

TESIS DOCTORAL

Año 2015



**DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN
PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES EN MODALIDAD *E-LEARNING***

MARÍA LUISA GARAYOA POYO

Licenciada en Psicopedagogía

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN II

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Director: Dr. Don DANIEL ANAYA NIETO

Codirectora: Dra. Doña ESTHER LÓPEZ MARTÍN

DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN
Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN II
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN
PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES EN MODALIDAD *E-LEARNING***

MARÍA LUISA GARAYOA POYO

Licenciada en Psicopedagogía

Director: Dr. Don DANIEL ANAYA NIETO
Codirectora: Dra. Doña ESTHER LÓPEZ MARTÍN

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el resultado de múltiples acontecimientos que han ido sucediendo a lo largo de mi vida y de encuentros con personas, que han sido un estímulo incalculable para llevarlo a cabo.

Quiero realizar un agradecimiento a tantas personas queridas para mí, que me han dedicado su tiempo con generosidad, me han brindado esperanza y ánimo, y me han ayudado a comprender lo verdaderamente valioso. No hubiera podido emprender y llevar a cabo este proyecto sin la ayuda recibida y la confianza de tantas personas, llegando a descubrir en mí “competencias” que ni yo misma imaginé.

En primer lugar, a mis padres Luis y M^a Carmen por su trabajo generoso y entregado, que ha sido para mí el mejor ejemplo, y por ofrecerme uno de los tesoros más preciados: la educación.

A toda mi familia, especialmente a mis hermanas por su constante y generoso apoyo a lo largo de mi vida.

Y a todas las personas que caminan junto a mí, con las que comparto proyectos, sueños y realizaciones comunes desde las dimensiones profundas de la existencia. A todos ellos, agradezco la inspiración que suponen para mí.

Asimismo, reconocer el inestimable aporte que ha supuesto mi experiencia profesional en empresas de formación *e-learning*, sin cuyo apoyo y colaboración no hubiera sido posible llevar a cabo este trabajo.

Una tesis sin unos directores no tiene sentido ni significado.

Gracias Daniel por tu dedicación, tu apoyo incondicional y por ayudarme a ver el horizonte con optimismo. Gracias Esther por tu paciencia, tu comprensión y cercanía, y tu disponibilidad. Y a ambos dos, gracias por vuestro buen quehacer profesional y vuestro cariño.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
1. COMPETENCIAS PROFESIONALES	5
1.1. Introducción	6
1.2. Origen y definición del término competencia	6
1.3. Modelos de competencias	17
1.4. Competencias profesionales en la empresa	21
1.4.1. Políticas de recursos humanos basadas en competencias	21
1.4.2. Gestión de competencias	23
1.5. Beneficios y aportaciones de las competencias en las organizaciones	31
2. LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA	33
2.1. Introducción	34
2.2. Importancia de la formación en la empresa	35
2.3. Perspectiva histórica de la formación	38
2.3.1. Antecedentes	38
2.3.2. Concepto y tipologías de formación	41
2.4. Elaboración del plan de formación en la empresa	45
2.4.1. Análisis de las necesidades	47
2.4.2. Diseño del plan	49
2.4.3. Validación	53
2.4.4. Implantación	53
2.4.5. Evaluación	54
2.5. Evaluación de la formación	55
2.6. Formación y transferencia de competencias profesionales	58
2.7. Tendencias y retos de la formación	63
3. MODALIDAD E-LEARNING	66
3.1. Introducción	67
3.2. Antecedentes, evolución y definiciones del <i>e-learning</i>	67
3.2.1. Educación a distancia	69
3.2.2. Definiciones del <i>e-learning</i>	72
3.2.3. Diferencia modalidad <i>e-learning</i> y presencial	75
3.2.4. Evolución y situación actual del <i>e-learning</i>	77
3.3. Características, elementos, ventajas e inconvenientes del <i>e-learning</i>	79
3.3.1. Características y elementos del <i>e-learning</i>	79
3.3.2. Ventajas e inconvenientes del <i>e-learning</i>	82

3.4. Modelos e-learning	84
3.5. Diseño instruccional en e-learning	86
3.6. Agentes implicados en la formación e-learning	90
3.7. Entornos virtuales y plataformas de formación <i>e-learning</i>	93
3.8. Gestión del <i>e-learning</i> en las organizaciones	95
3.8.1. Factores de eficiencia y calidad en e-learning	96
3.8.2. Desarrollo de competencias en modalidad <i>e-learning</i>	97
4. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DE ESTUDIO	100
4.1. Introducción	101
4.2. Objetivos	101
4.3. Metodología	103
4.3.1. Principios pedagógicos	104
4.3.2. Diseño del programa	114
4.3.3. Aplicación del programa	120
4.3.4. Evaluación	122
4.4. Presentación del Programa Desarrollo de Competencias de Gestión de Equipos (PDCGE)	137
5. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	144
5.1. Introducción	145
5.2. Competencia adquirida	147
5.3. Transferencia de resultados y efectos diferidos	149
5.4. Eficacia del programa	155
5.5. Satisfacción de los participantes con la formación recibida	161
6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	166
6.1. Introducción	167
6.2. Conclusiones	167
6.3. Limitaciones y propuestas de mejora	173
BIBLIOGRAFÍA	176
ANEXOS	190
I. Programa DCGE. Ayuda a la navegación en la plataforma, para el alumno.	191
II. Programa DCGE. Plan de Acción Individual (PAI)	198
III. Programa DCGE. Ejemplos del módulo multimedia de motivación	200
IV. Programa DCGE. Actividades	227
V. Respuesta de los participantes a las preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción sobre la acción formativa	229
VI. Respuesta de los participantes a las preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción sobre el PDCGE	231

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Diferencia entre cualificación y competencia	8
<i>Tabla 2.</i> Definición de competencias	16
<i>Tabla 3.</i> Teorías de gestión del siglo XX	39
<i>Tabla 4.</i> Modelos de gestión según el grado de compromiso de los individuos en la empresa y su libertad para tomar decisiones	40
<i>Tabla 5.</i> Definiciones del concepto formación	43
<i>Tabla 6.</i> Funciones de los agentes implicados en la evaluación del impacto	57
<i>Tabla 7.</i> Diferencias entre la formación presencial y el <i>e-learning</i>	76
<i>Tabla 8.</i> Servicios de una plataforma virtual	94
<i>Tabla 9.</i> Preguntas cerradas del cuestionario después de la acción formativa	125
<i>Tabla 10.</i> Preguntas abiertas del cuestionario después de la acción formativa	126
<i>Tabla 11.</i> Preguntas del cuestionario de satisfacción una vez finalizado el PDCGE	126
<i>Tabla 12.</i> Ítems para cada uno de los indicadores de las competencias	130
<i>Tabla 13.</i> Nuevos ítems añadidos al cuestionario final	135
<i>Tabla 14.</i> Resultados de las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el postest	148
<i>Tabla 15.</i> Diferencias en las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el postest	149
<i>Tabla 16.</i> Resultados de las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el test final	151
<i>Tabla 17.</i> Diferencias en las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y en el test final	151
<i>Tabla 18.</i> Resultados en las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el test final B	152
<i>Tabla 19.</i> Diferencias en las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el test final B	153
<i>Tabla 20.</i> Resultados en las puntuaciones obtenidas por el grupo control entre el postest y el test final	154
<i>Tabla 21.</i> Diferencias entre las puntuaciones obtenidas por el grupo control entre el postest y el test final B	155
<i>Tabla 22.</i> Resultados en las puntuaciones obtenidas por el grupo control y el grupo experimental entre pretest y test final	157
<i>Tabla 23.</i> Diferencias entre las puntuaciones obtenidas por el grupo control y el grupo experimental entre pretest y test final	158
<i>Tabla 24.</i> Resultados en las puntuaciones obtenidas por el grupo control y el grupo experimental entre pretest y test final B	159

<i>Tabla 25.</i> Diferencias entre las puntuaciones obtenidas por el grupo control y el grupo experimental entre pretest y test final B	160
<i>Tabla 26.</i> Respuestas a las preguntas cerradas del cuestionario de satisfacción sobre la acción formativa	160
<i>Tabla 27.</i> Preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción sobre la acción formativa	163
<i>Tabla 28.</i> Puntuaciones otorgadas a los elementos metodológicos del PDCGE por parte de los alumnos	164
<i>Tabla 29.</i> Preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción una vez finalizado el PDCGE	164

FIGURAS

<i>Figura 1.</i> El modelo del Iceberg	13
<i>Figura 2.</i> Fundamentos necesarios en una organización para determinar el modelo de competencias	20
<i>Figura 3.</i> ¿Cómo desarrollar las competencias?	26
<i>Figura 4.</i> Herramientas para desarrollar las competencias	27
<i>Figura 5.</i> Fases, recursos y tiempo del PDCGE	120
<i>Figura 6.</i> Esquema del programa elaborado para el desarrollo de competencias profesionales	138
<i>Figura 7.</i> Secuencia de recursos empleados en los módulos interactivos auto formativos	141
<i>Figura 8.</i> Mediciones en el PDCGE para obtener los resultados	146

INTRODUCCIÓN

A través de este capítulo se pretende dar a conocer las ideas que dieron origen a la realización de esta tesis. En primer lugar, se fundamenta la necesidad de realizar este trabajo para realizar un programa de desarrollo de competencias profesionales en modalidad *e-learning*. A continuación, se describen los objetivos propuestos y, en último lugar, la estructura de la tesis, que se ha desarrollado en dos partes: la primera de ellas en un contexto general asentándose en la literatura existente; y la segunda parte en un contexto particular de un caso concreto.

El presente trabajo surge de un análisis de las necesidades detectadas en el ámbito empresarial, para el desarrollo de competencias profesionales a través del *e-learning*, y de la revisión del estado de la cuestión.

Desde hace un tiempo, las competencias profesionales de los trabajadores aparecen como una ventaja competitiva y un recurso clave en la obtención de resultados para las organizaciones (Le Boterf, 2001). Esto es debido a que las empresas están sufriendo grandes transformaciones (Homs, 2008), ya que se encuentran en un contexto de gran competitividad, con cambios en los mercados e innovaciones tecnológicas, y por tanto, son conscientes de la importancia que cobra su capital humano para su desarrollo social y económico (Del Pozo, 2012). En este escenario, se precisa contar con profesionales altamente competentes y, por tanto, las organizaciones se ocupan de asegurar su desarrollo.

Esto ha dado lugar a la puesta en marcha de numerosas acciones formativas de todo tipo, con el objetivo de desarrollar las competencias profesionales de sus trabajadores. Estas, en su mayor parte, se realizan a través de formación presencial, siendo escasas las acciones formativas desarrolladas a través del *e-learning*. Si bien esta modalidad es reciente, se cree que puede resolver muchos de los problemas con que nos encontramos, como pueden ser, la dispersión geográfica de los alumnos, la necesidad de actualización constante que nos introduce la sociedad del conocimiento, y el ahorro de tiempo y dinero (Cabero, 2006).

Debido a los numerosos beneficios que acredita la formación *e-learning*, nos preguntamos si se puede aplicar esta modalidad para el desarrollo de competencias profesionales. Actualmente, en la empresa se está empleando esta modalidad, pero no siempre con una metodología probada o con una evaluación para comprobar sus efectos.

En este sentido, el principal objetivo que se ha perseguido a través de este trabajo de investigación es diseñar, aplicar y evaluar un programa dirigido al desarrollo de competencias profesionales en modalidad *e-learning*.

Con este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos.

1. Establecer los principios en los que debe basarse el programa de desarrollo de competencias en modalidad *e-learning*, mediante una revisión de la literatura existente.
2. Diseñar y aplicar una metodología específica para el desarrollo de las competencias profesionales en modalidad *e-learning*. Para ello se ha diseñado el Programa de Desarrollo de Competencias en Gestión de Equipos (PDCGE), que puede servir como base para otras experiencias.
3. Evaluar los resultados del programa llevado a cabo. La evaluación se ha realizado en cuatro niveles: satisfacción, competencia adquirida, transferencia de resultados y eficacia del programa, lo que permite conocer una perspectiva integral de los resultados del programa.

A través de este trabajo, se pretende identificar y comprobar los principios pedagógicos y metodológicos que hacen que un programa sea eficiente para el desarrollo de las competencias profesionales en modalidad *e-learning*.

Esta modalidad no es igual que la presencial, por tanto las experiencias existentes en formación presencial no son aplicables directamente, sino que se requieren objetos de aprendizaje específicos, y la creación de una metodología que facilite la puesta en práctica de aquellos comportamientos que se quieren adquirir.

En este sentido, consideramos que el principal aporte de este trabajo, para las organizaciones, es que ofrece un programa de desarrollo de competencias en modalidad *e-learning* que ha sido evaluado, a diferencia de la mayor parte de programas que se emplean en las empresas, que hacen una réplica de las acciones de formación presencial en dicha modalidad, sin tener en cuenta sus especificidades.

Asimismo, se puede indicar que su uso y desarrollo facilitará la formación de competencias a las organizaciones que apuesten por la calidad y la eficacia a la hora de desarrollar competencias en modalidad no presencial.

La presente tesis doctoral está estructurada en dos partes diferenciadas. La parte primera corresponde al marco teórico del trabajo, donde se hace una revisión de los temas relevantes para la posterior investigación; estos hacen referencia a las competencias profesionales, a la formación en la empresa y a la modalidad de formación *e-learning*. La segunda parte conforma la investigación llevada a cabo en la que se explican los objetivos, las hipótesis y la metodología del estudio, así como el análisis y los resultados de la investigación y, por último, las conclusiones, limitaciones y propuestas de mejora.

COMPETENCIAS PROFESIONALES

1

1.1. Introducción

Las competencias son un tema muy recurrente en investigaciones y trabajos en nuestros días, por eso disponemos de numerosas definiciones del concepto, aunque en realidad no existe un acuerdo unánime sobre el significado del concepto de competencias. En este capítulo se va a realizar una revisión del concepto competencia y su uso en el entorno empresarial. Para ello, comenzaremos con la explicación de la procedencia del término competencias. A continuación, se realizará una aproximación a los diferentes significados del concepto. Posteriormente, se hará referencia a los modelos de competencias existentes. Una vez tratadas estas cuestiones, nos adentraremos en la puesta en práctica de las competencias en el entorno laboral, para conocer cómo se identifican, desarrollan y evalúan las competencias en la empresa. Por último, ofreceremos un compendio de beneficios y unas aportaciones al respecto sobre su utilidad y contribución al panorama actual en las organizaciones.

1.2. Origen y definición del término competencia

Hoy en día, es habitual referirse a las personas en estos términos: “eres muy competente”, o “eres un incompetente”, en función de si han logrado satisfacer las expectativas que existía sobre ellos. Esta expresión va incluso más

allá del mundo laboral. Teniendo en cuenta esta terminología, un profesional competente es aquel que da respuesta adecuada a una situación concreta.

El concepto competencia existe desde siempre, no es un término nuevo, aunque hoy en día esté de moda. Un ejemplo de ello es el Código de Hammurabi (1792-1750 a.c.), que se puede ver en el museo del Louvre, con el epílogo traducido al francés, que dice lo siguiente: “Estos son los juicios que Hammurabi, el rey competente, estableció para dirigir el país de acuerdo con la verdad y el orden justo” (Mulder, 2007). Esto nos lleva a la reflexión inicial de que el término competencia no es nuevo, sino que ha sido empleado a lo largo de la historia. La justificación, por la que actualmente hablamos de competencias, es porque desde hace relativamente pocas décadas, se ha comenzado a investigar acerca de ellas en el contexto laboral y en otros entornos, para poder sistematizar y conseguir mejores resultados.

Dentro de la gestión de los recursos humanos en las organizaciones, desde hace unos años se ha comenzado a hablar de competencias. De hecho, se habla de gestión de los recursos humanos por competencias. Son numerosas las aplicaciones de las competencias en la empresa; se puede hablar de planes de carrera, planes de sucesión, o procesos de selección basados en competencias. De hecho, el enfoque de competencias es el modelo que más impacto ha tenido en la gestión de personas dentro de las empresas occidentales en el último cuarto de siglo XX y principios del siglo XXI, ya que aporta una visión completa e integradora.

El interés por las competencias profesionales va ligado a la evolución laboral de las personas dentro de las organizaciones y en la influencia de la formación en la competitividad laboral (López-Camps & Leal-Fernández, 2002). Además se detecta que los sistemas de formación tradicionales, centrados en una concepción académica de la formación, donde preparaban personas para ocupar unos puestos determinados, no son capaces de dar respuesta a la evolución del mundo del trabajo y a la necesidad de mantener la competitividad empresarial, donde hay una cultura de trabajo cambiante y en constante evolución. La visión tradicional proporcionaba cualificaciones para acceder a la Sociedad Industrial, pero no era eficiente para las demandas de la Sociedad del Conocimiento.

Spencer y Spencer (1993) en su obra *Competence at Work*, reflejan esa importancia de las competencias en las organizaciones. Para estos autores los

métodos de competencia se centran en la identificación de las características humanas, que se pueden medir y desarrollar y que, con una buena concordancia persona-puesto, predicen un desempeño superior y una satisfacción laboral sin discriminar por raza, edad, sexo, cultura o educación. Según su experiencia, el enfoque por competencias es más justo, más libre y más eficaz. Además, las competencias proporcionan un lenguaje y un método en común que puede integrar todas las funciones y servicios de recursos humanos –selección, evaluación de desempeño, planes de carrera y sucesión, formación, desarrollo y remuneración– para ayudar a que las personas, las empresas e incluso las sociedades sean más productivas.

Este nuevo enfoque exige desvincular la formación del puesto de trabajo, y centrarla en las competencias que deben tener las personas para desempeñar adecuadamente las ocupaciones dentro de una organización. En relación a esta afirmación y antes de entrar en la definición del término competencias, conviene realizar una aclaración con respecto a las diferencias existentes entre los términos cualificación y competencia. El concepto cualificación hace referencia al puesto de trabajo, en cambio, el término competencia hace referencia a la persona que puede ocupar uno o más puestos de trabajo. A continuación, en la Tabla 1 se explica la definición de cada uno de los términos, a qué se relacionan y con qué se identifican.

Tabla 1. Diferencia entre cualificación y competencia

	Cualificación	Competencia
Definición	Capacidad para realizar tareas correspondientes a un puesto de trabajo	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para lograr resultados deseados en un contexto determinado.
En relación a	Puesto de trabajo	Persona
Identificación	Inventario de tareas del puesto	Objetivos o resultados deseados

Fuente: elaboración propia

Con respecto al origen y significado del término competencia, según Prieto (1997), en español existen dos verbos, “*competere*” y “*competir*” que se diferencian entre sí a pesar de provenir del mismo verbo latino: “*competere*”. *Competere* significa “incumbir”, y por el verbo *competir* se entiende “rivalizar con”, “pugnar con”. Los dos verbos son origen del sustantivo *competencia*, que es común a ambos, lo que ha dado lugar a equívocos y confusiones.

Por su parte, Mulder (2007) indaga en las raíces del concepto competencias en la antigua lengua griega. En griego clásico existe un equivalente del término competencia, *ikanotis*, que se traduce como la cualidad de ser capaz, tener capacidad para hacer algo; aptitud.

Asimismo, en el diccionario de la Real Academia Española (2001) se puede encontrar los siguientes significados del concepto competencia:

1. (Del lat. *competentia*; cf. *competir*).
2. (Del lat. *competentia*; cf. *competente*). En esta segunda acepción del término encontramos: 2.1. f. incumbencia, 2.2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. 2.3. f. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o de un asunto.

Se puede afirmar entonces que, el concepto competencia, tiene dos significados esenciales: 1) Autoridad, es decir, ostentar la responsabilidad, la autorización o el derecho a decidir, producir, prestar servicio, actuar, ejercer o reclamar; 2) Capacidad, es decir, poseer los conocimientos, las aptitudes y la experiencia para ejercer, tal y como se ha dicho anteriormente. No obstante, el significado más concreto del concepto dependerá en gran medida del contexto, como veremos más adelante.

El concepto “competencia” hizo su aparición en el medio empresarial, como una nueva opción metodológica para la gestión de los recursos humanos. Este inicio fue impulsado por las investigaciones del psicólogo David McClelland (1973), llamado “padre de las competencias”, en el campo laboral. Estas exploraciones estaban dirigidas a lograr una mayor exactitud en las predicciones sobre el rendimiento futuro de las personas en su trabajo, y para tener más validez en las técnicas e instrumentos de evaluación. En concreto, la repercusión fue inmensa en el mundo académico y empresarial gracias al artículo: *Testing for Competence rather than for Intelligence*, publicado por la revista *American Psychology* en 1973. En este estudio, el experto defendía que las competencias eran mejor predictor del buen desempeño que la inteligencia. Esto supuso el inicio de toda una corriente que, a partir de entonces, ha revolucionado la gestión de los recursos humanos. Asimismo, se demostraba que los tradicionales test de aptitud y contenido

de conocimientos, así como los títulos y méritos académicos, no servían para predecir la actuación en el trabajo o el éxito en la vida y que, además, estaban sesgados en contra de las minorías, mujeres y personas de estratos socioeconómicos inferiores.

McClelland (1973) afirmaba que la validez predictiva del método clásico de evaluación de la inteligencia, era limitada y sostenía que los exámenes para evaluar la competencia darían mejores resultados a la hora de predecir el éxito laboral de una persona. También identificó los principios para investigar en las variables que predicen la actuación de las personas en el trabajo, y que no estuvieran sesgadas. Para ello proponía:

1. Utilizar muestras representativas para identificar características personales asociadas al éxito, comparando personas que han triunfado en su trabajo o en su vida, con otras que no han tenido éxito.
2. Identificar las conductas que llevan a esas personas a obtener esos resultados favorables. Se trata de situaciones abiertas, no de respuestas cerradas, ya que, habitualmente, en la vida real y en el trabajo, no se dan condiciones de test, sino que el mejor modo de predecir lo que una persona puede y quiere hacer, es lo que esa persona piense y haga en situaciones no estructuradas o lo que haya hecho en situaciones del pasado.

Aunque en la década de 1980, decayó temporalmente el interés suscitado por la formación basada en competencias, este tema resurgió con fuerza en los años noventa, de la mano de los trabajos publicados sobre gestión y establecimiento de estrategias, no tanto en aspectos de selección y desarrollo de la capacidad. Mulder (2007) destaca que, la gran importancia concedida a este tema en la década de 1990, se debe, principalmente, a los trabajos de Prahalad y Hamel (1990), quienes afirmaban que las organizaciones debían evaluarse por su capacidad para definir, cultivar y explotar competencias básicas para el crecimiento. En opinión de estos autores, el éxito de una organización dependía de sus competencias básicas. Para apoyar sus ideas, ofrecieron ejemplos convincentes extraídos del mundo de los negocios y concluyeron que el incremento de los beneficios en estos casos era el resultado del énfasis dado a las competencias básicas. Posteriormente, se aplicó este enfoque para elaborar sistemas de gestión de competencias y en la elaboración de programas de formación profesional basados en competencias.

Actualmente, el concepto ha traspasado las barreras del mundo laboral y se utiliza en diversos contextos, cuando se quiere referir al desempeño profesional. De forma generalizada, en el ámbito laboral, se entiende que las competencias son características personales causalmente relacionadas con el desempeño superior en un puesto de trabajo determinado, Además, las competencias, como criterio de selección, promoción y desarrollo, ayudan a mejorar el desempeño de la organización.

A continuación, se van a señalar algunas definiciones significativas sobre el término competencia. Existen diferentes definiciones que se pueden agrupar en dos corrientes (Agut, 2004). En una primera aproximación, de tipo conductual, se habla de los elementos que integran las competencias: conocimientos, habilidades y otras características individuales que habitualmente no estaban incluidas en los modelos tradicionales de análisis de puestos de trabajo o de las necesidades formativas en las organizaciones. Los estudios y definiciones de competencias basadas en conductas, como hemos señalado, se basan en los trabajos de David McClelland. En segundo lugar, la perspectiva cognitiva, desarrollada por Kanungo y Misra (1992), más que centrarse en los elementos que componen una competencia, estudia la aplicabilidad y utilidad de las competencias. Hay una tercera línea del concepto de “competencia” que se deriva de los procesos de cualificación profesional iniciados en varios países, entre ellos Inglaterra y España, en los que dicha cualificación profesional se define como la capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto de trabajo. En este caso se habla de competencia de acción profesional (Pereda & Berrocal, 2006).

Siguiendo la primera aproximación al término, encontramos algunas definiciones en función de los elementos que integren las competencias.

Boyatzis (1982) determinó que una competencia es una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta. En este planteamiento las competencias se componen de cinco dimensiones:

1. **Motivos.** Se considera que son las necesidades o formas de pensar que impulsan u orientan la conducta de una persona como, por ejemplo, el motivo de logro o de poder.

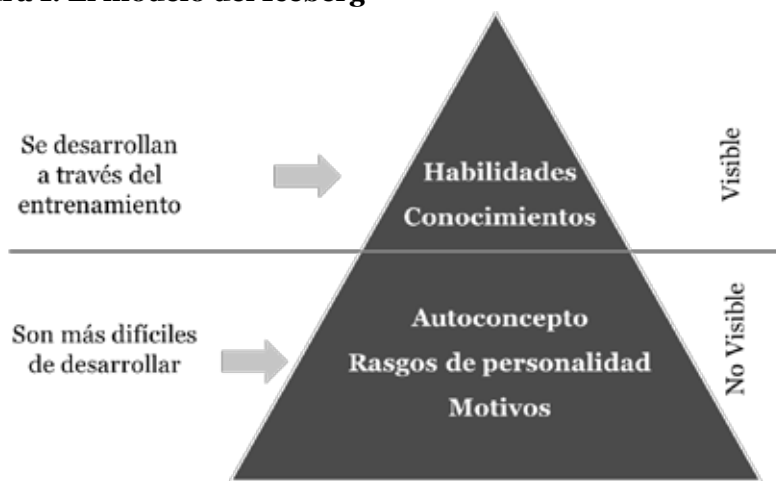
2. Rasgos de personalidad. Es la predisposición general a comportarse o reaccionar de un modo determinado; por ejemplo, tenacidad, autocontrol, resistencia al estrés, etc.
3. Actitudes y valores. Es lo que la persona piensa, valora, hace o está interesada en hacer; por ejemplo, orientación al trabajo en equipo, interés en trabajar con personas.
4. Conocimientos. Tanto los técnicos, como los referidos a las relaciones interpersonales que posee la persona; por ejemplo, conocimiento del mercado, de los productos, de informática, etc.
5. Aptitudes y habilidades. Capacidad de la persona para llevar a cabo un determinado tipo de actividad; ya sean ocultas por ejemplo, razonamiento deductivo o inductivo, u observables, por ejemplo, capacidad de escucha activa, habilidad para hacer presentaciones, etc.

Los norteamericanos Spencer y Spencer (1993) definen el término competencia como una “característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o un desempeño superior, que se toma como un criterio de referencia, en un puesto de trabajo o situación” (p. 9). En esta línea, se puede profundizar en varios aspectos de la definición:

- “Característica profunda” significa que la competencia es una parte integradora y permanente de la personalidad de una persona, por lo que puede predecir el comportamiento en una gran variedad de situaciones y tareas laborales.
- “Causalmente relacionada” significa que la competencia es la causa o predice el comportamiento y desempeño de la persona que la posee.
- “Criterio de referencia” significa que la competencia realmente predice quién hará algo bien o mal, y se mide en relación con un estándar o criterio específico. Un ejemplo de criterio puede ser el volumen de ventas en euros en el caso de un comercial de ventas. Los criterios que se utilizan con más frecuencia son:
 - Desempeño superior. Es una desviación tipo por encima del promedio de desempeño. Aproximadamente una de cada diez personas alcanzan el nivel superior en una situación laboral.
 - Desempeño eficaz. Por lo general, esto significa un nivel “mínimamente aceptable” de trabajo. Es el punto que debe alcanzar un empleado; de lo contrario, no se lo consideraría competente para el puesto.

Por tanto, para estos autores “las competencias son características profundas del hombre e indican formas de comportamiento o pensar, habituales en diferentes situaciones y que permanecen por un largo periodo de tiempo” (Spencer & Spencer, 1993, p. 9). Al igual que Boyatzis (1982) señalan 5 tipos de características. En la Figura 1 se muestran las características de las competencias. La motivación, los rasgos, y el concepto de uno mismo, no son visibles y son más difíciles de desarrollar; en cambio los conocimientos y las habilidades están visibles y se pueden desarrollar a través del entrenamiento.

Figura 1. El modelo del Iceberg



Fuente: Spencer y Spencer (1993)

Otra autora que se adentra en la temática de las competencias es Lévy-Leboyer (1997). En su libro *Gestión de las Competencias*, define competencias como “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de evaluación, y ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos” (p. 54).

Las competencias representan un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.

Según Alles (2009), para Lévy-Leboyer las competencias individuales y las competencias clave de la empresa están en estrecha relación. Las com-

petencias de la empresa están constituidas ante todo por la integración y la coordinación de las competencias individuales, al igual que, las competencias individuales representan una integración y una coordinación del saber hacer, de los conocimientos y las cualidades individuales. De ahí la importancia, para la empresa, de administrar bien su *stock* de competencias individuales, tanto actuales como potenciales.

Otra forma de definir las competencias es como un “conjunto de comportamientos perfectamente observables relacionados causalmente con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización dada o en una situación social determinada” (Pereda & Berrocal, 2006, p. 76), lo que permite realizar predicciones de forma más segura, válida y fiable.

Siguiendo a estos autores, para que se puedan dar los comportamientos incluidos en las competencias, tienen que estar presentes estos cinco componentes:

1. Saber: hace referencia a los conocimientos.
2. Saber hacer: es el conjunto de habilidades y/o destrezas.
3. Saber estar: es el saber adaptarse a una cultura y a unas normas, relacionado con las actitudes y los intereses.
4. Querer hacer: la motivación para llevar a cabo un comportamiento de forma voluntaria.
5. Poder hacer: supone disponer de los medios y recursos que exige la actividad.

Cada comportamiento incluido en una competencia, se produce por el efecto conjunto de los cinco componentes. Según Le Boterf (2001), las competencias se definen dentro del contexto laboral en el que deben ponerse en práctica, por lo que una competencia no es un conocimiento, una habilidad o una actitud aislada, sino la unión integrada de todos sus componentes en el desempeño laboral.

El Parlamento Europeo definió en 2006 el término competencias como la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuada al contexto. Las competencias clave son aquellas que las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Como se aprecia de todo lo expuesto anteriormente, el concepto de competencias es complejo e implica una serie de elementos a tener en cuenta.

Alles (2009), a la hora de referirse a las competencias, señala que hay que tener en cuenta que se tratan de características profundas de personalidad compuestas por los rasgos, las motivaciones y el concepto de uno mismo. Según esta autora, estos tres factores en su conjunto determinan el comportamiento del individuo, que será lo que se mida para conocer las competencias. Ahora bien, una competencia se entiende con relación “a algo”, que es un estándar de efectividad o desempeño superior. Por lo tanto, la metodología de “gestión por competencias” difiere del tradicional enfoque referido a las “características de personalidad” evaluadas en base a un estándar poblacional, ya que en el primero el criterio o estándar con el cual se mide una competencia es particular de cada organización.

Según Bunk (1994), posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

A continuación, en la Tabla 2, se presenta un resumen de las definiciones de competencias más representativas.

En este sentido, podemos aportar unos criterios para indicar qué tienen en común las definiciones de competencias expuestas anteriormente, para llegar a una posible definición común del término en cuestión:

- Es algo del sujeto, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes.
- Se manifiesta en un comportamiento o conducta que hay que llevar a la práctica.
- Además, este comportamiento es medible y evaluable.
- Este despliegue se realiza en función de situaciones de trabajo que dependen de las circunstancias.
- Esta conducta está guiada por una finalidad, para lograr un logro determinado.

Tabla 2. Definición de competencias

Autor	Definición
Boyatzis (1982)	Característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con un desempeño bueno o excelente, en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta.
Kanungo y Misra (1992)	Capacidades intelectuales que permiten realizar actividades cognitivas genéricas (tareas no programadas, no rutinarias, dependientes de la persona) y que se dan en un entorno complejo.
Spencer y Spencer (1993)	Característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o un desempeño superior, que se toma como un criterio de referencia, en un puesto de trabajo o situación.
Bunk (1994)	Conocimientos y actitudes necesarios para ejercer una profesión, resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo.
Lévy-Leboyer (1997)	Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo y en situaciones de test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.
Le Boterf (2001)	Un saber actuar, es decir, un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado para enfrentar diferentes problemas o para realizar una tarea.
Perrenoud (2006)	Capacidad de actuar eficazmente en una situación definida, se apoya en los conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para hacer frente a una situación, se debe poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos.
Martha Alles (2009)	Características profundas de personalidad compuestas por rasgos, motivaciones y concepto de uno mismo. Se entiende con relación "a algo", que es un estándar de efectividad o desempeño superior.

Fuente: elaboración propia a partir de los autores

Por tanto, desde esta perspectiva, una competencia es un conjunto de comportamientos basados en conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en práctica en un determinado contexto y situación para lograr un resultado deseado.

Desde nuestra concepción del término competencias, las competencias no son en sí mismas ni conocimientos, ni habilidades, ni actitudes, ni motivaciones, ni valores, sino una integración de todas estas características que, se demuestra poseer, mediante su puesta en práctica eficaz en una situación determinada, llevando así a la persona a conseguir un resultado deseado.

1.3. Modelos de competencias

El conjunto de competencias que puede necesitar una empresa se conoce como el modelo de competencias.

Los modelos de competencias traducen los conocimientos, habilidades, motivos y atributos de las personas en conductas observables y repetibles, que pueden ser fácilmente identificables y modeladas. Un modelo de competencias por tanto describe las características requeridas en una población específica, dentro del contexto de la organización, y determinan las conductas que producen resultados para la empresa, ya sea en el desempeño de un rol o puesto determinado, o en otras situaciones organizacionales.

De esta forma, se puede hablar de tres enfoques o modelos para estandarizar las competencias profesionales (Mertens, 1996): el modelo funcional, el modelo conductista y el modelo constructivista.

En primer lugar, el modelo funcional se orienta principalmente a identificar y definir competencias técnicas asociadas a un cargo o una tarea. Proviene del ámbito anglosajón y es un modelo muy extendido en el Reino Unido, así como en los sistemas de competencias de Australia y Nueva Zelanda. Las competencias son definidas a partir de un análisis de las funciones, donde se destacan los resultados o productos de la tarea, más que el cómo se logran. La aproximación funcional se refiere a desempeños o resultados concretos y predefinidos que la persona debe demostrar, derivados de un análisis de las funciones que componen la actividad de la organización. Generalmente se usa este modelo a nivel operativo y se circunscribe a aspectos técnicos.

Para los funcionalistas (López-Camps & Leal-Fernández, 2002), la competencia es algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer, primero identifica cuáles son los objetivos y posteriormente qué hay que hacer para lograrlos. Así, la competencia funcional es la descripción de las tareas que realiza una persona en su puesto de trabajo. Es, a la vez, la suma de pequeñas tareas llamadas subcompetencias. Y la suma de todas ellas es la descripción total de las tareas de un puesto de trabajo.

Pero el modelo funcional no está exento de críticas; por una parte, una de las críticas que recibe es que, al fijar su atención en las tareas una a una, se pierde de vista la concepción global de la ocupación, las relaciones y la interacción necesarias entre las tareas para lograr el objetivo del puesto de trabajo. Por otra parte, solamente se verifica qué se ha logrado, pero no se identifica cómo se hace. Además, hay que tener en cuenta que existen atributos conductuales subyacentes que no pueden ser aislados de determinadas prácticas actuales de trabajo: saber resolver problemas o saber analizar, están relacionados con las tareas y el contexto en que tienen lugar, por tanto el intento de aislarlos del resultado final de la ocupación no tiene sentido.

Es un enfoque ampliamente utilizado por la facilidad que representa para la elaboración de planes de formación. Se asocia a las tareas que se convierten en objetivos de aprendizaje. Pero es un abordaje reduccionista que no permite considerar los efectos del trabajo en equipo o los desempeños en la interacción con los demás y tampoco contempla los efectos de la toma de decisiones o la solución de problemas. De hecho, el éxito en una ejecución individual de tareas no significa que el desempeño como un todo sea competente. Por eso el modelo funcional ha incluido la redacción de competencias que concibe aspectos del desempeño en relación a los otros como, por ejemplo, la comunicación efectiva, la toma de decisiones o la solución de problemas. Esto ya se corresponde con atributos de las personas, que es el siguiente enfoque de competencias.

En segundo lugar, el modelo conductista se mueve en el ámbito de las conductas asociadas a un desempeño destacado, mediante la medición de atributos personales de estos trabajadores. Surge en Estados Unidos al inicio de la década de los años 70, gracias a McClelland. Este enfoque define las competencias a partir de los empleados con mejor desempeño. No pretende identificar las competencias técnicas asociadas a una determinada formación, sino que en igualdad de condiciones, busca explicar qué determina un desempeño más destacado que el promedio. Busca identificar atributos como iniciativa, resistencia al cambio, persuasión o liderazgo, que son características asociadas a un alto desempeño. Se trata de identificar las competencias de un profesional (formadas por conocimientos, habilidades y actitudes), que le hacen destacar ante circunstancias no predefinidas y tener un desempeño superior en el trabajo. Las competencias se expresan en una serie de conductas obser-

vables y medibles. Estas características dependen de lo que sabe hacer, de lo que puede hacer y de lo que quiere hacer. La visión conductista señala que las competencias son, fundamentalmente, aquellas características que diferencian un desempeño superior de un desempeño promedio o inferior (López-Camps & Leal-Fernández, 2002). La desventaja de este modelo se podría decir que está relacionada con la falta de especificidad al intentar su aplicación en una situación concreta de trabajo.

En tercer lugar, se encuentra el modelo constructivista que relaciona el trabajo con el entorno particular. Este modelo se ha desarrollado fundamentalmente en Francia, su clave es que no parte de las competencias del personal, sino que se construye desde el lugar de trabajo, a partir del análisis de las disfunciones o problemas a resolver que se presentan en la organización. Por tanto, las competencias se definen en función de lo que la persona es capaz de hacer para lograr un resultado y del entorno socio laboral en el que se encuentra. Los constructivistas proponen que el aprendizaje de una competencia no puede aislarse de la construcción de un entorno organizativo distinto y de unas nuevas relaciones humanas (López-Camps & Leal-Fernández, 2002). En este enfoque la identificación y descripción de competencias se realiza al finalizar un proceso de formación orientada a la acción y un análisis de las disfuncionalidades en el lugar de trabajo, involucrando a todos los protagonistas que conforman el tejido social de las organizaciones y su entorno. En este enfoque, se lleva a cabo el aprendizaje en la práctica, ya que se entiende que cuando uno aprende incorpora nuevas competencias. Para realizar este proceso en lugar de fijarse solo en los trabajadores más eficaces en el desempeño de su trabajo, (enfoque conductual), se consideran las opiniones de todos los trabajadores, incluyendo especialmente a las personas de menor nivel educativo, que también están en condiciones de crear, ser autónomas y responsables, si se cree en ellas y se les da la posibilidad. La definición de la competencia se basa en la metodología de la investigación-acción participante.

La crítica a este modelo es que dado su carácter contextual en la identificación de competencias, es reduccionista ya que reduce la relación y validación de competencias en diferentes contextos sociales. Por tanto es un modelo de difícil implantación.

A estos tres enfoques, en 1998 Mertens añade dos más (Jaulín, 2007):

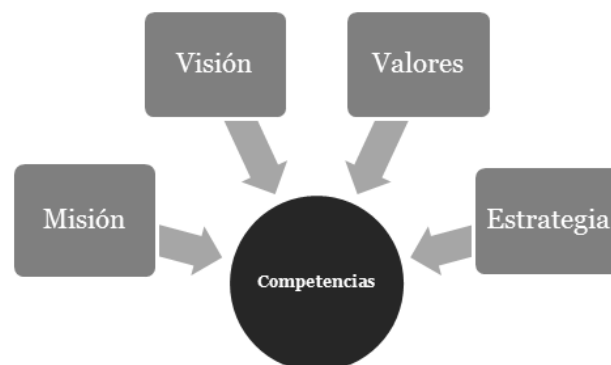
- El modelo estructural, que sintetiza los conocimientos con las habilidades, las actitudes y la comunicación, y dentro del análisis del entorno laboral.
- El modelo dinámico, que tiene en cuenta los atributos personales, las exigencias del puesto de trabajo y la definición de las competencias clave.

Aunque se suele elegir un modelo u otro, en realidad pueden coexistir varios enfoques a la vez en la organización, sin que esto afecte negativamente a la coherencia como sistema. Dependerá de la cultura, la estrategia, la estructura y el contexto de la empresa. Es importante aclarar que cada empresa tiene un modelo que se ajusta a sus necesidades y que las competencias deben ser alineadas a la misión, visión y estrategia de la compañía.

Como indica Fernández-López (2006) las competencias constituyen la razón de ser, el hecho diferenciador de las organizaciones, la razón por la que un cliente decide trabajar con uno u otro proveedor. Por tanto, tener un modelo de competencias que no esté alineado a la estrategia de la compañía no servirá en la ejecución de la misma, ya que las competencias estarán desarrollando otras cuestiones que la empresa no necesita.

En la Figura 2, se puede apreciar los fundamentos que debe tener una competencia para una organización determinada. A partir del “análisis de lo que una empresa es (misión), de lo que quiere llegar a ser (visión), de sus valores, se establecen las líneas estratégicas y procesos” (Fernández-López, 2006, p. 69) que han de llevar a la elaboración del mapa de competencias de la empresa.

Figura 2. Fundamentos necesarios en una organización para determinar el modelo de competencias



Fuente: elaborada a partir de Alles (2009) y Fernández-López (2006)

En la investigación que nos concierne en este trabajo, se ha utilizado el modelo conductista, debido a su coherencia con la idea de identificar las competencias de las personas que conducen a desempeños superiores en la organización.

1.4. Competencias profesionales en la empresa

McClelland (1973) acuñó el término competencia para modelizar el concepto clave que había detrás del éxito laboral. Sus estudios sobre la introducción del enfoque de gestión por competencias, asumen que los trabajadores con un desempeño sobresaliente no sólo demuestran una serie de conocimientos y habilidades, sino también actitudes, sentimientos o creencias que contribuyen a su excelencia en el trabajo.

Lo que viene a aportar la Gestión por competencias, es que pone el foco en el comportamiento y no en los conocimientos. Este modelo se pregunta, ¿Cuál es el comportamiento que una persona debe tener para ser exitoso en su puesto de trabajo?, ¿Cuál es el comportamiento que todos los empleados de una empresa deben tener para que esa empresa en particular sea exitosa?, y pone todos los recursos al servicio de esta idea clave.

En un entorno económico y empresarial cambiante, y con un crecimiento exponencial del sector servicios, en el que el mayor factor de competitividad de las empresas son sus recursos humanos, el trabajador competente resulta, sin duda, un importante valor añadido para su organización. Las empresas cada vez son más conscientes de que en un mercado exigente, su éxito depende de lo que hagan las personas que la integran, por tanto la clave está en el desarrollo de esas personas, de sus competencias.

1.4.1. Políticas de recursos humanos basadas en competencias

La irrupción de las competencias en el sector productivo, viene motivada por los grandes cambios habidos y sus repercusiones en las actividades profesionales y la organización del trabajo. Tiene particular incidencia en la gestión de los recursos humanos. La aplicación del enfoque de competencias

a la gestión de recursos humanos, tiene tanto una vertiente estratégica como operativa. Según Blanco-Prieto (2007), “en un nivel estratégico, la gestión por competencias tiene por objeto la integración de las personas en la misión y la visión de las organizaciones, y desde el punto de vista operativo, las diferentes áreas de la gestión de los recursos humanos se dirigen a la adquisición, estímulo y desarrollo de competencias para alcanzar los objetivos de la organización” (p. 164). Según la experiencia de Ernst & Young Consultores (1998), se ha comprobado que una correcta implantación de un sistema de gestión por competencias proporciona a la organización resultados satisfactorios a corto, medio y largo plazo. A continuación se nombran diversas áreas de aplicación (López-Camps & Leal-Fernández, 2002; Pereda & Berrocal, 2006), para mostrar la repercusión e impacto que tiene en la empresa el uso de las competencias profesionales:

1. Descripción de puestos de trabajo: a través del enfoque de competencias se consigue una perspectiva completa de las necesidades de cada puesto de trabajo y de la persona ideal para desarrollarlo. A partir de aquí se puede elaborar el perfil de exigencias de los puestos y definir las competencias que deberán reunir las personas que los ocupen. La descripción de puestos y de sus perfiles permite detectar los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para un desempeño adecuado o superior en el puesto de trabajo.
2. Implantación de una nueva cultura: una correcta utilización de un sistema de gestión por competencias posibilita que la organización implante y ponga en funcionamiento la cultura organizativa deseada. De esta forma, se conoce a los integrantes del equipo, quienes, en definitiva, son los responsables de adoptar, moldear y conformar la cultura de la empresa.
3. Selección y contratación: existen diferentes métodos y sistemas de selección para incorporar personas a la organización. El más efectivo será el que identifique qué candidato se adapta mejor al puesto de trabajo con un coste adecuado. Los sistemas de selección basados en competencias conciben y emplean éstas como filtros, mediante los cuales se consigue seleccionar un pequeño número de candidatos adecuados.
4. Evaluación: los sistemas de evaluación del desempeño basados en competencias incorporan a los estándares de evaluación tradicio-

nales aquellas conductas del trabajo necesarias para realizar tareas específicas. Una evaluación del desempeño efectiva, lleva a cabo un análisis del comportamiento de las personas en los puestos, según unos parámetros predeterminados y unos objetivos, y proporciona información medible y cuantificable.

5. Remuneración: Las competencias pueden ser un buen marco de referencia para fijar el salario variable en función del desempeño realizado; permiten remunerar a las personas en función a sus conocimientos, habilidades y actitudes, con unos parámetros objetivos de medición que previamente han sido definidos.
6. Formación y desarrollo: el sistema de gestión por competencias analiza las competencias exigidas para cada puesto y las que poseen los profesionales, por tanto resulta una excelente herramienta para detectar las necesidades de formación que requieren, o requerirán, las personas dentro de cada puesto de trabajo.
7. Planificación de carrera y sucesión: Siguiendo el enfoque de competencias, el plan de carreras es un método que determina las tareas organizativas, los conocimientos y habilidades clave a desarrollar para un desempeño superior, ya sea en el puesto de trabajo actual o en otro de la organización. Con la información que proporciona sobre las competencias, es posible identificar las características de cada persona y de cada puesto de trabajo para proponer un plan de carrera adaptado.

1.4.2. Gestión de competencias

Una vez que se ha expuesto el uso de las competencias en la gestión de la organización, a continuación, se van a explicar tres grandes ejes que forman la gestión de las competencias en la empresa: identificación, desarrollo y evaluación de competencias.

- Identificación de Competencias

Uno de los grandes aportes de McClelland (1973) fue comprobar el corto alcance que tenían las pruebas psicológicas para predecir el comportamiento futuro del individuo y por lo tanto su éxito en el puesto de trabajo. A raíz de la investigación que llevó a cabo, comenzó a utilizar las técnicas de la obser-

vación y las entrevistas para determinar aquellas características centradas en las personas, en base a conductas o incidentes críticos, que diferenciaban el desempeño y rendimiento de los empleados (Hay Group, 2004). McClelland elaboró una serie de técnicas, como la entrevista de incidentes críticos y el test de apercepción temática, para identificar las conductas de las personas que hacían un trabajo con éxito. En la entrevista, por ejemplo, se le pide a la persona que piense varias situaciones importantes en el trabajo en las que las cosas salieron bien o mal y luego se le pide que describa esas situaciones, con todo tipo de detalles y que responda a preguntas del tipo: ¿qué hizo para que se llegase a esa situación? ¿Quiénes intervinieron? ¿Qué pensó en esa situación? ¿Qué sintió? ¿Cuál era su papel? ¿Qué hizo? ¿Qué resultado se produjo? Una vez recogida esta información, se analizan las transcripciones con el fin de detectar las características que difieren entre ambas muestras, las conducta que muestran los encuestados de actuación superior y que están ausentes en la otra muestra. Estas diferencias se traducen en unas definiciones codificables objetivas, interpretadas por diferentes observadores de forma fiable. El aporte de McClelland consistía, de este modo, en la definición del puesto de trabajo en función de las características y conductas de las personas con un desempeño exitoso en el trabajo, en lugar de definir un puesto por los elementos del trabajo.

Según Alles (2009), las competencias individuales se detectan a través del análisis de los comportamientos, en cambio, las competencias de la empresa se identifican utilizando métodos de análisis de mercado y de evolución de los proyectos de la organización. El diagnóstico de las competencias individuales permite saber lo que cada persona aporta al ejercicio de una misión que le ha sido encargada, para realizarla lo mejor posible; así, el análisis de las competencias de la empresa permite definir los espacios del mercado en los que la empresa es competitiva a largo y corto plazo. Las competencias individuales son patrimonio del individuo y las competencias de la empresa son desarrolladas en común por los individuos, pero pertenecen a la empresa.

En este sentido, Mulder (2007) indica que la identificación de competencias, se trata de un proceso normativo mediante el cual varios asesores generan y evalúan repertorios de características que distinguen a los profesionales excelentes, a partir de los cuales se elabora un listado de las competencias generales. Este inventario se denomina modelo de competencias y

puede servir de marco de referencia para evaluar y formar a los profesionales en una organización.

- Desarrollo de Competencias

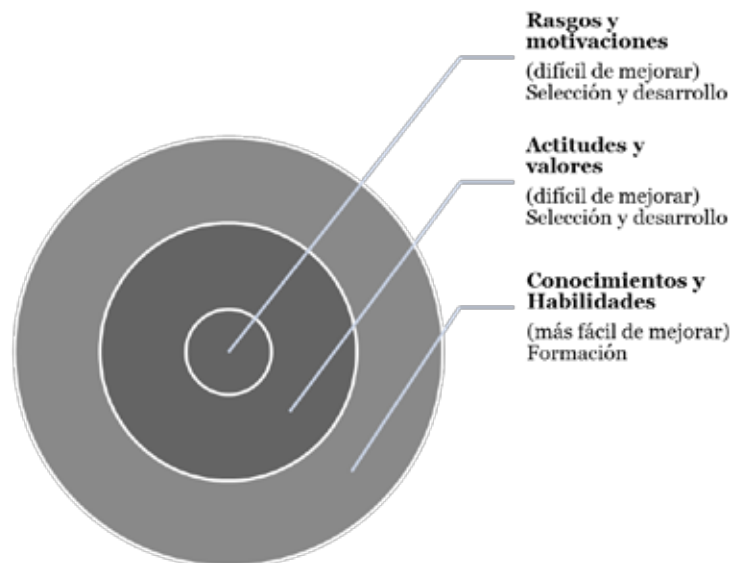
Como se ha indicado, las competencias pueden desarrollarse; en este sentido, existen algunos componentes que son más fáciles de enseñar como los conocimientos y las habilidades; en cambio, otros son más difíciles de modificar, como por ejemplo las actitudes y los valores. Cambiar motivos y rasgos de carácter es posible pero el proceso para lograrlo es más largo, difícil y costoso.

Siguiendo el modelo del Iceberg presentado anteriormente, se puede ver que para desarrollar las competencias hay componentes que son más fáciles de mejorar y otros más difíciles. Los que se refieren a conocimientos y habilidades, tienden a ser características de las personas de tipo visible y relativamente superficiales, en el sentido de que son fácilmente observables, por tanto son más fáciles de desarrollar. En cambio, el concepto de uno mismo, los rasgos de personalidad y las motivaciones están más escondidos y por tanto, son más difíciles de desarrollar. La forma más adecuada y efectiva para desarrollar los conocimientos y las habilidades es, mediante el entrenamiento y la formación. Por el contrario, las motivaciones, el concepto de uno mismo y los rasgos de personalidad tienen una mayor dificultad tanto para su evaluación como para el desarrollo. Desde el punto de vista coste/eficiencia, es recomendable contratar por los motivos y los rasgos de carácter, y luego desarrollar en cada persona los conocimientos y las capacidades.

En cambio, la mayoría de las empresas actúan a la inversa: contratan sobre la base de acreditaciones académicas, suponiendo que los candidatos aportarán o se les inculcará motivaciones y rasgos de carácter adecuados, cuando lo más adecuado es seleccionar a las personas que ya posean las características que requiere cada puesto de trabajo. En este sentido, Spencer y Spencer (1993), señalan que muchas organizaciones seleccionan en base a másters en renombradas universidades, asumiendo que poseen la motivación y las características necesarias, o que las competencias se pueden infundir mediante una buena dirección. En cambio, sería más eficaz para las organizaciones, seleccionar teniendo en cuenta la motivación y las características, y posteriormente enseñar los conocimientos y las habilidades que se requieren para los puestos de trabajo.

A continuación, apoyando lo expuesto anteriormente, en la Figura 3 se muestra cómo es más fácil mejorar los conocimientos y las habilidades mediante la formación, y más complejo mejorar las características personales, las motivaciones, las actitudes y los valores, para ello se hace hincapié en la selección y el desarrollo.

Figura 3. ¿Cómo desarrollar las competencias?



Fuente: Hay Group (2004)

Como indica Lévy-Leboyer (1997), la definición misma de las competencias subraya el hecho de que son el resultado de experiencias que ya se dominan y, por consiguiente, la gestión de las carreras profesionales, a su vez, genera competencias nuevas. El desarrollo individual, de esta manera, debe formar parte de la gestión de los recursos humanos. Para que las experiencias sean fructíferas, es necesario, por una parte, que comporten dificultades, cambios de responsabilidad y/o retos; y por otra parte, que sean aprovechadas activamente, en especial mediante un análisis de las situaciones, de los comportamientos adoptados y de sus resultados, es decir, que se desarrolle la capacidad de aprender a aprender; y, en último lugar, que la naturaleza de las experiencias y de las situaciones concuerde con el estilo cognitivo propio de cada uno.

Levy-Leboyer (1997) sugiere que hay formas de adquirir y desarrollar las competencias en dos momentos determinados: en primer lugar, antes de la vida activa y fuera del contexto del trabajo, en la formación previa. En segundo

lugar, durante la vida activa, a través de cursos de formación continua y por el ejercicio mismo de una actividad profesional. En este sentido, la autora considera que las experiencias que vienen de la acción, de las propias responsabilidades o de afrontar situaciones complejas, tienen mucho impacto para el desarrollo de las competencias (Lévy-Leboyer, 1997).

Le Boterf (2001), piensa de manera similar, ya que considera que la competencia va unida a su puesta en marcha, y su ejercicio es necesario para que se mantenga. Por tanto, cualquier proyecto incluso un problema, supone una oportunidad para el mantenimiento y el desarrollo de las competencias.

Según Boyatzis, Goleman y McKee (2002), entre las opciones para el desarrollo de competencias existen diversas posibilidades. En la Figura 4, se indican cada una de ellas y su impacto en el desarrollo: cursos de formación, orientación de la carrera profesional en puestos de trabajo que posibilitan su desarrollo, *assesment centers*, o relaciones con un mentor o *coach*.

Figura 4. Herramientas para desarrollar las competencias



Fuente: elaboración propia a partir del Modelo de Cambio Intencional (Boyatzis, Goleman, & McKee, 2002)

El desarrollo competencial, por tanto, requiere de un proceso individual de aprendizaje con un fuerte anclaje en la formación pero también en la experimentación.

Hay Group (2004) propone un proceso de desarrollo para mejorar el nivel de una competencia. Consta de los siguientes elementos:

1. Reconocimiento: mediante un estudio de caso o una simulación, que lleva a los participantes a reconocer una o más competencias que permiten predecir una actuación superior en sus puestos de trabajo y que tienen necesidad de desarrollar.
2. Comprensión: instrucción específica, incluyendo modelación de la conducta, acerca de qué es esa competencia y cómo aparece en su aplicación real.
3. Evaluación: información de retorno a los participantes acerca de qué nivel de esa competencia poseen, con la finalidad de crear una diferencia entre resultados reales e ideales, que motive a los participantes a aprender o adquirir esa competencia.
4. Práctica e información de retorno: realización de ejercicios en los que los participantes practican la competencia y reciben *feedback* sobre su actuación en comparación con el nivel superior de actuación.
5. Aplicación en el trabajo: los participantes se fijan unas metas y realizan acciones concretas para hacer uso de esa competencia en la su día a día.

- Evaluación de Competencias

Las competencias que las personas poseen, propias de su perfil o de otros, conforman el factor de productividad más valioso de la empresa. La evaluación de competencias es el proceso mediante el cual se recogen evidencias sobre la actuación de un individuo, con el fin de determinar si es competente para la realizar una función laboral determinada y medir la distancia que le falta recorrer para llegar a lograr los comportamientos deseados.

Por tanto, la evaluación de competencias se enfoca, principalmente, en identificar y desarrollar “aquello que se tiene” para utilizar ese capital en incrementar la productividad. Es necesario poder identificar y desarrollar las competencias en cada uno de los miembros de las organizaciones para mejorar el rendimiento. No hacerlo, por el contrario, puede afectar negativamente el desempeño. Además, debido a que las competencias profesionales se dan en un entorno cambiante, es lógico pensar en su inevitable evolución y por tanto en

su necesidad de ser evaluadas. Ya que ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto.

Asimismo, las competencias tienen grados de intensidad, dependen del área y de la responsabilidad que tenga cada persona. Por esta razón, no se puede asumir que todo el talento humano de la organización es homogéneo a la hora de medir las competencias.

Por otra parte, tanto para la evaluación de competencias, como para su identificación y desarrollo, es necesario que estén alineadas a la visión, misión y estrategia de la compañía. Adicionalmente, es indispensable identificar los comportamientos que expliquen las competencias que se van a evaluar, así como identificar los grados de intensidad de cada grupo de trabajo para lograr una medición exacta.

En este sentido, cabe señalar que no interesa tanto recoger evidencias sobre lo que el individuo ha aprendido (el saber), sino sobre el rendimiento que logra en una situación específica de trabajo (saber hacer). El proceso de evaluación, por tanto, consiste en definir requerimientos u objetivos de evaluación; recoger evidencias; comparar dichas evidencias con los requerimientos u objetivos, y formar juicios sobre la base de esta comparación.

Para determinar el grado en que una persona se encuentra es necesario relacionar la competencia con una serie de comportamientos e identificar los comportamientos de la persona que se está evaluando. Un comportamiento es aquello que una persona hace (acción física) o dice (discurso) y es sinónimo de conducta (Alles, 2009). Estos comportamientos deben ser observables y medibles ya que el grado de la competencia será el resultado del grado del comportamiento.

Existen diferentes métodos para evaluar las competencias. Según Mertens (1996), entre los métodos de evaluación con el enfoque de competencia que más frecuentemente se emplean, se encuentran la observación del rendimiento; las pruebas de habilidad; los ejercicios de simulación; la realización de un proyecto; el examen escrito; y las preguntas de opción múltiple.

Vamos a explicar algunos de los métodos que comúnmente se emplean, en función de los recursos disponibles:

En primer lugar, se encuentra la entrevista focalizada o entrevista de incidentes críticos, que se emplea para determinar el grado de las competencias por medio de la medición de los comportamientos, para ello es necesario elaborar preguntas que contengan implícita o explícitamente dichos comportamientos. Se puede hacer preguntas cerradas que se contestan de 0 a 4. Esta calificación se realiza en formato 180° (ciclo parcial) o 360° (ciclo completo), que consiste en realizar la encuesta al principal agente (autoevaluación) y posteriormente realizarla a un miembro par, un miembro superior y un colaborador directo. Esto permitirá comparar los resultados.

Otra forma de obtener información, es realizar preguntas abiertas en las que se puedan identificar los comportamientos. Esta se realiza de manera directa mediante entrevista, donde se hacen preguntas abiertas de este tipo: “Cuéntame una situación en la que...”, “Vamos a volver al principio para ver cada hito con detalle...”. Esta técnica es recomendable para todo tipo de puestos: alta dirección, mandos medios, comerciales, técnicos, administrativos, también para procesos de selección interna o externa, o para evaluaciones masivas.

Existe una técnica que es el *feedback* multifuente, en la que se trata de recoger y proporcionar al profesional información acerca de cómo es percibido por aquellos con los que ha de relacionarse habitualmente para desempeñar su trabajo: responsables, colaboradores, clientes, colaterales.

Otra forma de evaluar las competencias, es a través de la evaluación del desempeño que la realiza normalmente el responsable.

Asimismo, una de las herramientas que se utilizan para la evaluación de las competencias, es el *Assessment Center*. Se utiliza para la detección del potencial, selección, promoción o cobertura de puestos clave para estrategia. Para asegurar la máxima validez predictiva, cada persona es evaluada por varios evaluadores para evitar sesgos y subjetividades. El candidato realiza varios ejercicios donde se pueden demostrar las competencias a evaluar. Este tipo de pruebas pueden ser: análisis de un caso, dinámica de grupo, *role play* o entrevista.

Estas son algunas de las herramientas empleadas para la evaluación de las competencias en las organizaciones.

1.5. Beneficios y aportaciones de las competencias en las organizaciones

Después de lo expuesto en los apartados previos, se puede extraer varias conclusiones, por una parte, la complejidad que acompaña a la definición, uso y aplicación del enfoque de competencias. Principalmente, la complejidad se debe a que en cada organización es necesario realizar un trabajo de diseño y creación del modelo propio de competencias que se estime más conveniente, con el fin de alinear la gestión de los recursos humanos a la estrategia del negocio. Existen diversas razones que justifican en las organizaciones el cambio a un modelo de gestión por competencias, pero es fundamental que cada empresa encuentre su propio modelo de competencias.

Por otra parte, un sistema de gestión por competencias es una herramienta eficaz para la mejora continua y para la gestión del cambio, ya que asegura el sostén de las ventajas competitivas de la empresa, de esta forma se diseñan los puestos, cargos, roles o posiciones partiendo de las competencias que se requieren para que los procesos alcancen el máximo desempeño. Esto implica un papel muy activo de todos los miembros de la organización, por una parte, porque integra los objetivos de la organización con los de la persona, es decir alinea el aporte personal y colectivo de los profesionales con las necesidades de la empresa, de esta forma es necesario facilitar y posibilitar la mejora continua de todos los empleados, para que puedan desarrollar las competencias requeridas para un desempeño satisfactorio de su trabajo.

De hecho, este aspecto se convierte en el activo de la empresa, ya que las competencias son el gran valor añadido porque son la fuente que posibilita el mejor desempeño en todos los procesos del sistema organizacional. La gestión por competencias así, orienta la inversión y los esfuerzos de la formación y el desarrollo hacia las necesidades de la empresa y las específicas de los puestos de trabajo. Un aspecto clave a tener en cuenta, entonces, es la creación de una cultura organizacional enfocada a la gestión del conocimiento y el desarrollo de competencias.

Cabe señalar la dificultad que entraña lograr transmitir y crear una cultura desde la gestión por competencias, dado el esfuerzo que supone para

todas las partes implicadas, ya que no es un modelo estático, sino en continuo cambio, por tanto en constante creación, desarrollo y evaluación. De hecho las competencias son un saber hacer en la práctica y hoy en día el mundo está en constante cambio y evolución, de ahí la importancia del desarrollo y formación de las competencias.

LA FORMACIÓN EN LA EMPRESA **2**

2.1. Introducción

En este capítulo se va a revisar el estado general de la formación en la empresa, comenzando por una explicación de la importancia que esta herramienta tiene para la adecuada gestión de los recursos humanos en la empresa.

A continuación, se realiza una aproximación a los fundamentos históricos de la formación: antecedentes, concepto, tipologías y objetivos, en función de lo que recoge la literatura desarrollada en este ámbito. Posteriormente, se analiza el proceso clásico de formación mediante la exposición de un plan de creación completo. A continuación, se abordan la evaluación y la transferencia de esa formación en el puesto de trabajo.

Además, en este capítulo nos proponemos avanzar hacia la cuestión de cómo se está desarrollando la formación de las competencias profesionales. Para abordar este aspecto, se requiere realizar una revisión de la literatura sobre el proceso de formación de competencias profesionales, que más adelante nos sirva para diseñar una metodología específica.

Por último, se exponen los retos que se plantean a la formación y las tendencias de futuro.

2.2. Importancia de la formación en la empresa

Hace algunos años, la formación no era una actividad principal dentro de las empresas (Medina, 2012). Las personas permanecían prácticamente toda su vida profesional en un mismo puesto de trabajo, y sus funciones variaban relativamente poco, de esta forma los trabajadores tenían un papel poco activo. Actualmente el ritmo de cambio es vertiginoso. Las nuevas formas de gestión exigen más participación y demandan que las personas tomen un papel activo en las empresas mediante el desarrollo de su formación (Castanyer-Figueras, 1988). De esta forma, “la formación continua es hoy una herramienta imprescindible para el desarrollo de las personas, las organizaciones y, por tanto, de la economía” (Pineda & Sarramona, 2006, p.727).

Según Pineda (2002), los cambios son los síntomas de la gran transformación que en los últimos años estamos experimentando; la sociedad industrial se ve desplazada por un nuevo tipo de sociedad generada en torno a las nuevas tecnologías de la información. La revolución tecnológica, en la que nos encontramos actualmente, nos conduce a la obsolescencia y a la necesidad continua de mejora y aprendizaje. La naturaleza de los trabajos actuales, cada vez más técnicos y en constante transformación, ha llevado a las empresas a plantearse cómo desarrollar los conocimientos y las habilidades para adaptarse a los nuevos tiempos, mejorar el rendimiento, prepararse a los nuevos retos y generar una ventaja competitiva.

Actualmente el aprendizaje y por tanto, la formación, son clave para el desarrollo pleno de la Sociedad del Conocimiento. En este sentido, se ha acuñado el término *Lifelong learning*, para referirse al aprendizaje que puede darse a lo largo de toda la vida. Hoy en día, se repite continuamente que el conocimiento es la ventaja competitiva más importante para el futuro (Field, 2002). De hecho, la Unión Europea estableció en 2006 un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente 2007-2013, con el objetivo de facilitar el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos, a nivel escolar, universitario y adulto. En España el Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, regula el subsistema de formación profesional continua. El objetivo es proporcionar a los trabajadores ocupados la formación que puedan necesitar a lo largo de su vida laboral, con objeto de que obtengan los conocimientos y prácticas ade-

cuados a los requerimientos que, en cada momento, precisen las empresas y permita compatibilizar mayor competitividad con la mejora de la capacitación profesional y promoción individual.

En los últimos años hemos vivido un cambio de paradigma formativo, según López-Camps (2005), en unos años, se ha pasado de la sociedad industrial, donde existía una concepción de la formación como una actividad orientada a la mejora de las operaciones y de los resultados económicos de las empresas, a una sociedad del conocimiento, donde el aprendiz es el centro y el dueño del proceso de aprendizaje, puede decidir qué aprender y cómo aprender, donde la formación es preparación para la vida, no únicamente para un puesto de trabajo, por tanto se da a lo largo de toda la vida y en cualquier momento. Además, teniendo en cuenta la renovación continua de los contenidos formativos, es necesario aprender a aprender a fin de mantenerse actualizado. De esta manera, la formación es una cuestión estratégica de primera magnitud.

En este sentido, la estrategia de recursos humanos más conocida y empleada para mejorar el desempeño profesional es la formación (Broad & Newstrom, 2000). Pineda (2002) resalta la decisiva importancia que tiene la formación continua como práctica de recursos humanos, ya que es la herramienta que permite la capacitación de los profesionales para afrontar con éxito las exigencias de la sociedad de la información y el conocimiento, así como su satisfacción e implicación con la empresa.

Por tanto, es a través de la formación, como se logra la capacitación de los empleados y el desarrollo de sus competencias. Entonces, la formación se convierte en una herramienta que ayuda a la empresa a lograr sus objetivos y entra a formar parte de la estrategia empresarial, ya que capacita al capital humano, que es la ventaja competitiva más importante que hoy en día tiene una empresa.

Cabe destacar que son varios los estudios que demuestran que aquellos empleados que siguen un plan de formación son más productivos que los que realizan formación aislada y no conectada en el proyecto estratégico de la formación. Forman (1994) establece que, aquellos empleados que reciben formación continua y ordenada en un plan, son más efectivos que sus compañeros

que no lo hacen. Entre los resultados obtenidos en estudios realizados sobre trabajadores que realizaron su formación, destaca que el ciclo productivo se reduce de manera significativa, las ventas se incrementan, se reduce el absentismo laboral, se incrementa la calidad del trabajo y se reducen los accidentes y pérdidas de tiempo que conlleva los mismos.

Puchol (1995) destaca que cuando no se da formación se producen costes de tipo económico como baja productividad, poca calidad, mala atención a los clientes, se desperdicia materia prima, se infrutiliza el equipo y las máquinas, o se producen averías. Además la falta de formación conlleva absentismo, impuntualidad, abandono del puesto de trabajo, insatisfacción laboral, accidentes, bajas por invalidez, incluso muertes.

Leboeuf (1996) señala que las compañías que son eficientes y cuentan con lealtad por parte de los empleados invierten mucho en programas de formación permanentes y sistemas de promoción. La cuestión es que es difícil calcular los beneficios de la formación o cuantificar las pérdidas por la falta de la formación y, en un primer vistazo, se suele tener más en cuenta el gasto inmediato que produce. Esta es una visión cortoplacista, ya que los resultados del impacto de la formación son a medio y largo plazo. Por eso, cualquier empresa con una visión estratégica, en teoría, tendría que concebir la formación como parte integrante de su estructura.

De este modo, el papel de la formación es cada vez más relevante, en la medida en que es una práctica esencial para la creación de un capital humano capaz de mantener, custodiar, generar, compartir y usar el conocimiento que le permite a la organización lograr una ventaja competitiva sostenible (Ballesteros-Rodríguez & De Saá-Pérez, 2010). Cada vez más, la formación se ve como una inversión y no como un gasto. En cualquier caso, a pesar del reconocimiento de su importancia, Fernández-Aguado (1999) destaca que, una dificultad que ha existido para reconocer su relevancia, es que una parte significativa de los empresarios no han tenido oportunidad de contar con valiosa formación, que les haga apreciar el valor de contar con gente preparada. Hoy en día, la mejora de preparación de la clase empresarial está conduciendo a una nueva consideración de la formación en la empresa. Por otro lado, existe otra cuestión a tener en cuenta, hay investigadores que indican el escaso porcentaje de formación que acaba siendo aplicado en el

puesto de trabajo (Velada & Caetano, 2007). Esto puede deberse a un paso previo del diseño de la formación, es decir, si realmente lo que se enseña es lo que el profesional necesita para aplicar en su puesto de trabajo y si se enseña de forma adecuada. Haríamos referencia a la cuestión de si es adecuada la metodología que se lleva a cabo en los procesos formativos. Más adelante se abordarán estas cuestiones.

Según los datos del Club de *Benchmarking* de Recursos Humanos de IE *Business School* (Sánchez-Silva, 2012), en 2005 los gastos de formación que realizaban las empresas suponían un 1,20% del total de los gastos de personal, y en 2010 se habían situado en el 0,68%. Esto indica que ha bajado tanto el gasto total, como el gasto por empleado, el número de personas formadas y las horas de formación recibidas. Asimismo, las previsiones no son optimistas, en cuanto que se prevé que el presupuesto podría caer entre un 20% y un 30% más, según las últimas encuestas realizadas entre los empresarios. A nivel mundial, en Estados Unidos el 80% de los trabajadores realizan formación continua, en Alemania son más de la mitad y la media europea se sitúa en el 40%, en España el porcentaje está en el 25%.

Por tanto, podríamos concluir diciendo que si bien la formación se considera una herramienta de valor para la estrategia de la empresa, la inversión que se hace en ella no es del todo satisfactoria, si se tiene una visión a corto plazo. A continuación vamos a ver el origen de la misma.

2.3. Perspectiva histórica de la formación

2.3.1. Antecedentes

Es interesante conocer la evolución de los diferentes modelos de organización empresarial, para comprender la evolución de los recursos humanos; los tiempos en los que un empleado era parte de la cadena de producción se ha pasado a la época actual donde la organización está centrada en el profesional, en su talento y en la necesidad de desarrollarlo para que la propia empresa mejore. En este sentido, la formación al ser una parte de la empresa ha ido evolucionando con esta. A continuación, exponemos un resumen de las teorías de gestión desarrolladas en el siglo XX y sus autores:

Tabla 3. Teorías de gestión del siglo XX

Época	Autor	Teoría
1900-1920	Taylor	Organización científica del trabajo. El trabajo se descompone en unidades elementales estandarizadas. Cada trabajador se especializa en una unidad. Modelo autoritario de gestión en el que la persona recibe instrucciones sobre qué realizar y forma parte de la cadena de producción.
1910-1920	Fayol	División en funciones. Cada trabajador pertenece a un grupo funcional, no hay delegación de la responsabilidad y son necesarias habilidades de relación dentro del grupo. Es el primero que establece la gestión como secuencia de Planificación, Organización, Mando, Coordinación y Control, presente hoy en día, aunque con una evolución hacia una concepción más participativa.
1910-1915	Gantt	Cooperación armónica. Es la relación entre todos los componentes de la empresa lo que proporciona la eficacia de la misma. La formación es imprescindible para que funcione de manera armoniosa. Por primera vez destaca la necesidad de capacitación.
1920	Weber	Burocracia. La coherencia se alcanza mediante reglas escritas y procedimientos formalizados, así una empresa es eficaz. Visión orgánica de toda la empresa llevada al extremo.
1930-1950	Mayo	El empleado opina. Pionero en consultar a las personas. Demuestra que si se escucha al empleado, esto le motiva y se producen mejoras. La autoridad está en los altos cargos.
1940	Herzberg	Factores higiénicos. Describe los factores que influyen en la motivación y los efectos que tiene en los esquemas organizativos y modelos de gestión. Diferencia factores higiénicos y motivantes.
1950	Drucker	The practice of management. Sienta las bases de los aspectos a tener en cuenta para conseguir que la empresa tenga una gestión eficaz. Sus teorías siguen vigentes.
1950-1960	Maslow	Motivación. Establece una jerarquía de factores motivadores en su pirámide: biológicos, seguridad, socialización, autoestima, autorrealización. Cada escalón debe ser satisfecho para pasar al siguiente.
Actualidad	Porter Peters Haley	Siguen a Drucker. Se caracterizan por la descentralización de funciones y transferencia de autoridad o empowerment y la gestión del conocimiento. Devuelven el protagonismo al individuo en cuanto persona. La formación pasa a tener una posición relevante, la eficacia se consigue mediante la combinación de actitudes, habilidades y conocimientos de todos los individuos de la organización.

Fuente: Pineda (2002)

En la Tabla 3 se observa cómo en los principios del siglo XX, la formación juega un papel secundario, las personas son concebidas como trabajadores con un papel pasivo que únicamente cumplen órdenes. Conforme pasan las décadas, se empieza a tener en cuenta la opinión de los empleados, y los factores que influyen en su motivación. Tiene que pasar bastantes años todavía,

hasta que se empiezan a considerar las necesidades de los profesionales, llegando a lograr que el individuo sea protagonista activo y su formación sea tenida en cuenta.

Asimismo, para conocer mejor los antecedentes de la formación conviene conocer los modelos de gestión que se emplean en las organizaciones (Pineda 2002). Cada modelo tiene unas características concretas y dentro de él, el papel de la formación es diferente, tal y como se explica en la Tabla 4.

Tabla 4. Modelos de gestión según el grado de compromiso de los individuos en la empresa y su libertad para tomar decisiones

Modelo	Características	Papel de la Formación
Autoritario	Restrictivo. Se le impone al empleado qué hacer y cómo. Se mantiene en las empresas antiguas de cadenas de montaje.	Solo recibe formación sobre la tarea o actividad que va a desempeñar. Centrada en conocimientos y habilidades para ejercer una función concreta.
Participativo con flujo de ideas	Escucha a los empleados pero no se les permite decidir (Mayo). Se les pregunta porque conocen las tareas y para motivarles.	Los empleados de menor cargo, transmiten sus conocimientos a los de mayor rango, fluyendo las ideas de abajo a arriba.
Participativo con delegación de autoridad	Actualización continua mediante círculos de calidad. Favorece actitudes abiertas, igualitarias y participativas.	Los conocimientos de los especialistas fluyen. Importa las habilidades sociales y de relación. La formación es compleja pero con grandes resultados
Empowerment	Asigna recursos, poder de decisión, autoridad y responsabilidad a personas o grupos dentro de la empresa. Individuos autónomos.	Adquiere toda la importancia como transmisor de cultura de la organización.

Fuente: Pineda (2002)

La aplicación de los modelos de gestión a la realidad, depende de cada organización, ya que las empresas son entidades complejas y, por tanto, la puesta en práctica de los modelos de gestión a la realidad, se hace de un modo combinado, es decir, los modelos coexisten, no siempre se aplica un modelo única y exclusivamente.

Por tanto, dentro de la gestión de la empresa, y en concreto de los recursos humanos, la formación tiene un papel importante ya que permite a la organización desarrollar el talento de sus profesionales, y por tanto el suyo propio. Cuanto más valgan los profesionales de una empresa mayor será el valor de

ésta en su conjunto. En este sentido, la formación es de gran importancia y un asunto transversal desde que un profesional se incorpora en el puesto de trabajo, mediante el plan de formación de acogida para que los nuevos empleados conozcan la empresa y puedan desarrollar su trabajo en ella. La formación de un profesional debe realizarse por perfiles y continuar a lo largo de su vida laboral. A la hora de iniciar un plan de formación se tiene que tener en cuenta con qué realidad empresarial se cuenta, es decir qué modelo de gestión se está aplicando. Como indica Pineda (2002), los modelos autoritarios necesitan formación en conocimientos especializados. Las necesidades se diversifican conforme el modelo se hace más participativo. En su etapa más descentralizada, la formación que desarrolla habilidades de relación se convierte en prioritaria.

En este sentido, Lapeña y González (1998) indican que la formación puede ser entendida desde cuatro perspectivas: como un gasto necesario, en función de las especificaciones de un puesto de trabajo, sin afán de desarrollo personal; como un beneficio social, dentro de la política social de la empresa, traducido en ayudas y becas de formación; como sistema indirecto de retribuciones, para compensar carencias de la política de recursos humanos; o como inversión empresarial, para elevar el nivel de cualificación de los recursos humanos. Lo normal es que coexistan las cuatro visiones, aunque siempre con predominio de alguna de ellas.

Así queda demostrada la estrecha relación entre la formación y la gestión de una empresa. Asimismo la concepción formal que se tenga de la formación y su desarrollo en la práctica dependerá en buena medida del modelo de gestión que se esté llevando a cabo en la organización. Los objetivos de la formación serán entonces diferentes.

2.3.2. Concepto y tipologías de formación

En primer lugar hay que diferenciar los términos de *educación* y *formación*, ya que, a menudo, se utilizan de forma indistinta, pero tienen significados diferentes.

La educación consiste en el desarrollo de las capacidades de aprendizaje y conocimiento del individuo, y tiene como finalidad preparar para la vida, ofrece el “saber”. Por su parte, la formación es más específica y prepara a los individuos

para su vida profesional, se refiere al “saber hacer”, conlleva la adquisición de conductas, hechos, ideas que se definen fácilmente en un contexto de trabajo (Buckley & Capley, 1991). Siguiendo a estos autores, los efectos de ambos conceptos son diferentes; en la formación, los cambios se observan a menudo con más inmediatez; mientras que en la educación, el período es más largo.

Es verdad que ambos interrelacionan, los conocimientos que se aprenden mediante la educación están presentes en la vida profesional, y la formación amplía las capacidades generales de una persona. Pero como indica Homs (2008), las competencias adquiridas a través de la formación, si no se practican se oxidan y se vuelven obsoletas. Por el contrario, la educación no caduca, ya que la capacidad de aprender estructura de tal forma nuestro cerebro, que los aprendizajes tiene un efecto duradero.

El concepto de formación como práctica de recursos humanos se ha estudiado desde diversos enfoques: económico, analizando los esfuerzos dedicados a la formación tienen realmente una contrapartida que los justifique; psicológico, incidiendo sobre aspectos como las características intrínsecas de la persona y su efecto en la eficacia de la formación; o sistémico, como un subsistema organizativo que interactúa con el resto de los subsistemas y que está definido como un conjunto de políticas y actividades encaminadas a aumentar la cualificación de los miembros de la organización (Ballesteros-Rodríguez & De Saá-Pérez, 2010). Siguiendo cualquiera de los enfoques sugeridos, las definiciones del concepto de Formación son bastante similares. En la Tabla 5 se proponen las siguientes definiciones:

Así, podemos apuntar algunos aspectos comunes a estas definiciones del concepto de formación:

1. En primer lugar, se trata de un proceso planificado, no espontáneo, sino sistemático, pensado, diseñado y organizado con una serie de pasos a seguir para conseguir un objetivo final.
2. En segundo lugar, este proceso de formación, tiene una intención: desarrollar una serie de conocimientos, habilidades o actitudes o producir cambios en los ya existentes. Hace referencia a las tres dimensiones, no únicamente a una de ellas y se cuenta con una serie de actividades a llevar a cabo.

3. En tercer lugar, no es un hecho aislado e independiente de la actividad de la empresa, sino que está integrado dentro de la organización, como herramienta de mejora.
4. Y en cuarto lugar, no es un fin en sí mismo, sino que es un medio que pretende lograr un objetivo relacionado con la productividad: alcanzar un resultado eficaz en una serie de funciones, o aumentar la productividad individual y de la empresa, o lograr nuevas maneras de comportarse de forma más eficiente.

Tabla 5. Definiciones del concepto formación

Autores	Definición
Russel (1985)	Programa planificado de importancia organizativa, diseñado para provocar cambios relativamente permanentes en los conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos del empleado
Nadler y Wiggs (1986)	Las actividades de formación se centran en el aprendizaje de habilidades, conocimientos y actitudes requeridas para realizar inicialmente un trabajo o mejorar los resultados del trabajo o tarea actual
Noe (1986)	Una experiencia planificada de aprendizaje diseñada para producir cambios permanentes en los conocimientos, actitudes o habilidades de un individuo
Blanchard (1999)	Proceso sistemático de intentar desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para trabajos actuales o futuros
Fernández-Saliner (1999)	Estrategia empresarial sistemática y planificada, destinada a habilitar para la realización de tareas progresivamente más complejas y responsables, a actualizar los conocimientos y habilidades exigidos por el continuo desarrollo tecnológico y a lograr una mejora de la competencia personal haciendo del trabajo una fuente de aprendizaje y satisfacción para la persona
Tan (2003)	Método para aumentar la productividad individual así como el éxito de la compañía
Organización Internacional del Trabajo (2003)	Toda acción que permita preparar y/o perfeccionar a una persona para ocupar un puesto de trabajo, o para que sea promovida en cualquier rama de la actividad económica
Melián y Verano (2004)	Proceso de desarrollo y mejoramiento de las capacidades, conocimientos y actitudes de las personas
Pardo y Luna (2007)	Consiste en modificar o desarrollar competencias mediante la experiencia o el estudio, aplicando un esfuerzo sistemático y planificado, con el fin de conseguir una determinada capacitación del colectivo destinatario
Andrés-Reina, (2009)	Metodología sistemática y planificada, destinada a mejorar las competencias técnicas y profesionales de los trabajadores, a enriquecer sus conocimientos, a desarrollar sus actitudes y a la mejora de sus capacidades

Fuente: elaboración propia a partir de Ballesteros-Rodríguez y De Saá-Pérez (2010)

Una vez aclarado estos conceptos, se puede comentar que dado el extenso análisis del concepto de Formación, se ha llegado a establecer diversas tipologías en función del momento en el que se dan, el grado de estructuración de la formación, y el contenido de la formación.

En primer lugar, según el momento en que se dé, cabe distinguir entre formación inicial, que se produce al iniciarse en una profesión y prepara para el puesto a ocupar, y la formación continua o permanente, que se realiza posteriormente para ampliar, especializar o reciclar competencias (Tissot 2008).

En segundo lugar, en función del grado de estructuración de la formación, podemos distinguir: a) Formación formal, que es una instrucción programada, donde existe un formador y un lugar donde se realiza, habitualmente cuenta con un reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas a través de un diploma; b) Formación no formal, cuando no existe este reconocimiento como en el caso de una conferencia, donde el objetivo prioritario no es la formación; c) Formación informal, que se refiere a una instrucción no programada, adquirida a través de la participación en actividades de la vida cotidiana, o relacionándose con otros compañeros, de igual o distinto nivel jerárquico, con diferentes grados de habilidades y conocimientos, en la realización de tareas (Homs, 2008).

En tercer lugar, teniendo en cuenta el contenido de formación que se puede dar en una empresa, Fernández-Aguado (1999) comenta que existen dos tipos, por una parte la formación científica o técnica, en el sentido de cómo manipular la realidad, o puede darse también la formación en cuanto a sabiduría, considerando esta como la capacidad de conocer la verdad sobre el hombre. Lo ideal sería atender a los dos aspectos y no centrarse únicamente en la primera vertiente, ya que se limita a aspectos estrictamente económicos. Morales-Arce (2003) manifiesta, en esta línea, que la formación no solo debe tener en cuenta las exigencias globales de la empresa, sino también los intereses de la persona en el ejercicio de sus funciones, por tanto esto lleva a considerar que los dos componentes de la formación son la formación personal técnica y humana y la formación empresarial económica y social.

Finalmente, se puede hablar de otras tipologías de formación, en función del lugar en el que se realiza: en el puesto de trabajo o fuera del puesto de trabajo;

la periodicidad con la que se produzca: ocasional para subsanar alguna necesidad puntual o permanente; la modalidad empleada: presencial, a distancia, o mezcla de ambas modalidades; y según su orientación metodológica: orientada a la enseñanza, enfocada a la transmisión de conocimientos u orientada al aprendizaje y puesta en práctica, enfocada en la realización de trabajo.

La decisión de qué tipologías de formación son más adecuadas emplear y cómo combinarlas estará en función del objetivo perseguido. De ahí la importancia de tratar el siguiente apartado.

2.4. Elaboración del plan de formación en la empresa

En este apartado vamos a revisar la amplia literatura existente acerca de qué es y para qué sirve un plan de formación, explicar las fases y pasos necesarios para realizarlo. Como se ha mencionado, la formación puede ser concebida como un entrenamiento en diferentes tareas encomendadas, respondiendo únicamente a los requerimientos de la empresa o como una herramienta de mejora con la finalidad de desarrollar y perfeccionar a la persona en el mundo profesional.

Fernández-Salineró (1999) señala que un plan de formación es un documento elaborado por la dirección de la empresa con la finalidad de asegurar la formación de su personal por un periodo determinado. Los planes de formación se elaboran en las organizaciones para responder eficazmente a las finalidades establecidas y a las cambiantes necesidades del entorno. Como indica Sánchez-Valle (2002), el plan de formación supone un proceso de reflexión sobre la situación real de la organización y es una respuesta a interrogantes clásicos que describen la situación actual y la situación deseada para el futuro. Por tanto, debe existir un conocimiento profundo de la organización y debe estar relacionado con el plan estratégico de la misma, además los planes deben ser flexibles, ya que van evolucionando en cuanto que aparecen nuevos retos y objetivos.

En esta dirección, Uceró (1997) señala que el plan de formación debe estar en consonancia con varias líneas empresariales: el plan estratégico de la empresa, que incluye los recursos materiales, humanos y tecnológicos que necesita la organización; el plan estratégico de recursos humanos, donde se incluyen los

planes de selección, desarrollo, evaluación, comunicación interna y relaciones laborales, así como la valoración de puestos y planificación de plantillas; el plan estratégico de formación, que es donde se recogen las líneas estratégicas, los recursos disponibles y el número de personas al que llegar; y la política de formación, en la que se encuentran las necesidades prioritarias.

La planificación de la formación tiene una estructura básica, pero existen diferentes enfoques a la hora de plantearla, los criterios varían en función de las características de la empresa, de sus necesidades y contexto, así como la experiencia en formación y la estrategia y viabilidad económica que posea. Fernández-Salineró (1999) identifica 4 modelos de planificación de la formación:

1. Modelo administrativo: basado en la evaluación continua, en la mejora de la eficacia de la organización y en la búsqueda de eficiencia técnica. Por ello, realiza un control exhaustivo del proceso de formación. Se da en organizaciones preocupadas por el proceso de formación.
2. Modelo sociológico: basado en los participantes, busca relacionar la planificación de la formación con las demandas del mercado laboral. Por tanto, la formación se percibe como un factor de cambio y desarrollo profesional y personal. Se da en organizaciones preocupadas por el aprendizaje de los participantes.
3. Modelo económico: basado en la rentabilidad y en la dimensión económica de la formación. Percibe la formación como inversión rentable, y la meta formativa es la rentabilidad económica. Se da en organizaciones preocupadas por el valor económico de la acción formativa.
4. Modelo integrado de reingeniería de la formación con un enfoque pedagógico: fue creado por Le Boterf (2009), aporta un planteamiento más global. Es un enfoque sistemático que parte de la evaluación continua de la planificación, de la implicación y la coordinación entre los participantes y el equipo formativo de la formación. Busca la rentabilidad económica, laboral y social del aprendizaje. Se da en organizaciones preocupadas por el control, el aprendizaje y la rentabilidad, de dimensiones grandes y un mecanismo formativo muy estructurado.

Si bien no existe un único procedimiento para la elaboración de planes de formación, existe un acuerdo más o menos claro que para hacer posible la

formación en las organizaciones, hay que seguir estos cinco pasos (Dessler, 2009): 1) Análisis de las necesidades, 2) Diseño del plan, 3) Validación, 4) Implantación y 5) Evaluación.

A continuación se van a describir las etapas del plan de formación, que conducen a identificar la importancia de cada una de ellas para lograr que la formación logre los objetivos previstos y alcance el impacto deseado.

2.4.1 Análisis de las necesidades

En primer lugar, hay que realizar la identificación de las necesidades que existen en los miembros de la compañía. El estudio de las necesidades es una condición indispensable para poder planificar y programar. Pineda (2002) dice que un inventario de necesidades especifica lo que la empresa necesita hoy, pero sobre todo debe identificar lo que va a necesitar en el futuro. En esta fase, se debe realizar una realización del diagnóstico de la empresa: análisis del entorno y opinión de los empleados, como apunta Fernández-Aguado (1999).

El proceso de detección y análisis de necesidades de formación, es muy importante en la planificación de la formación, de hecho es la etapa que debe ocupar más tiempo, ya que todas las decisiones tomadas en esta fase, afectarán de manera directa al resto del proceso. Por ejemplo, si no se detectan correctamente las necesidades de formación, los contenidos propuestos posteriormente pueden no responder a las áreas de mejora de los profesionales de la empresa.

Señalan Font e Imbernón (2002) que detectar las necesidades es más complicado de lo que a primera vista puede parecer, ya que es un constructo complejo y conlleva plantearse diversas preguntas clave como qué es una necesidad de formación, por dónde empezar a detectar necesidades, qué tipo de información buscamos, qué fuentes consultaremos, o si se implica o no a los afectados. Estas preguntas llevan a la concepción de necesidad desde dos puntos de vista: como carencia, en cuanto que se detecta desde fuera una distancia para llegar a un punto deseado, y también como problema o sensación percibida por un colectivo que tiene voluntad de cambio. Según se conciba, da lugar a dos perspectivas en el análisis de necesidades. En la primera de ellas, el

concepto de necesidad formativa basado en la carencia, esa distancia entre los dos polos de lo que sabe el empleado y lo que debería saber, sería la necesidad formativa y da como resultado la formación que hay que dar para eliminar la carencia detectada. En este enfoque no existe participación activa del empleado en la identificación de las necesidades. Por otra parte, a diferencia del enfoque prescriptivo y diagnóstico, existe una perspectiva más participativa que parte del hecho de que es importante conocer lo que piensan las personas con respecto a sus necesidades. En este caso, el empleado se ve como un sujeto de formación y por tanto se considera como necesaria su participación en el análisis de necesidades.

En este sentido, se puede decir que existe una evolución en la detección de necesidades de formación, al igual que en las propias culturas organizacionales, donde se intenta encontrar un equilibrio entre ambas posturas. Se pasa de un análisis de necesidades donde se detectan los efectos de los déficits formativos a otro para intentar descubrir las causas. Se pasa de la no participación por parte de los receptores de la formación en el proceso de análisis de necesidades, obviando sus percepciones o sentimientos, a la implicación en el proceso formativo. Se pasa de poner el énfasis en los objetivos conductuales orientados a tareas, a buscar más la detección de competencias para desarrollar procesos de trabajo.

Esta evolución implica una idea importante que conviene destacar, y es que la implicación de todos los agentes en la detección de necesidades favorece el interés por parte de todos y de manera permanente en la formación. Por tanto, el seguimiento de este segundo enfoque, más participativo, tiene una ventaja porque incide directamente en uno de los factores de éxito de la formación, el interés en la misma, como más tarde veremos.

En función del enfoque que se adopte en el concepto de necesidades, se realizará un análisis más normativo, limitándose a un cuestionario recogido por los responsables de los empleados, identificando sus necesidades de formación para llegar a un estándar y se comentará con el propio interesado sus necesidades de formación, aprovechando una evaluación del rendimiento; o, por el contrario, se realizará un análisis más participativo, generando que un grupo de personas sean capaces de conocer las necesidades que les genera su propia práctica para poder mejorarla, reflexionando acerca de ello y tomando

conciencia de las necesidades propias. En este sentido, Morales-Arce (2003) recomienda la intervención de otros agentes además de los responsables de formación, como son los propios sujetos de la formación, ya que hay cuestiones que solo se pueden detectar con la participación de los interesados. Entre las técnicas más usadas para el análisis de necesidades están la observación directa, los grupos de autoanálisis, el cuestionario, la entrevista y el análisis de la demanda formativa (Fernández-Salineró, 1999), las peticiones y autoevaluaciones de los propios interesados o el estudio retrospectivo de las situaciones de conflictividad (Morales-Arce, 2003).

Tal y como reconocen Font e Imbernón (2002), esta evolución ha llevado de una centralización de la formación en el departamento de recursos humanos, hacia una mayor implicación de los mandos de las áreas funcionales en lo que respecta a la formación de sus colaboradores. Y otro paso más allá en esta evolución, consiste en hacer partícipes a los propios empleados en su análisis de necesidades formativas. Estos procesos colaborativos a la hora de identificar las necesidades de formación, requieren una flexibilidad, adaptación e innovación, por tanto no se pueden dar en organizaciones con un sistema muy jerárquico y centralizado. Esta evolución corresponde a las denominadas “organizaciones que aprenden”.

2.4.2. Diseño del plan

Una vez realizada esta fase de detección de necesidades, se pasa a la fase del diseño del plan de formación. Antes de iniciar cualquier acción formativa, es necesario tener claros los objetivos, por prioridades. En este sentido, Tres-Viladomat (2002), indica que el objetivo general describe el resultado global que se espera que tengan los participantes al finalizar la formación, mientras que los objetivos específicos describen las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para alcanzar esos resultados finales. Los objetivos por tanto describen conductas observables y evaluables, son concretos y están orientados a los resultados. Muestran el perfil ideal del empleado desde el punto de vista conductual, ya que especifica lo que debe hacer. De esta manera, el objetivo se formula no desde el punto de vista del formador, sino desde el punto de vista del participante.

Le Boterf (1993) distingue tres grandes tipos de objetivos:

1. **Objetivos pedagógicos:** son las representaciones, los conocimientos, las capacidades o los comportamientos que los alumnos tienen que haber adquirido al término de la acción de formación. Un ejemplo sería: ser capaz de hacer una lista con los factores esenciales de la rentabilidad de un banco.
2. **Objetivos operativos:** indican, no lo que el alumno debe haber aprendido sino lo que debe ser capaz de hacer, en el lugar de trabajo, una vez terminado el período de formación. Son actividades como por ejemplo, implantar un procedimiento de evaluación de los resultados de sus colaboradores.
3. **Objetivos de impacto:** representan los efectos previstos de la acción de formación sobre las condiciones de explotación de la empresa. Se formulan en términos de índices de calidad o tiempo de respuesta a un pedido de un cliente, por ejemplo.

Una vez que ya se tienen los objetivos, se pasa a la planificación operativa, es decir, “aportar los contenidos, establecer actividades y elegir los métodos más adecuados para conseguir las metas propuestas” (Fernández-Salineró, 1999, p. 210), ya que juegan un papel clave en la transferencia de la formación. La clave para acertar con los contenidos está en haber realizado una buena formulación de objetivos. Los contenidos tienen que estar referidos a tres tipos de niveles: contenidos vinculados al saber, contenidos vinculados al saber hacer, y contenidos vinculados a las actitudes. Así como tener en cuenta los objetivos, las características de los destinatarios, el tiempo disponible, el entorno y las características espacio temporales.

Ballesteros-Rodríguez y De Saá-Pérez (2010), también destacan la importancia del contenido como elemento de impacto para el éxito de la transferencia de formación. A la hora de plantear el contenido, existen tres aspectos clave a tener en cuenta:

- **Relevancia del contenido de la formación:** que sean conocimientos y habilidades que el formando los necesite para realizar su trabajo.
- **Contenidos sobre fijación de objetivos:** plantear objetivos específicos para transferir el aprendizaje y para desarrollar un plan propio de actuación.

- Contenidos sobre autodirección: para preparar al formando a la hora de hacer frente a la realidad del entorno de trabajo, donde tomen conciencia de los posibles obstáculos que se pueden encontrar a la hora de aplicar lo aprendido, debiendo ser capaces de identificar situaciones del entorno laboral que limiten dicha aplicación, así como buscar respuestas apropiadas a esos obstáculos.

En la formación, la teoría y la práctica deben ir unidas. Una formación si no va acompañada de posibilidades reales de aplicación es un contrasentido y supone una frustración. Y una práctica sin formación, por ejemplo un ascenso, da resultados casi siempre decepcionantes. Una fuente de motivación para realizar la formación es la posibilidad de aplicar en un plazo no muy lejano la formación recibida. Según Castanyer-Figueras (1988), “la persona que ha participado en una acción de formación, está normalmente ansiosa por poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos. La falta de ocasiones es una fuente de frustraciones que se pueden traducir en desinterés por el trabajo, dimisiones, etc.” (p. 9).

Asimismo, las actividades juegan un papel importante, ya que son las que llevan a la acción, al comportamiento y ponen en marcha los procesos mentales. Están vinculadas a los contenidos que se han elaborado y están en relación a un objetivo o meta. Es importante que las actividades también estén intrincadas en la estrategia metodológica de la acción formativa y que incorporen mecanismos de retroalimentación. En este sentido, es importante que la realización de una acción por parte del alumno cuente con un *feedback* del profesor, para que conozca si la ha realizado correctamente, cuál es su progreso y, en consecuencia, le motive en la acción formativa.

A continuación, en relación a la metodología a utilizar en la formación, cabe señalar que no es una cuestión banal, ya que aquí se juega una gran parte del éxito de la acción formativa. La metodología es la forma de organizar los recursos y presentar el contenido, para llegar a alcanzar los objetivos (Tres-Viladomat, 2002). Los métodos pedagógicos pueden ser expositivos, demostrativos o activos. Además hay que tener en cuenta las técnicas que se van a utilizar y que son los planteamientos de cómo llevar a la práctica las metodologías, por ejemplo: taller, seminario, *role playing*, demostración, estudios de caso, instrucción programada, psicodrama, entre otros.

Por otra parte, la modalidad formativa viene definida por las condiciones en las que se desenvuelve la acción formativa, puede considerarse una modalidad formativa el puesto de trabajo, o fuera del mismo, la autoformación o la formación en grupo, así como la formación presencial, formación a distancia o la combinación de ambas. Se dedicará el tercer capítulo a abordar la modalidad de formación *e-learning*.

La elección de la metodología y las modalidades de la formación más adecuadas para llevar a cabo el plan establecido, es algo sustancial para lograr el éxito del mismo. Para ello, hay que tener en cuenta las características del personal a formar: edad, posición en la empresa y el objetivo de la formación: impartir conocimientos, modificar actitudes o desarrollar habilidades (Castan- yer-Figueras, 1988).

Es sabido que los adultos aprenden de una forma diferente, de hecho, existe una disciplina conocida como andragogía, que se dedica al estudio sobre el aprendizaje de las personas adultas. En esta línea, Puchol (1995) señala que esta es la causa de muchos errores que se comenten en la formación en la empresa, ya que no está adaptada a la forma de aprendizaje de los adultos. No es objeto de este capítulo la exposición de los principios metodológicos y de aprendizaje, pero sí que se van a mencionar unos principios fundamentales de didáctica a la hora de diseñar formación. Stöcker (1990) indica varios principios:

- Principio de intuición y visualización: mediante el cual la formación posibilita y fomenta el ejercicio de la capacidad intuitiva del individuo, de su imaginación y su creatividad. Complementada con ayudas pedagógicas de tipo audiovisual, que facilita la asimilación y racionalicen el periodo de aprendizaje.
- Principio de actividad: la enseñanza activa frente a la expositiva, fomenta la adquisición de comportamientos participativos en el proceso de toma de decisiones y en la adopción de posturas positivas para las relaciones personales. La actividad se concreta tanto en la preparación de los programas, como en el estímulo para que el alumno intervenga en los debates de forma habitual, así como en su cooperación para la evaluación de las enseñanzas.
- Principio de realismo: para que la formación se adapte a los requerimientos de conocimientos y actitudes que se deriven de la

realidad de los puestos de trabajo. Y tener en cuenta que el proceso de formación no se desarrolla solo en el recito académico, sino también en la convivencia personal tanto dentro como fuera de la empresa.

- Principio de consolidación del éxito y ejercitación: la formación es un proceso que ha de supervisarse, evaluarse, consolidarse de forma sistemática y permanente, tanto en sus aspectos técnico pedagógicos, como en los funcionales y económicos.
- Principio de adaptación al sujeto: los programas formativos han de tener muy en cuenta a la persona objeto de la misma.

2.4.3. Validación

Una vez que se ha diseñado el plan atendiendo a todas las fases descritas, el siguiente paso es la validación del mismo, mediante la comunicación del plan a los agentes implicados y responsables de su puesta en práctica. Se recomienda estudiar conjuntamente el contenido del plan de formación con los interesados, dando la posibilidad de ajustarlo y verificarlo con la propia versión de los interesados. El plan debe ajustarse a las características y a la cultura de la empresa. De hecho, según indican Solé y Mirabet (1994), “lo más probable es que, con el tiempo, los planes de formación sean el motor del cambio cultural en la empresa” (p. 36). Por tanto, el plan tiene que ser conocido y debe contar con el apoyo y la participación de la dirección, así mismo, es importante involucrar a los profesionales en su plan de formación, de manera que lo sientan como un impulso a su desarrollo profesional, y puedan identificar los beneficios de participar activamente en su proceso de desarrollo. De esta forma, cabe señalar que la motivación de los participantes es clave para conseguir el éxito de los planes de formación en las organizaciones.

2.4.4. Implantación

Después de validar el plan de formación, el siguiente paso es la ejecución. La impartición de la formación es la fase en la que se lleva a la práctica todas las acciones formativas previamente planificadas (Pereda & Berrocal, 1999).

Castanyer-Figueras (1988) tiene en cuenta que, en toda acción formativa, deben darse tres principios fundamentales:

1. Proximidad del objetivo. La motivación positiva respecto a la formación del sujeto de la misma, es factor indispensable del éxito de dicha formación, y se sabe que esta motivación crece exponencialmente con la proximidad del objetivo. Por tanto, la eficacia de una formación exige que al sujeto de la misma, se le presenten siempre objetivos próximos y alcanzables. Si son objetivos que requieran actuación compleja, se subdividen en objetivos más simples.
2. Respuestas activas. La respuesta final requerida será siempre expresada en términos de conducta, es decir, una serie de actos que el sujeto debe hacer para demostrar que ha tenido lugar la formación.
3. Refuerzo inmediato. Un factor decisivo para la persistencia de la actuación, es en el conocimiento inmediato de los resultados de la actuación realizada. Y si este conocimiento inmediato de los resultados de la acción va acompañado de una recompensa, la conducta deseada aumenta.

Es conveniente que, en la fase de realización del plan de formación, los responsables de formación, directores o responsables de área, revisen frecuentemente los progresos y estimulen el autodesarrollo de las personas.

2.4.5. Evaluación

A continuación, una vez ejecutada la formación, es importante realizar el seguimiento y la evaluación del proceso, y de las actividades formativas. Esta evaluación se realiza en tres tiempos: 1) A corto plazo, mediante un cuestionario, que incluya cuestiones relacionadas con el contenido, el formador, la metodología, la gestión y coordinación, la documentación o material, la atención recibida, la consecución de objetivos, la utilidad y el impacto en su puesto de trabajo; 2) A medio plazo, para verificar la incorporación de los conocimientos al trabajo; y 3) A largo plazo, para conocer la rentabilidad obtenida (aumento del porcentaje de clientes no perdidos o captados, mejora del ambiente de trabajo, etc.). Este punto se va a desarrollar en el siguiente apartado.

2.5. Evaluación de la formación

La evaluación de la formación es fundamental para conocer su eficacia y su eficiencia (Pereda & Berrocal, 1999), que incluye desde la definición de las exigencias formativas, hasta los resultados de las acciones llevadas a cabo, pasando por el proceso de planificación. Es necesario conocer si se han logrado los objetivos propuestos, es decir, la eficacia del proceso. Del mismo modo, es necesario evaluar si se han conseguido con los menores costes posibles o, lo que es lo mismo, la eficiencia de la formación, además de saber cómo se puede mejorar.

Kirkpatrick (1999) expone tres razones por las que es necesario evaluar. En primer lugar, para justificar la existencia del departamento de formación, señalando en qué medida este contribuye a los objetivos y metas de la organización. En segundo lugar, para decidir la continuidad o no de las acciones de formación. Y en tercer lugar, para conseguir cómo mejorar futuras propuestas formativas.

Dentro de la evaluación de la eficacia de formación, se pretende conocer hasta qué punto las acciones formativas han contribuido a mejorar la competitividad de la organización; a facilitar la adaptación de los recursos humanos a los cambios e innovaciones y al desarrollo profesional y personal de los empleados; o han contribuido al desarrollo de nuevas actividades económicas para la empresa. Por otro lado, en la evaluación de la eficiencia de la formación, se pretende conocer todo el proceso seguido en la planificación de la formación, comprobar que se ha cumplido lo planificado en la impartición y analizar los sistemas de control de la formación.

La tipología más extendida para categorizar los criterios de evaluación de las acciones formativas es la establecida por Kirkpatrick (1999). Esta visión de la evaluación se estructura en 4 niveles, que representan una secuencia de avances para evaluar acciones. Cada nivel es importante y tiene impacto sobre el siguiente, cuanto más se avanza, más difícil se hace obtener información, ya que lleva más tiempo, pero es más valiosa. Los niveles son los siguientes:

1. **Reacción.** Se evalúa cómo reaccionan los participantes a la acción formativa. Una reacción positiva no asegura el siguiente nivel, pero predispone a él. La reacción debe ser evaluada en todas las acciones formativas,

para analizar todas las respuestas y modificar aquello que se estime conveniente.

2. **Aprendizaje.** Es el grado en que los participantes amplían conocimientos, mejoran habilidades y cambian actitudes como consecuencia de realizar una acción formativa. Para poder evaluar el aprendizaje, antes es necesario determinar los objetivos específicos. Es importante medir el aprendizaje, porque si no se ha alcanzado uno o más objetivos no debe esperarse ningún cambio en la conducta.
3. **Conducta.** Se define como el grado en el que ha ocurrido un cambio de conducta en la persona, como consecuencia de haber realizado una acción formativa. Para conseguir que el cambio ocurra, es necesario que se den cuatro condiciones en la persona: que tenga el deseo de cambiar; que sepa qué tiene que hacer y cómo hacerlo; que trabaje en el clima adecuado; y que sea recompensada por el cambio. Una forma de crear un clima adecuado es implicar a los responsables en el desarrollo de la acción formativa.
4. **Resultados.** Son los logros que se obtienen como consecuencia de la asistencia de los participantes a una formación. Estos pueden ser: incremento de la producción, mejora de la calidad, reducción de costes, reducción de la frecuencia y/o de la gravedad de los accidentes, incremento de las ventas, reducción de rotación de la plantilla, y mayores beneficios. Los objetivos finales de la acción formativa deben estar formulados en estos términos. Algunas acciones tienen en consideración estos aspectos a largo plazo. Hay objetivos que no son tangibles, pero se espera que den resultados tangibles como consecuencia de todo ello.

Este autor sugiere que cualquier planificación debería empezar teniendo en cuenta los resultados deseados.

Según Tejada-Fernández y Ferrández-Lafuente (2007), la evaluación es un proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor orientado a la toma de decisiones. Para estos autores, la evaluación tiene tres finalidades esenciales, que se desarrolla en tres tiempos:

1. **Diagnóstica o de entrada,** permite conocer la realidad donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, las características del contexto y las necesidades formativas de los destinatarios.

2. **Formativa o de proceso:** permite valorar una acción educativa durante su desarrollo en un contexto determinado, con el propósito de mejorar esta acción durante el transcurso de la acción formativa.
3. **Sumativa o de productos:** permite conocer si los objetivos se han conseguido y si se han producido los cambios, verificar la valía del programa, tomar decisiones sobre la certificación de los participantes y el rechazo o aceptación del programa.

Estos autores, basándose en los niveles de Kirkpatrick, explican las funciones de los agentes implicados en la evaluación. En la Tabla 6 se especifican las funciones e instrumentos de evaluación en cada uno de los niveles de impacto, según los agentes implicados. Los diferentes agentes implicados tienen funciones determinadas que aportan información valiosa en la evaluación.

Tabla 6. Funciones de los agentes implicados en la evaluación del impacto

	Participantes	Formadores	Colegas	Superiores
Satisfacción	En qué medida les ha gustado	<i>Feedback</i> Seguimiento de las actividades	<i>Feedback</i> con los participantes	Controlar el progreso de la acción formativa junto a los participantes
Aprendizaje	Conocimiento, habilidades, actitudes	Seguimiento de las actividades	<i>Feedback</i> con los participantes	Mantener el contacto con los formadores
Transferencia	Aplicar los nuevos conocimientos y habilidades Hacer una red con otros participantes y los formadores	Ajustar los programas a las necesidades Mantener la comunicación con los implicados	Ser comprensivo con el logro conseguido por los participantes Ofrecer un contexto adecuado para propiciar la transferencia	Rendimiento Incentivos <i>Feedback</i> Apoyo Institucional
Impacto	Revisar el plan de acción Detección de nuevas necesidades formativas	Involucrar a los implicados en los planes de acción Detección de nuevas necesidades formativas.	Revisar el plan de acción Detección de nuevas necesidades formativas	Efectos Reconocimiento Detección de nuevas necesidades formativas

Fuente: Tejada-Fernández y Ferrández-Lafuente (2007)

En estudios realizados sobre el estado de la evaluación en empresas españolas (Epise, 2000; Pineda, 2000), se muestra cómo las organizaciones evalúan su formación de forma parcial, pero no de forma completa y efectiva (Pineda,

2002). Según los datos, el 89% de las empresas evalúa la formación de alguna manera. El nivel más evaluado en las organizaciones es la satisfacción, el 100% evalúa la satisfacción del participante con la formación; a continuación el 87% evalúan el logro de los objetivos de formación en la mitad de las acciones formativas realizadas. La transferencia de la formación al puesto de trabajo se evalúa en el 62% de las empresas, pero no llega al 40% de las acciones formativas que realizan. Y con respecto a la evaluación del impacto y la rentabilidad solo el 36% de organizaciones lo realizan y en el 20% de los casos. Estos datos muestran que, a medida que se avanza en los niveles de evaluación, disminuye la frecuencia con que se evalúan y se deteriora la calidad de las evaluaciones realizadas. Aunque las organizaciones saben que la evaluación es una herramienta clave para optimizar la calidad de la formación y para demostrar su valor a la organización, se detectan dificultades de recursos para poder realizar una evaluación de la formación completa y coherente. Entre las principales dificultades existentes están: la ausencia de instrumentos adecuados, válidos y fiables; la falta de preparación de profesionales de formación; la falta de apoyo de los órganos directivos; y los problemas para medir muchos resultados y traducirlos a términos económicos.

Este es un tema a seguir trabajando, ya que las grandes sumas dedicadas a la formación y la poca evidencia de sus efectos reales en la organización, hace que muchos profesionales se cuestionen la forma como se realiza la formación, y opinan que sería mejor formar menos y evaluar más. La cuestión final que hay que resaltar hace referencia a los efectos positivos que conlleva evaluar tanto para las personas como para la organización, ya que es un incentivo que mejora el aprendizaje, es un instrumento para mejorar los servicios, optimizar relaciones y reflexionar sobre las estrategias de gestión.

2.6. Formación y transferencia de competencias profesionales

Como ya se trató en el primer capítulo, desde la gestión de recursos humanos en la empresa, la introducción de las competencias como criterio de gestión supuso un cambio de mentalidad importante, ya que el modelo de competencias apuesta por un reconocimiento mayor de la capacidad de aprendizaje y adaptación a los cambios, en contraposición con la posesión de títulos y categorías (Homs, 2008).

Según este autor, convertir la experiencia de formación en entrenamiento y desarrollo de competencias, requiere transformaciones profundas de los sistemas de formación, ya que no todas las acciones formativas generan competencias. Los sistemas formativos clásicos están enfocados en transmitir conocimientos. Por el contrario el desarrollo de las competencias implica un entrenamiento de comportamientos formado por conocimientos, habilidades y actitudes. Estaría más cerca del concepto inglés de *training*, y no tanto del concepto clásico de transmisión.

Le Boterf (2009) en este sentido, entiende la formación como adquisición de competencias, y añade la fijación de las orientaciones que hay que tener en cuenta para la identificación de las necesidades, en la parte inicial del proceso. Una cuestión clave en la formación de competencias es que no consiste en la adquisición de conocimientos o comportamientos durante la formación, sino que esas conductas deben ser transferidas a su lugar de trabajo. Para que se dé esta aplicación, según Le Boterf (1993), deben darse unas condiciones relacionadas con:

- La transferencia de los conocimientos adquiridos: que se dan antes, durante y después de la formación.
- La transferencia de las competencias: esto afecta a la capacidad que tienen los alumnos de utilizar los conocimientos adquiridos durante la formación en situaciones diversas. Que una habilidad sea generalizable, depende, no tanto del aprendizaje, como del condicionamiento, al ser situaciones de trabajo cada vez más dinámicas, la calidad de la aplicación de las competencias dependerá en gran medida de la capacidad de adaptarlas y de hacer que evolucionen según las particularidades y los cambios de los entornos en los que se encuentran.
- El mantenimiento de las competencias: no solo a nivel inicial sino en la evolución permanente. Las competencias no son inmutables, sin un mantenimiento corren el peligro de desaparecer o volverse obsoletas.
- La explicitación de las competencias: para que se pongan en práctica de forma consciente hay que nombrarlas, y no solo para el control de su existencia, sino también para la posibilidad de perfeccionarlas y transferirlas.
- La evaluación de las competencias: solo se puede estimar la calidad de la aplicación de las competencias, si se reúnen las condiciones precisas para la evaluación de dicha aplicación. Se trata de implantar un

dispositivo realista de medición de los efectos de la formación en el rendimiento exigido en el lugar de trabajo.

- El seguimiento: para observar las trayectorias que siguen los alumnos una vez que ha finalizado la formación.

Por tanto, la formación de competencias, pone el acento en los resultados, en asegurar un aprendizaje real basado en comportamientos y en un aprendizaje a lo largo de toda la vida. De hecho, no se habla de adquisición de competencias como de quien obtiene un título que permanece para siempre. Por el contrario se habla de desarrollo de competencias, ya que las competencias no son eternas, hay que realizar acciones para actualizarlas y desarrollarlas permanentemente. Le Boterf (1993) propone algunas propuestas para el desarrollo de competencias, como organizar situaciones en el trabajo que ofrezcan la oportunidad de ponerlas en práctica; prever y establecer acciones de formación que permitan profundizar o reforzar las competencias; dar lugar a procedimientos u ocasiones que permitan facilitar la comunicación de las competencias en el interior de la empresa y confrontarlas periódica y mutuamente; estimular y mantener el proceso de formalización y capitalización de las competencias y modos operativos, esto es conceptualizar las prácticas de formación y sintetizar el conjunto de las experiencias de formación que han sido formalizadas; realizar evaluaciones periódicas de los efectos de la formación sobre las competencias y los resultados en el lugar de trabajo y sacar provecho de estas observaciones; establecer y seguir los cuadros de control de las acciones de mantenimiento de las competencias; y aplicar procedimientos para realizar mantenimientos periódicos sobre las competencias.

En esta línea, Lévy-Leboyer (1997), se pregunta por las experiencias que hay que tener para desarrollar las competencias profesionales. Según afirma, las competencias no se desarrollan en situaciones rutinarias, ni en actividades que uno domina, o situaciones sin problemas, sino que hace falta un reto o un desafío. Entre las experiencias que ayudan a desarrollar las competencias, se encuentran tres: la primera de ellas hace referencia a los cambios de función y las carreras profesionales de rotación rápida, permaneciendo 3 años en un puesto de trabajo para que sea provechoso. En segundo lugar, las funciones exigentes, como responsabilidades en actividades importantes, proyectos nuevos o apertura de nuevos mercados, constituyen otra práctica para el desarrollo de las competencias, ya que implica respuestas variadas, como buscar más infor-

mación, probar gamas de comportamiento, o establecer relaciones interpersonales que no existían. Para facilitar el aprendizaje es importante evaluar la calidad de estas iniciativas y reforzar los buenos comportamientos. Por último, las pruebas y experiencias adversas, como errores, promociones frustradas o dificultades personales, posibilitan la percepción de las propias limitaciones y posibilidades, lo que supone una ocasión de reflexionar y conocerse mejor, aceptar los propios errores y estar abierto a las valoraciones de los otros.

Por otra parte, para que la experiencia sea efectiva en el desarrollo de las competencias hay que alternar la formación teórica y la formación práctica, si no las competencias serán solo utilizadas en una situación y cada vez será más difícil de modificar. Así mismo, para que la experiencia sea formativa, es fundamental tener una actitud activa frente a entornos y situaciones con los que se enfrenta. La experiencia debe permitir realizar acciones orientadas hacia un objetivo claro, y debe proporcionar retornos de información que sirvan para construir competencias mediante pruebas y errores. Además, Lévy-Leboyer (1997) indica que no todos los individuos aprovechan de la misma manera las posibilidades que ofrece una experiencia. Requiere una actitud favorable, antes, para considerarla como un reto y una ocasión de desarrollo propio, y después, para dedicar tiempo a reflexionar sobre lo que ha sucedido y para extraer las conclusiones necesarias.

Del mismo modo, para sacar partido de la experiencia hay que tener en cuenta que la naturaleza de las experiencias y las situaciones concuerde con el estilo cognitivo propio de cada uno. Por tanto, las experiencias son necesarias para construir competencias, pero no son válidas por sí mismas, son necesarias condiciones empresariales (rotación de puestos, *feedback* constructivos, variedad de experiencias abiertas a los trabajadores, tolerancia a los errores), actitudes, y tener en cuenta las diferencias individuales (disponibilidad de métodos pedagógicos e instrumentos).

Para poder medir el desarrollo de competencias, que por definición se refieren a resultados observables, hay que definir quién, cómo y en qué contexto es posible evaluar la movilización de las competencias que un individuo afirma poseer para la ejecución de una determinada tarea. Homs (2008) manifiesta que la formación de competencias cambia la noción de la evaluación educativa basada en los clásicos exámenes o pruebas escritas, ya que el enfoque de las

competencias requiere utilizar métodos de pruebas prácticas, realización de proyectos o tareas. Por tanto, si la formación en competencias ha pretendido modificar los comportamientos de los profesionales, entonces la evaluación debe producirse en términos de comportamiento, no en términos cognitivos (Ballesteros-Rodríguez & De Saá-Pérez, 2010).

Asimismo, la calidad de los resultados no se puede definir en lo absoluto o abstracto. Las competencias producidas están de acuerdo con las necesidades de la persona, teniendo en cuenta seis componentes que, según Le Boterf (2009), forman la calidad de las competencias: 1) la pertinencia, 2) el plazo, 3) la masa crítica, 4) la concordancia, 5) el coste y el 6) el mantenimiento.

Un tema relevante y que preocupa, es la transferencia de las competencias, desarrolladas durante la formación, de forma efectiva en el lugar de trabajo. Ya se sabe que la formación no finaliza una vez evaluado el programa. En esta línea Chang (1988), señala que la formación de éxito debe mantenerse operativa meses después de terminadas las sesiones de formación. Aunque no siempre se tiene en cuenta, el proceso formativo debe incluir la transferencia de las competencias adquiridas o desarrolladas en el puesto de trabajo. Según Broad y Newstrom (2000), la transferencia consiste en la aplicación eficaz y continua en el puesto de trabajo de los conocimientos y las habilidades que los participante adquirieron durante la formación. No es un tema nuevo, uno de los primeros en analizarlo, Mosel (1957), señaló que existen crecientes evidencias que muestran que, con frecuencia, la formación tiene muy poco o ningún efecto en el comportamiento del trabajo. Este autor identificó tres condiciones necesarias para que se produzca la transferencia: el contenido debe ser aplicable al puesto de trabajo, el participante debe aprender ese contenido y debe estar motivado a cambiar sus comportamientos en el trabajo con el fin de aplicarlo que ha aprendido, y hay que aplicar recompensas, incentivos o penalizaciones para apoyar y estimular la transferencia.

Le Boterf (2009), que ha estudiado intensamente la transferencia de las competencias, se pregunta si realmente se pueden transferir o transmitir. La transferencia es lo que permite transformar los conocimientos o capacidades en competencias probadas y hacer que tengan influencia en los objetivos operativos que se han de realizar. Pueden existir ideas erróneas acerca de que la transferencia es una mera repetición de los conocimientos adquiridos durante

la formación. El autor habla de la construcción de competencias por parte del profesional. En la formación se pueden transmitir unos conocimientos o habilidades, pero cada persona tiene que construirlos y organizarlos a su manera. De hecho, a veces, este saber es difícilmente verbalizable, se califica como tácito, es decir, se puede verbalizar y enseñar pero solamente en parte. En realidad supone una reorganización de los conocimientos y habilidades para ser capaz de adaptar y encontrar nuevas soluciones a los problemas y situaciones, eso es una competencia.

Por tanto, ocuparse de la transferencia es una condición indispensable para garantizar la calidad de la formación de competencias.

2.7. Tendencias y retos de la formación

Como se ha destacado a lo largo del capítulo, la formación es una de las herramientas clave para lograr la competitividad en cualquier ámbito empresarial. Aun así, existe un déficit en inversión de formación, quizás agravado por una crisis que hace a las empresas reducir en este aspecto. El barómetro elaborado por IE *Business School* y *PeopleMatters* (Sánchez-Silva, 2012), indica que la previsión de inversión en formación continua prevista para ese año por las empresas, bajó un 26%.

En este apartado vamos a abordar las tendencias y los retos de la formación en los próximos tiempos. La formación en la empresa, en una época tan cambiante y con tanta incertidumbre a nivel global, se enfrenta a diversos retos o desafíos en el futuro, que debe encarar para poder ir madurando y jugando un papel más relevante en la estrategia de la empresa. Pineda (2002) indica que los departamentos de formación deben abandonar el rol de proveedores de formación para adoptar el rol de consultores en la mejora del rendimiento en la organización, tienen que empeñarse en evaluar con rigor los resultados de la formación y demostrar el impacto que la formación tiene en la organización, a ser posible en términos de ROI (*Return On Investment*), conocido como el retorno de la inversión. No siempre es posible medir el ROI en términos numéricos, pero en el caso de las competencias, por ejemplo, sí es viable medir el impacto en cuanto a comportamientos observables en el puesto de trabajo.

Así mismo, dado el interés creciente de los profesionales por aprender más que por recibir formación, cabría esperar que los departamentos de formación aprovechen este interés y puedan explotarlo a través de procesos innovadores. Además es necesario optimizar los métodos y las técnicas de formación para adecuarlos más a las necesidades de formación a cubrir y para garantizar la transferencia de los aprendizajes realizados. Por último, hay que utilizar el creciente interés en facilitar formación utilizando vías alternativas e informales, como *communities of practice*, *assessment centers*, *mentoring* o *coaching*.

Una tendencia es una dirección o secuencia de sucesos que tienen cierta durabilidad y son predecibles. La *American Society for Training and Development*, en 2013, señaló algunas tendencias para los próximos años, en concreto:

- *Mobile learning*. Se trata de un nuevo canal para la formación y el desarrollo de los recursos humanos, basado en el acceso al aprendizaje en cualquier sitio y a cualquier hora. Se trata de una nueva forma de aprendizaje informal, dirigida a facilitar la información, la participación y el aprendizaje, que será un complemento del *e-learning*, en particular, y del *blended learning*, en general.
- Creatividad y pasión para favorecer el aprendizaje en el entorno de trabajo. La cantidad de información disponible hoy en día, gracias a la tecnología, la ausencia de barreras geográficas para la divulgación, y la emergencia de unos nuevos valores en la sociedad que representan las nuevas generaciones, ha creado una generación de profesionales que accede a la información de forma selectiva, colaborando para compartir y construir.
- *Entrepreneurial learner*. Junto a la pasión y la tenacidad por conseguir resultados sobresalientes, es necesario desarrollar otras habilidades como: la de saber descomponer el reto a alcanzar en pequeños pasos, analizar, comparar con disciplinas adyacentes (algo de pensamiento lateral), probar, ver resultados y volver a empezar. Y todo ello en un entorno de colaboración y competición.
- *High performance* frente a *high potential*. Identificar y desarrollar profesionales de “alto rendimiento” se ha convertido en un reto de las organizaciones. Sigue siendo necesario identificar, desarrollar y retener al talento y a la vez hay que trabajar más a corto plazo y asegurar

el alineamiento con los resultados de negocio a partir de la mejora del desempeño.

- ROI de la formación y desarrollo. Existe una toma de conciencia por la importancia de demostrar la rentabilidad de las acciones de formación y desarrollo. En este sentido, se está invirtiendo en la medición de la rentabilidad de las acciones de formación y desarrollo, en especial de aquellas que se centran en el desarrollo de aspectos más intangibles como el compromiso y el liderazgo.
- Desarrollo de liderazgo a nivel local y corporativo. Se considera que es importante potenciar y mantener líderes con un enfoque global combinado con un desarrollo local, que involucren positivamente a sus equipos en la obtención de resultados. Existen experiencias de grandes corporaciones y modelos contrastados para desarrollar líderes que sepan: gestionarse a nivel personal, ser buenos mentores, motivar e interactuar con los colaboradores a través de la comunicación y el aprendizaje, gestionar el desempeño, involucrar a los colaboradores en la organización y obtener de resultados.
- *Informal learning*. Cada vez es más relevante favorecer el aprendizaje y desarrollo de los colaboradores a través de canales menos pautados y más ligados al desempeño del puesto, si bien encauzados por la función de formación y desarrollo, y con la implicación activa de los responsables.

Es evidente que se están produciendo muchos cambios a nivel tecnológico en la sociedad de la información y el conocimiento en la que estamos viviendo actualmente. Esto lleva a preguntarse cómo afectarán a los sistemas de formación todas las transformaciones que se están llevando a cabo, y cómo puede participar la formación de estas innovaciones (Homs, 2008), en la preparación de las nuevas competencias que requieren profesiones emergentes, en el apoyo a la formación a lo largo de toda la vida, con una oferta muy flexible y en la que el profesional pueda ir configurando su propio itinerario formativo, a partir de los recursos que le ofrece el centro. El futuro de la formación si quiere ser herramienta de desarrollos, debe ir encaminado a la oferta de formación permanente y de calidad, adaptada a las nuevas necesidades de las personas y las empresas.

MODALIDAD
E-LEARNING **3**

3.1. Introducción

En este capítulo se va a abordar una de las modalidades de formación más empleadas actualmente, el *e-learning*. Para ello, en primer lugar, se realiza una exposición de los orígenes de esta modalidad para poder situarlo, a continuación, se indican diversas definiciones de lo que hoy en día se entiende por este concepto, y además, se ofrecen unas pinceladas básicas sobre las diferencias existentes con respecto a la modalidad presencial, asimismo, se muestra su evolución y situación actual. En segundo lugar se exponen sus características y componentes, así como sus ventajas e inconvenientes. En tercer lugar, se presentan diversos modelos y representaciones que se vienen dando en *e-learning*, para dar paso a continuación a los diseños instruccionales, necesarios para abordar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. En quinto lugar, se muestran los diversos agentes implicados en el proceso de formación. Posteriormente se explica la estructura tecnológica que sustenta el *e-learning*, y en último lugar, se realizará una exposición de la gestión del *e-learning* en las organizaciones, así como el desarrollo de las competencias en esta modalidad.

3.2. Antecedentes, evolución y definiciones del *e-learning*

Las exigencias del mercado laboral han aumentado a un ritmo rápido, en consecuencia las necesidades de formación y aprendizaje a lo largo de toda la

vida son continuas. Pero los profesionales no siempre pueden dejar el trabajo o trasladarse a otro lugar para acceder a esta formación, como ha sido habitual a lo largo de la historia reciente. Más bien, se necesita que, cada vez más, la formación sea flexible y adaptada a las circunstancias de las personas (Bates, 2001). Por otra parte, las tecnologías de la información y de las comunicaciones, han transformado profundamente la sociedad contemporánea y el entorno de trabajo, y también están cambiando el mundo de la enseñanza - aprendizaje (López-Camps & Leal-Fernández, 2002), cada vez más las personas utilizan las nuevas tecnologías para comunicarse o para su trabajo. En este sentido, se entiende bien el auge y desarrollo que está teniendo en los últimos tiempos la educación a distancia y en concreto el *e-learning*. Además, existen otras razones para potenciar la educación a través de las nuevas tecnologías como son la dispersión geográfica, el aislamiento de los estudiantes o el ahorro de dinero (Cabero, 2006).

La formación a distancia ha ido evolucionando; no cabe duda de que con la aparición de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, se ha posibilitado dar un salto cualitativo a esta modalidad formativa. En sus inicios, la formación a distancia era una modalidad formativa planteada para completar la formación presencial y en algunos casos sustituirla (López-Camps, 2005). Pero, hoy en día, hablar del *e-learning* no solo es hablar de una modalidad diferente a la formación presencial, sino que aporta un nuevo enfoque de aprendizaje. Por tanto, el *e-learning* no se limita a la incorporación de las nuevas tecnologías o a la conversión en formato electrónico de contenidos desarrollados en modalidad presencial únicamente. Según López-Camps y Leal-Fernández (2002), el *e-learning* supone un cambio en el paradigma de la formación, en la forma de concebirla y de gestionarla.

Desde hace unos años, con la inclusión de los recursos digitales que ofrecen las nuevas tecnologías en la educación, se han impulsado diversas modalidades de enseñanza-aprendizaje no presenciales, semipresenciales (*blended learning*), *e-learning* o *mobile learning*. (Jiménez, García, Álvarez, & Quintanal, 2013). Estas herramientas digitales adquieren valor pedagógico cuando son concebidas como mediadores entre el docente y el alumno, o entre iguales; y son capaces de proporcionar contextos educativos singulares y virtuales que facilitan procesos interactivos de construcción y conocimiento, que a su vez permiten la apropiación y la interiorización.

La investigación educativa viene demostrando que las herramientas digitales fomentan la colaboración, la resolución de problemas y la comunicación entre los participantes; y se sabe que lo que favorece el cambio cognitivo en las situaciones educativas es que los estudiantes participen en actividades colaborativas con objetivos e intenciones compartidos (Tomasello, 2007).

A continuación, profundizaremos en los orígenes del *e-learning* como parte de la educación a distancia.

3.2.1. Educación a distancia

En 1962, Patrick Suppes de la Universidad de Stanford, fue el primero en emplear el ordenador con un uso pedagógico, iniciando un proyecto de enseñanza asistida por ordenador, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los niños en las escuelas de California ubicadas en entornos culturalmente deprimidos. Los resultados obtenidos, a pesar de las dificultades técnicas encontradas para su realización, superaron las expectativas (Arriaga, 2012). A partir de aquí empieza la Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO). Además, Suppes predijo que todo alumno tendría pronto sobre su mesa un ordenador personal capaz de ofrecerle una enseñanza mejor que la de cualquier profesor (Gurtner, Flückiger, Müller, Rueger, & Zahnd, 1998).

Según la UNESCO (2002) el aprendizaje a distancia ha ido ganando interés, debido al creciente uso de las nuevas tecnologías vinculadas a internet y otras plataformas virtuales, apoyando las formas tradicionales de educación y valiéndose de medios más innovadores, para garantizar el derecho fundamental de todos los individuos a la educación. La UNESCO (1998) defiende el aprendizaje a distancia desde su compromiso a proteger el derecho de todos los individuos a la educación, es más, invita a crear *nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas virtuales de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo el progreso social y económico y la democratización, así como otras prioridades sociales importantes. Además, han de asegurarse de que el funcionamiento de estos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales continentales o globales, tenga lugar en un contexto respetuoso de las identidades*

culturales y sociales (UNESCO, 1998, artículo 12). De esta forma, la globalización de la educación a distancia ofrece a los países en desarrollo múltiples oportunidades para alcanzar los objetivos de sus sistemas educativos.

Actualmente, se entiende por educación a distancia aquel “sistema tecnológico de comunicación multidireccional, que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente y cooperativo”. (García-Aretio, 2014, p. 47).

Siguiendo a García-Aretio (2014), cabe destacar que la educación a distancia tiene unas características propias como son la separación física entre el profesor y los alumnos en el espacio y en buena parte del tiempo. La comunicación entre ellos puede ser asíncrona y/o síncrona. El alumno realiza un estudio independiente controlando el tiempo, espacio y ritmo de estudio.

Diferentes autores como Ortiz (1998), Marcelo, Puente, Ballesteros y Palazón (2002) y Acosta (2012) señalan diferentes etapas o generaciones en la evolución de la educación a distancia. A continuación se exponen brevemente:

1. La primera generación de enseñanza a distancia fue el estudio por correspondencia. Se realizaba a través del material impreso que se enviaba al estudiante por correo al hogar, generalmente una guía de estudio, con ensayos escritos y asignaciones. Los primeros estudios por correspondencia datan de 1840, y consistían en cursos variados de oficios y profesiones como taquigrafía, contabilidad, apreciación literaria, etc. El estudio en el hogar se hace interactivo con el desarrollo de los servicios de correo que permitían a los participantes mantener correspondencia con sus instructores. Las características de esta generación de enseñanza, que se alargó hasta 1960 aproximadamente, destacaba porque el sistema de comunicación era simple, a través de correos, textual y asincrónico, no había posibilidad de comunicación síncrona, los textos eran muy rudimentarios, no había ningún tratamiento didáctico.
2. Debido al auge de los medios audiovisuales masivos, radio y televisión, y de nuevos sistemas integrados de producción y distribución, se hace posible un nuevo modelo de educación abierta. El texto escrito comienza a estar apoyado por otros recursos audiovisuales. La segunda

generación de la formación a distancia comienza con la aparición de las universidades abiertas y a distancia a principios de los años 70. Esta fue una época de experimentación con nuevos medios en la formación y nuevas estrategias didácticas, lo cual condujo al inicio de nuevas teorías educativas. Son conocidas las experiencias de la Universidad Abierta Británica (*The Open University*) y en España la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Dentro de los múltiples medios que se emplean, se encuentran los siguientes: guías de estudio y tutoría por correspondencia, programas de radio, televisión y cintas de audio grabadas, conferencias telefónicas y recursos de biblioteca locales. El apoyo al estudiante se realiza a través de programas de asesorías, presenciales, individuales y grupales, escuelas de verano, etc. El cual se llevaba a cabo a través de los asesores o tutores distribuidos regionalmente.

3. A la tercera generación se le conoce como la enseñanza telemática, que comienza a mediados de los años 80. El boom industrial de la comunicación de masas, de uno a muchos (prensa, radio y televisión), se transforma en un modelo de comunicación interactiva: de uno a muchos, de muchos a uno, de uno a uno, de muchos a muchos (correo electrónico, redes telemáticas). Este nuevo modelo abre una nueva perspectiva al estudio independiente, al poder ofrecer al estudiante una mayor independencia a través de los numerosos recursos para el aprendizaje. Esta generación se define por la integración de las telecomunicaciones con otros medios educativos. Se apoya en el uso del ordenador y de las acciones realizadas en programas flexibles de EAO y de sistemas multimedia (hipertexto, hipermedia, etc.). En esta época se potencia las emisiones de radio, televisión y teleconferencia. Como resultado, se establece una red de comunicaciones, la cual permite la interacción entre los diferentes participantes en la acción formativa. Una característica de esta generación es la inmediatez, la agilidad, la verticalidad y la horizontalidad en las comunicaciones. La diferencia con la etapa anterior es que en ésta, profesor y alumno y éstos entre sí, pueden comunicarse tanto de forma síncrona como asincrónica.
4. La cuarta generación es la enseñanza vía internet. Una vez que las instituciones descubren el fenómeno internet, realizan inversiones en la adquisición de ordenadores y redes con finalidad educativa. Este modelo de aprendizaje es flexible, la comunicación se da a través del

ordenador y de internet, y se apoya en la utilización de elementos multimedia interactivos. Gracias a todo ello, se superan los problemas que existían de lentitud a la hora de dar retroalimentación. También se la conoce como enseñanza virtual.

5. A la quinta generación se le denomina aprendizaje flexible inteligente. Este modelo se basa en sistemas de respuesta automatizada y bases de datos inteligentes, todos soportados por internet. La finalidad es conseguir abaratar costes, mediante, por ejemplo, el uso de tecnologías que simulan las intervenciones del profesor y de otros compañeros. Dentro de las posibilidades de enseñar y aprender a distancia está el aprendizaje móvil, debido a los avances tecnológicos en los teléfonos móviles y PDA's.
6. Una última generación, como indica García-Aretio (2014), es la etapa de recursos educativos abiertos y a distancia. Se trata de recursos electrónicos que se disponen para el uso gratuito y abierto, por ejemplo la iniciativa *Open Course Ware* del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT). Una evolución más de este tipo de recursos son los MOOC (*Massive Open On-line Course*), que desde 2012 están suponiendo una revolución, ya que se ofrecen de forma abierta, masiva y en línea, al público en general.

3.2.2. Definiciones del *e-learning*

Antes de pasar a definir el término *e-learning*, queremos aclarar las bases sobre las que consideramos están sentados los orígenes del concepto. Existen posturas que no consideran que el concepto *e-learning* proviene del término de Educación a Distancia (ED), sino que es un descendiente directo de la tecnología educativa y de la enseñanza asistida por ordenador (Larreamendy-Joerns & Leinhardt, 2006), ya que considera la educación a distancia como aquella que se realiza a través de soportes analógicos. En cambio, otras posturas (Juwah, 2006; García-Aretio, 2014) consideran que los orígenes del *e-learning* se encuentran en la educación a distancia, y en las últimas décadas ha sufrido un gran cambio, pasando desde ser una sencilla enseñanza por correspondencia a la enseñanza de forma virtual en nuestros días, de esta forma en la educación a distancia caben todos los desarrollos basados en las TIC y que se soportan en sistemas digitales de última generación. Por tanto, el *e-learning* se podría

entender que es una evolución de la educación a distancia, en concreto sería la cuarta, dentro de las generaciones existentes. Se diferencia de los otros sistemas de ED por el uso intensivo de las TICS y especialmente de internet. En este trabajo consideramos el *e-learning* como una evolución de la educación a distancia, basada en el uso de internet.

Por otro lado, al hablar de aprendizaje a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, se han utilizado diferentes términos como *e-learning*, formación *on-line*, teleformación, educación virtual o aprendizaje en red, algunos de ellos sinónimos, tratando de definir las nuevas modalidades de educación a distancia, que emplean internet como medio. Algunos autores consideran que, según el ámbito en que se emplee, se utiliza uno u otro. En este sentido, Ruipérez (2003) señala que la formación por internet, en el mundo empresarial, es conocida como *e-learning*, mientras que en el ámbito de la educación universitaria se la conoce como educación virtual.

El término *e-learning* se acuña en primer momento en el ámbito anglosajón, en el terreno de los negocios, como una oportunidad de acumular y transmitir el capital intelectual de un modo rápido y sencillo, gracias a la ayuda de la tecnología (Barberà, 2008). El *e-learning* es una modalidad de aprendizaje que aglutina muchas dimensiones que se irán desglosando a lo largo del capítulo. Lo que aporta el *e-learning* no es tanto su dimensión técnica, sino más bien una serie de variables como son: la forma de presentar los contenidos, el rol del tutor y de los alumnos, las herramientas de comunicación (síncronas y asíncronas) que se utilizan y su forma de concreción en la formación, las estrategias didácticas que se empleen, los aspectos organizativos, o las actividades que se llevan a cabo, entre otros (Cabero & Gisbert, 2005), es decir aquellas acciones que utilizan la web como un medio para la realización de actividades formativas.

Gracias a internet es posible que estudiantes, profesores, instituciones educativas o empresas estén en países diferentes, y el punto de encuentro es una plataforma a la que se puede acceder desde cualquier parte del mundo con un ordenador conectado a la red (Barberà, 2008).

A continuación vamos a exponer diferentes definiciones que ofrecen los expertos sobre el término *e-learning*. Para Cabero (2006), es “aquel aprendizaje

a distancia que utiliza la red como tecnología de distribución de la información” (p. 2), es decir, “el contenido y las pruebas se desarrollan a través de recursos accesibles en la web” (Schell, 2001, p. 95).

Para Keegan (2005) el aprendizaje electrónico o *e-learning* “es una modalidad formativa en la que se utilizan medios didácticos para aprender un contenido concreto en el marco de una institución, y que se realiza por medios electrónicos, ya que existe entre el profesor y los alumnos una separación física” (p. 35). Por su parte, Barberà (2008) señala que el *e-learning* no consiste en visitar páginas de internet, sino que se basa en un proceso formativo que debe ser planificado, organizado, seguido, apoyado y valorado sirviéndose de los medios necesarios para hacer posible una comunicación, lo más completa posible, entre aprendiz y docente.

En el año 2000, la Comisión de la Comunidad Europea, como conclusión a su reunión de Lisboa, publicó el documento “*e-learning*. Concebir la educación del futuro”. En este documento se entiende el *e-learning* como la utilización de nuevas tecnologías multimedia y de internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y colaboración a distancia. Esta definición más amplia considera no solo el uso de internet sino también el conjunto de tecnologías multimedia para la entrega de contenidos a través de medios electrónicos como internet, intranet, extranet, difusiones televisivas, televisión interactiva DC/DVDROM etc.

Para Bates (2008), dentro del término *e-learning* se engloban todas aquellas actividades de ordenador basadas en internet que apoyan la enseñanza y el aprendizaje, tanto en el campus, como a distancia.

Y por último, se propone la definición de Sangrá, Vlachopoulos, Cabrera y Bravo (2011) obtenida a partir de una investigación que contó con el consenso de expertos y profesionales del *e-learning* de todo el mundo, en la que se señala que el *e-learning* “es una modalidad de enseñanza y aprendizaje, que puede representar todo o una parte del modelo educativo en el que se aplica, y que explota los medios y dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación” (p. 35).

Resumiendo, podemos concluir entonces que el *e-learning*, es aquel sistema de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo a distancia y a través de la red (intranet o internet), que combina distintos elementos pedagógicos, prácticas, herramientas de comunicación síncronas (videoconferencias o chats) y asíncronas (tutores, foros de debate, correo electrónico), a través de las cuales se lleva a cabo una interacción didáctica continuada y posibilita un aprendizaje flexible, interactivo y accesible a cualquier receptor.

3.2.3. Diferencia modalidad *e-learning* y presencial

La formación *e-learning* es una modalidad con unas características propias, por tanto no es una extensión de la formación presencial. Pero esto no siempre ha sido así, al principio se limitaba a ser una prolongación de la formación presencial, ya que se reproducía de manera virtual el entorno de aprendizaje de un aula. Con el tiempo, se ha determinado que esta modalidad proporciona una visión diferente del aprendizaje, ya que incide de lleno en la esencia del paradigma del aprendizaje. Una de las contribuciones fundamentales es que permite el papel protagonista del aprendizaje pasa del formador al aprendiz. Gracias a la incorporación de las nuevas tecnologías a los procesos de aprendizaje, la formación ha dejado de ser una mera transmisión de conocimientos por parte del formador para asentarse en la capacidad del aprendiz en construir su propio conocimiento (López-Camps & Leal-Fernández, 2002). De esta forma, el *e-learning* no puede ser la simple digitalización de los materiales que se emplean en los cursos presenciales, sino que su aporte es que se puede personalizar el aprendizaje al máximo, en cuanto a disponibilidad y estilo de aprendizaje, adaptándose al conjunto de necesidades que tienen las personas que se incorporan al proceso de aprendizaje.

En este sentido, Bou, Trinidad y Huguet (2004) explican que el modelo tradicional cuenta con recursos presenciales no siempre aplicables a teleformación. Por ejemplo, el modelo tradicional desarrolla cómo hacer que la sesión de clase no sea monótona, sin embargo los mecanismos que estimulan a un usuario para que descubra nuevos contenidos a través de internet, obedecen a estructuras diferentes. El alumno del *e-learning* espera un sistema de estímulos audiovisuales, interactivos y de usabilidad probada. Según estos autores, existirían tres diferencias entre las dos modalidades de formación:

1. En el modelo tradicional se sigue un orden en la transmisión de los conocimientos, llamada “secuenciación didáctica”, mientras que en *e-learning* se dan unidades fragmentadas y desordenadas de conocimiento que el individuo recompone.
2. El modelo tradicional considera cómo se integran los conocimientos en los esquemas mentales que el individuo ya tiene, pero no parte de la situación de sobreinformación de los individuos. El enfoque del *e-learning* presta atención a aquello que llama la atención del alumno y hace que la preste.
3. En el modelo tradicional, los esquemas son muy simples, parten de un nuevo ítem que entra en el sistema cognitivo. En *e-learning* la cuestión de cómo convertir la información en conocimiento es más compleja, porque se trata de un bombardeo de estímulos que entran por nuestro sistema perceptivo.

Siguiendo a Cabero (2006), podemos señalar las características de cada una de ellas en la Tabla 7:

Tabla 7. Diferencias entre la formación presencial y el *e-learning*

Formación <i>e-learning</i>	Formación presencial
Los alumnos tienen su propio ritmo de aprendizaje	Se parte de una base de conocimientos y el alumno se va adaptando a ella
Se basa en el concepto <i>just in time training</i> , formación en el momento en que se necesita	Los profesores determinan en qué momento el alumno recibe el material
Permite la combinación de diferentes materiales (auditivos, visuales y audiovisuales)	Tiende a apoyarse en materiales impresos y el profesor los presenta
Se puede atender a mayor número de alumnos	Tiende a un modelo de comunicación lineal
El aprendizaje es un proceso activo de construcción	Parte de la idea de que el sujeto recibe el conocimiento y a partir de ahí puede generar actitudes críticas, innovadoras
Es un proceso interactivo, entre los participantes (profesor y alumnos) y con los contenidos	La comunicación se desarrolla entre el profesor y los alumnos
Existe flexibilidad en el lugar de realización y en el tiempo disponible por parte del alumno	Se desarrolla en un tiempo y en un lugar concreto
Tiende a realizarse de forma individual, pudiendo haber actividades colaborativas	La formación se realiza de forma grupal preferentemente
Es una modalidad reciente	Es una modalidad con mucha trayectoria y experiencias

Fuente: elaborada a partir de Cabero (2006)

3.2.4. Evolución y situación actual del *e-learning*

La formación *e-learning* ha ido ganando credibilidad en las empresas y en las organizaciones y cada vez son más las empresas que la emplean como estrategia formativa. Según López-Camps y Leal-Fernández (2002), existen varias razones: la nueva economía depende cada vez más del conocimiento, que se mueve rápidamente y por tanto las competencias de los trabajadores se vuelven pronto desfasadas; la formación se entiende de otra manera, las empresas la asumen como una exigencia para aumentar su competitividad y no como un gasto; los trabajadores necesitan dominar competencias bastante complejas y cambiantes y ello exige reformar muchos contenidos de aprendizaje y transformar las estrategias formativas; la competitividad en la era global está asociada estrechamente a la formación de los trabajadores, las empresas más competitivas son las que desarrollan sus sistemas formativos, crean estrategias de formación innovadoras y facilitan la formación a sus profesionales; y los cambios sociales y demográficos han hecho que exista un nuevo segmento de personas que necesitarán seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Estos avances han generado todo tipo de posiciones, desde un optimismo desmedido, hasta un escepticismo y duda con respecto a la utilización de estos sistemas apoyados en las nuevas tecnologías como herramientas para aprender. El *e-learning* permite la aplicación, de forma adecuada, de las nuevas tecnologías de la información en beneficio del aprendizaje, pero como todo nuevo uso de una tecnología tiene sus limitaciones. Babot (2003) advierte, además, de que en este sector hay muchos vendedores pero no todas las propuestas que se ofrecen son siempre de calidad. Por tanto, es necesario un trabajo de reflexión y revisión de las cuestiones educativas que sustentan esta modalidad, para conocer cuáles son sus fortalezas y debilidades, así como sus ventajas e inconvenientes.

Existen posturas que critican la frialdad de este tipo de formación, ya que profesor y alumnos no se encuentran físicamente en el mismo lugar. No obstante, otros autores destacan las ventajas que proporciona este nuevo contexto de formación, pues facilita el acceso a muchas personas que, de otro modo, no podrían formarse (Barberà, 2008). En este sentido, existe la posibilidad de hacer una combinación de ambas modalidades –presencial y *e-learning*– que se conoce como enseñanza mixta o semipresencial, y en inglés *blended learning*,

de esta forma, algunas partes de la formación se desarrollan en aulas presenciales y otra parte se lleva a cabo en el formato virtual.

Allen, Dirksen, Quinn y Thalheimer (2014) han impulsado una iniciativa que persigue aunar esfuerzos en *e-learning* y establecer una serie de criterios comunes a modo de “Buenas prácticas”, se trata del documento llamado “Manifiesto *e-Learning*”, que tiene 22 principios básicos.

Desde el punto de vista de Cabero (2006), se han depositado muchas esperanzas en esta modalidad de formación, que no se han visto confirmadas, asimismo, se han cometido una serie de errores, como son: tecnocentrismo, situar la tecnología por encima de la pedagogía, olvidando que su incorporación no es un problema tecnológico, sino sobre todo cultural, social y formativo. Otro error es intentar aplicar directamente a la formación los principios aplicados a la enseñanza presencial o a la enseñanza a distancia.

El *e-learning* ha sufrido también una evolución, y diversos autores (Karrer, 2007; Adkins, 2007) han estudiado su desarrollo desde las plataformas de gestión del aprendizaje, pasando por la gestión de los contenidos hasta llegar a la Web 2.0 donde los contenidos no solo se consumen, sino que se crean. Gros (2011) plantea tres generaciones: en primer lugar, la adaptación de materiales existentes a formato web; en segundo lugar, la irrupción de las plataformas y gestores del aprendizaje; y en tercer lugar, la colaboración y la flexibilidad de las herramientas 2.0 y los dispositivos móviles.

Asimismo, Salinas (2005) ha distinguido tres etapas en la evolución y desarrollo del *e-learning* que son las siguientes: en primer lugar, un enfoque tecnológico en el que existe la idea de que la sofisticación del entorno proporciona la calidad al proceso de enseñanza aprendizaje, esta visión, en algunos casos, todavía perdura; en segundo lugar, un enfoque donde se considera que el contenido es el protagonista, y por tanto su relevancia propicia la calidad de la formación; y en tercer lugar, un enfoque metodológico que tiene más en cuenta al alumno y que, partiendo de criterios pedagógicos, se basa en una combinación de tecnología, entorno y aspectos organizativos. En este sentido, Cabero (2005) señala otra etapa a desarrollar, en la que se asuma que los procesos de enseñanza-aprendizaje son sistémicos y que las variables que intervienen deben adaptarse a las características de los estudiantes y de la acción formativa.

Allen y Seaman (2011) realizaron un estudio en Estados Unidos sobre la percepción de la formación *e-learning* y los resultados reflejaron que en el 2003 el 57% de los profesores que fueron preguntados, calificó los resultados de aprendizaje en la educación *e-learning* como iguales o superiores a las de la formación presencial. Y en el año 2011 ese porcentaje aumentó hasta el 67%.

En cualquier caso, es importante señalar que el *e-learning* es más que la incorporación de las TICs en los procesos de aprendizaje; es decir, supone una innovación con respecto a cómo las personas y las organizaciones aprenden (López-Camps, 2005; Zawacki-Richter & Anderson, 2014).

3.3. Características, elementos, ventajas e inconvenientes del *e-learning*

3.3.1. Características y elementos del *e-learning*

El *e-learning* es un tipo de aprendizaje flexible, quiere decir que adapta algunos de los determinantes del aprendizaje. De acuerdo con Race (1994), un buen sistema de enseñanza flexible es el que permite:

- Acomodarse directamente a las formas en que la gente aprende naturalmente.
- Tener apertura a diferentes necesidades y lugares de aprendizaje.
- Abrir varias opciones y grados de control al usuario.
- Basarse en materiales de aprendizaje centrados en el alumno.
- Ayudar a que los usuarios se atribuyan el mérito de su aprendizaje y desarrollar un sentimiento positivo sobre su consecución.
- Ayudar a conservar destrezas comunicativas para cosas que necesitan realmente presencia y *feedback* humanos.

En los inicios de la educación a distancia, había una serie de características que la limitaban y que están siendo superadas, tales como el aislamiento social del estudiante, la escasa variedad de materiales y recursos de aprendizaje, así como el distanciamiento en la relación entre el tutor y el alumno. En la actualidad, según Aguaded y Cabero (2002), hay cierto acuerdo en aceptar

que los nuevos modelos de formación a distancia y flexible se pueden definir por las siguientes características: a) formación personalizada: una formación a medida, en la que todo estudiante debe poder centrarse exclusivamente en aquellos aspectos que le interesan o que le resultan productivos para desarrollar su trabajo; b) formación flexible, que se caracteriza por satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con la utilización de una amplia gama de recursos, de actividades y de entornos de aprendizaje; c) formación basada en recursos, de cuya calidad dependerá la eficacia del aprendizaje; d) formación interactiva, que hace posible que todo estudiante pueda decidir y dirigir su propio proceso de aprendizaje; y e) formación accesible cuando se necesita. Dado que la formación es un proceso continuo, es necesario que la posibilidad de acceder a estos conocimientos sea también permanente.

Igualmente, Clark y Feldon (2005) hablan de cinco principios comunes del aprendizaje *e-learning*, basados en estudios: 1) Produce más aprendizaje que la instrucción en vivo o medios más antiguos. 2) Es más motivante que otras opciones instruccionales. 3) Ofrece recursos pedagógicos animados que ayudan al aprendizaje. 4) Se acomoda a los diferentes estilos de aprendizaje y por tanto maximiza el aprendizaje para más estudiantes. 5) Facilita el control del que aprende y un enfoque de descubrimiento que son beneficiosos para el aprendizaje.

Teniendo en cuenta, entonces, que el aprendizaje no se produce por asimilación pasiva de información, sino que es un proceso de construcción activa de conocimiento contextualizado, el diseño de la formación *e-learning*, tiene que tener el objetivo de ayudar a los alumnos a aprender. Por tanto hay que tener en cuenta diversos principios de cómo debe ser (Marcelo, Puente, Ballesteros, & Palazón, 2002): activo, abierto, colaborativo, contextualizado, constructivo, orientado a metas, que parte de un diagnóstico, reflexivo, multimedia y flexible.

Según Race (1994), con el aprendizaje flexible se pretende conseguir: acomodarse directamente a las formas en que la gente aprende de forma natural; abrir varias opciones y grados de control al usuario; basarse en materiales de aprendizaje centrados en el estudiante; ayudar a que los usuarios se atribuyan el mérito de su aprendizaje y desarrollar un sentimiento positivo sobre su consecución, algo fundamental para el estímulo ante aprendizajes futuros; y ayudar a conservar destrezas humanas para cosas que necesitan realmente presencia y *feedback* humanos.

Con respecto a los componentes o variables a tener en cuenta en los sistemas *e-learning*, Sharma y Mishra (2007), después de analizar 23 casos sobre experiencias prácticas de implantación del *e-learning*, llegan a la conclusión de que hay seis claves a tener en cuenta para la aplicación de programas *e-learning*: el alumno, el profesor, la tecnología, el contenido, la pedagogía y otras cuestiones. En esta línea, Cabero (2006) identifica las variables críticas que intervienen en *e-learning* y que a continuación se desarrollan:

- Papel del alumno: el alumno juega un papel crucial, ya que tiene que desempeñar un nuevo rol, pasando de ser un receptor pasivo de la formación a ser un receptor activo y consciente de ella, en caso contrario la acción educativa fracasará. Por tanto, un aspecto fundamental es la automotivación del alumno.
- Contenidos: vistos desde una triple posición: calidad, en sentido de pertinencia, relevancia y autoría de la fuente de información; cantidad, para que sea un volumen adecuado a los objetivos que se persiguen y a las características del grupo; y estructuración, se refiere a un diseño adecuado donde se recojan algunos principios que se están demostrando útiles para la presentación de mensajes.
- Papel del profesor: en este entorno, será diferente al que normalmente desempeña en la formación presencial, pasando de ser un transmisor de información a desarrollar otras funciones como tutor virtual o diseñador de situaciones de aprendizaje.
- Actividades: ayudan a que los alumnos pasen de sujetos pasivos a personas activas, y de esta manera el aprendizaje no es exclusivamente almacenamiento memorístico de información, sino más bien reestructuración cognitiva.
- Estrategias didácticas: es importante conocerlas ya que inciden directamente en la calidad de la acción educativa; ofrecen diversas posibilidades, desde las dirigidas a una acción más individual, hasta las que buscan el trabajo colaborativo entre los diversos participantes.
- Herramientas de comunicación: permiten realizar desde una comunicación escrita (correo electrónico, chat, tablón de anuncios, etc) hasta una auditiva y audiovisual (audioconferencia y videoconferencia). La comunicación puede ser síncrona (chat, videoconferencia) o asíncrona (tablón de anuncios, correo electrónico).

- Modelos de evaluación: en este aspecto hay que preguntarse cómo definir el aprendizaje y qué se entiende por resultados de aprendizaje.
- Comunidad virtual: sirven para potenciar la creación de un sentimiento de comunidad entre los participantes, y así resolver una de las variables que más influyen en el fracaso de las acciones *e-learning*, el sentido de aislamiento y de soledad de los estudiantes. El tutor cobra importancia ya que además de la función cognitiva realiza una de tipo social.
- Aspectos organizativos: la organización puede llegar a ser más compleja incluso que la necesaria para la enseñanza presencial, por la cantidad de variables que hay en estos entornos y porque la experiencia es menor. Es importante esta cuestión, ya que influirá en la calidad de las acciones formativas.

3.3.2. Ventajas e inconvenientes del *e-learning*

El *e-learning* que se presenta como un sistema de formación flexible, abierto, y adaptable a distintos ámbitos y modalidades, ofrece en el mundo actual numerosas perspectivas, ya que posibilita que las personas puedan permanecer en un proceso de educación continua, en función de su tiempo y disponibilidad geográfica. Pero por otro lado, esta modalidad de formación exige un cierto grado de autodisciplina y autonomía para poder llevar a cabo con éxito la acción formativa, lo que puede provocar una cierta resistencia a este tipo de formación. Por tanto, vemos que existen razones que favorecen y otras que pueden obstaculizar su desarrollo. Antes de emplear el *e-learning*, conviene identificar claramente las ventajas y las limitaciones que tiene esta modalidad de formación. Siguiendo a los expertos (López-Camps & Leal-Fernández, 2002; Cabero, 2006; Barberà, 2008; García-Aretio, 2009), vamos a citar a continuación las siguientes ventajas de la formación *e-learning*:

- Apertura: debido a la oferta de cursos y dispersión geográfica. Puede darse respuesta a la mayoría de necesidades actuales de formación.
- Flexibilidad: propicia una formación *just in time* y *just for me*, permite compaginar el estudio con otras actividades, debido a la ausencia de requisitos rígidos como el espacio, el tiempo y el ritmo.
- Eficacia: el sujeto es el responsable activo de su formación, puede aplicar inmediatamente lo que aprende y fomenta la autoevaluación.

- Economía: se ahorran costes de desplazamiento, material o pérdida de horas de trabajo.
- Formación permanente: facilita la actualización de la información y de los contenidos y da respuesta a esta gran demanda para la actualización continua.
- Motivación e iniciativa: mantiene la atención debido a los recursos existentes y propicia el desarrollo de la iniciativa para seguir aprendiendo.
- Interactividad: se posibilita la comunicación multidireccional, de forma síncrona y asíncrona.
- Aprendizaje activo: exige un alto grado de implicación por parte del sujeto para favorecer su autoaprendizaje, por tanto su autonomía.
- Aprendizaje colaborativo: se propicia el trabajo en grupo e intercambio de opiniones, lo que permite aprender de los otros y con los otros, de forma colaborativa.
- Inmediatez: permite actualizar continuamente la información mediante un clic.
- Innovación: estimula formas diferentes y creativas de enseñar y aprender.
- Multiformatos: el uso de formatos multimedia e hipertextual estimula el interés por aprender y ofrece ángulos diferentes del concepto o experiencia.
- Usabilidad: facilita el uso de los materiales y objetos de aprendizaje en diferentes cursos.
- Control: permite que en los servidores pueda quedar registrada la actividad realizada por los estudiantes.

Respecto a las barreras más fuertes del *e-learning*, Muilenburg y Berge (2001), Cabero (2006) y Simonson, Smaldino, Albright y Zvacek (2012) señalan, entre otras, las siguientes:

- Requiere más inversión de tiempo por parte del profesor.
- Precisa unas mínimas competencias tecnológicas por parte del profesor y de los estudiantes.
- Requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo.
- Puede disminuir la calidad de la formación si no se da una ratio adecuada profesor-alumno.

- Requiere más trabajo que la enseñanza convencional.
- Falta de planificación estratégica para la educación a distancia.
- Impone soledad y ausencia de referencias físicas.
- Depende de una conexión y que esta sea rápida.
- No hay experiencia en su utilización y en ocasiones falta infraestructura tecnológica.
- Existe una brecha digital y hace que el ritmo de implantación sea lento.
- Aunque a la larga se ahorran costes, exige una inversión inicial para implantar programas de educación a distancia.
- Resistencia al cambio de las personas acostumbradas a la formación presencial.
- Cierta soledad y ausencia de referencias físicas.

3.4. Modelos *e-learning*

Según Bou, Trinidad y Huguet (2004), un modelo es una representación esquemática de cómo va a funcionar un proceso de instrucción, sirve para abordar con mayor éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un modelo debe ser, por una parte, general, para recoger las diferentes situaciones de aprendizaje, y a la vez, definido, de manera que oriente y permita avanzar.

En los sistemas *e-learning* encontramos diferentes modelos didácticos. En función de las corrientes pedagógicas, según Aguaded y Cabero (2002), existen tres modelos:

1. **Magistrales:** tomados como analogía de los tradicionales métodos expositivos en los que el profesor se limitaba a suministrar información a los alumnos. Se distribuye a los alumnos información audiovisual o multimedia sin que incluyan actividades de aprendizaje. La tutoría consiste en la explicación individualizada de los contenidos de aprendizaje. El trabajo en grupo se da poco.
2. **Participativos:** utilizan canales de comunicación como sesiones de clase, tutoría, trabajo de grupo. Suelen tener presente, además de la estructura lógica de los contenidos, los condicionamientos psicopedagógicos para que se produzca la asimilación de los mismos. El alumno puede participar activamente durante los momentos de estudio individual, en las

emisiones en tiempo real o diferido difundidas por el profesor y durante los procesos de aprendizaje en grupo. Las tutorías están orientadas a la proporción de asesoramiento en el proceso de aprendizaje que sigue el estudiante.

3. **Generativos:** son procesos de enseñanza muy abiertos en toda su configuración; están centrados totalmente en la actividad generadora de conocimientos por parte de los estudiantes. La finalidad es la búsqueda de soluciones a problemáticas de muy diversa índole. El profesor es uno más del grupo de estudiante, cuyo papel es fundamentalmente el de coordinar el proceso. El trabajo en grupo es muy importante para la generación de ideas, asimismo los materiales, si son apropiados, actúan como soporte para el desarrollo de la actividad investigadora del grupo. La tecnología se percibe como un medio para realizar conversaciones colaborativas sobre un tema y la consiguiente construcción del conocimiento.

García-Aretio (2014) añade un cuarto modelo, el Conductista, que se emplea en numerosos programas y cursos. Se trata del enfoque clásico basado en la pedagogía por objetivos. El saber se organiza en pequeñas unidades que han de responder a la posterior consecución de objetivos operativos.

Por otra parte, en función del aspecto al que se le dé más importancia en la formación, Bou, Trinidad y Huguet (2004) distinguen los siguientes modelos:

1. **Logocéntrico:** está centrado en la materia a explicar, lo que se valora es el saber. Los contenidos centran los objetivos de la institución y el estudiante debe adquirir la mayor cantidad posible de saber, para utilizarlos posteriormente.
2. **Paidocéntrico:** está centrado en el estudiante. Este modelo se centra en las características del receptor para que aprenda un tema, por ejemplo tiene en cuenta la madurez del alumno. El alumno tiene sus propios estilos y ritmos de aprendizaje, de esta forma el profesor se convierte en un facilitador de los aprendizajes. En este sentido, García-Aretio (2014) indica que el aprendizaje a distancia se configura como una práctica ideal para poner en juego un modelo centrado en el estudiante y en el aprendizaje, dado que se presta de manera ideal para hacer operativos los postulados constructivistas.

3. Organocéntrico: se centra en la institución y su organización.
4. Taxocéntrico: se centra en una tarea típica o fundamental de un puesto de trabajo.
5. Grupocéntrico: se centra en la creación de una comunidad de aprendizaje, por ejemplo un grupo de psicólogos comparten una lista de distribución para aprender unos de otros y establecer unos criterios comunes.

Además, García-Aretio (2014), añade los siguientes modelos:

1. Magistrocentrismo: centrado en el docente, en su actividad, en la enseñanza. Este modelo es más habitual en la formación presencial, aunque a veces se produce en educación a distancia, cuando se cuelga en la red una videoconferencia o un texto escrito.
2. Tecnocentrismo: se centra en las tecnologías. Este modelo valora por encima de los estudiantes, del aprendizaje, de los contenidos y de los docentes, la tecnología. Se aceptan como buenas las innovaciones tecnológicas, lo que supone primar el acceso de la información a través de sofisticados medios, olvidando los procesos pedagógicos y los resultados.
3. Integrador: es una propuesta que recoge los aspectos más positivos de los modelos anteriores y los integra adecuadamente. Propone una enseñanza basada en un buen diseño pedagógico, junto con las mejores cualidades del buen docente. Asimismo, aporta contenidos elaborados expresamente para ese curso, que son la base de los aprendizajes que el alumno tiene que ir construyendo, respetando sus ritmos de aprendizaje.

3.5. Diseño instruccional en *e-learning*

Según Bou, Trinidad y Huguet (2004) el diseño instruccional es la aplicación del modelo a un contexto concreto. Se ocupa de cuestiones como: ¿Qué motiva a estos alumnos concretos a querer descubrir?, ¿Cada cuánto tiempo hay que asentar los contenidos nuevos que han descubierto?, o ¿Incluiremos pantallas a modo de resumen para que fijen los contenidos? La finalidad del diseño instruccional es desarrollar ambientes de aprendizaje que ayuden a los alumnos a aprender.

El diseño instruccional tiene que tener en cuenta algunos aspectos como los contenidos, el sistema tutorial, los recursos interactivos, la organización del

trabajo de los alumnos y el calendario académico. En esta línea se encuentra por ejemplo el Modelo de Khan (Marcelo, Puente, Ballesteros, & Palazón, 2002), un pionero en el campo de la teleformación. Incluye ocho dimensiones que son las siguientes: pedagógica, tecnológica, diseño interfaz, evaluación, gestión, apoyos, ética e institucional. Otros autores como Bou, Trinidad y Huguet (2004) y Barberà (2008), compilan estas dimensiones en los siguientes componentes: tecnológicos, pedagógicos y organizativos.

Además, el diseño instruccional en el *e-learning*, es una cuestión interdisciplinar, y demanda la participación de muchos roles de diversas ciencias del saber: expertos de contenidos, pedagogos (didáctica, psicología cognitiva, psicología social), tecnólogos y expertos en comunicación audiovisual.

Para hablar de un buen diseño instruccional, Rodríguez-Fernández (2014) señala que se debe tener en cuenta el análisis de necesidades de aprendizaje; ya que, conocer los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes, repercutirá significativamente en el diseño. Los contenidos, la metodología, el ritmo, etc., podrán ser los adecuados de acuerdo al marco de aprendizaje que generan los estilos previamente diagnosticados. A la hora de realizar el diseño instruccional se tienen en cuenta modelos y teorías que ya existen. Según Pozo (1994), dentro de las teorías que explican la adquisición de significados por un sistema de procesamiento, se encuentra el modelo ACT (Adaptive Control of Thought) de Anderson (1987). Este modelo, que se aplica para el diseño instruccional, explica que todos los mecanismos de aprendizaje están estrechamente relacionados con el sistema de la memoria y se dan de forma similar a como está organizada la memoria, en tres estadios: en primer lugar, se adquiere el conocimiento declarativo sobre el comportamiento; en segundo lugar, se almacena e integra esa información y da origen al conocimiento de la ejecución de ese comportamiento; en tercer lugar, la ejecución del comportamiento se automatiza.

Un aspecto a tener en cuenta a la hora de realizar el diseño instruccional de la formación *e-learning*, son las teorías y estrategias de aprendizaje. Para diseñar un modelo adecuado de aprendizaje *e-learning* es necesario conocer y emplear algunas teorías que respondan a la pregunta sobre cómo se produce el aprendizaje. En este sentido, Marcelo, Puente, Ballesteros y Palazón (2002) hacen una selección de propuestas teóricas que pueden tener una mayor aplicación en el aprendizaje adulto y a distancia.

- Teorías constructivistas: ponen énfasis en considerar que aprender no es una tarea pasiva, sino que aprendemos haciendo e incorporando lo nuevo que conocemos en los esquemas que ya poseemos. Según esta teoría, el aprendizaje es significativo para el individuo cuando consigue conectar las ideas y esquemas de conocimiento que ya posee con los nuevos contenidos que se presentan. En este sentido, el formador tiene un papel crítico en modelar la comprensión de los nuevos contenidos que se presentan, detectando a través del diálogo sus lagunas y presentando los contenidos en un formato más adecuado a su nivel de conocimientos. A la hora de presentar los contenidos, se puede aprovechar el carácter hipertextual de la web para organizar diferentes niveles de profundidad, en lugar de una organización lineal. Además, el uso de mapas conceptuales facilita la navegación, ayuda a integrar los conocimientos previos con los nuevos y ofrece una síntesis visual de los contenidos de aprendizaje.
- Aprendizaje situado: esta teoría propone que el nuevo conocimiento debe estar muy cerca de los problemas reales, de forma que no haya dificultades para transferir lo aprendido a nuestra realidad. El contexto debe ser lo más parecido posible a donde posteriormente se va a aplicar. En este sentido, internet ofrece múltiples posibilidades a través de las herramientas de comunicación.
- Flexibilidad cognitiva: se relaciona con la necesidad de formar personas para que puedan dar respuesta a situaciones que habitualmente no exigen una única salida. En esta teoría, se parte de un ámbito de conocimiento complejo y el alumno tiene que aprender a hacer uso de él de forma flexible, se muestran las relaciones entre las diferentes ideas y contenidos en lugar de presentarlos por separado. Los contenidos se presentan desde múltiples perspectivas, y a través de varios casos de estudio que ilustran el contenido y proporcionan experiencias de aprendizaje ricas, diversas y contextualizadas.
- Aprendizaje experiencial: es un modelo de aprendizaje adulto, basado en el ciclo de Kolb que dice que los adultos organizan su aprendizaje a partir de taras de solución de problemas, y el aprendizaje será más motivador y provechoso cuando presente una relevancia inmediata para su trabajo o su vida personal. Por tanto, los contenidos deben estar relacionados con la realidad a la que han de aplicarlos y servir para resolver problemas prácticos. Esta teoría se compone de 4 eta-

pas: experiencia concreta inmediata, observación y reflexión sobre la experiencia, conceptualización abstracta y formulación de hipótesis y experimentación activa. Según esta teoría en el proceso de aprendizaje se pasa por todas las etapas, además indica la existencia de diferentes tipos de aprendizaje según la preferencia por una de las etapas. Tener en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de los adultos permite disponer de pistas para la selección de materiales de enseñanza, la presentación de los contenidos, la creación de grupos de trabajo, y el establecimiento de procedimientos de retroalimentación y evaluación, entre otros.

Una vez expuestas estas teorías, confirmamos la idea de que el aprendizaje no se produce por asimilación pasiva de información. La educación a distancia responde a un aprendizaje constructivista en la medida que potencia y tiene en cuenta el contexto del alumno y este se convierte en verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje, basado en el principio de responsabilidad (flexibilidad de horarios, ritmos de trabajo) y autocontrol (actividades de autoevaluación). Asimismo, el material debe estar diseñado para fomentar el aprendizaje independiente, flexible e individualizado del estudiante, aprendizaje acorde al constructivismo.

Como se ha señalado, a la hora de realizar propuestas metodológicas en *e-learning*, para que tengan éxito, hay que tener en cuenta una serie de cuestiones del aprendizaje de los adultos. De hecho, el índice de abandonos en la educación a distancia es más alto que en la educación presencial. Para evitar el fracaso del alumno en la educación a distancia, es muy importante adecuar el estilo de aprendizaje del educando y los materiales didácticos. Rodríguez-Fernández (2014), señala los siguientes principios que hay que tener en cuenta: impulsar un aprendizaje generalizado, para que aplique el aprendizaje recibido en otras situaciones; que el aprendizaje sea funcional en relación a estas dos ideas: utilidad y aprender a aprender; ofrecer atención individualizada y *feedback* del tutor; tener en cuenta que sea un aprendizaje autónomo; e informar al estudiante regularmente de su proceso de aprendizaje, para que sea consciente de lo que está aprendiendo y de los procedimientos que utiliza.

Partiendo de esta idea, en formación *e-learning* es necesario emplear unos principios de procedimiento para que el aprendizaje sea un proceso significativo,

activo y contextualizado. Según Landeta-Etxeberría (2007), hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Conocimiento de las expectativas de aprendizaje: al inicio de la acción formativa se da a conocer a los estudiantes el tipo de conocimiento que se espera obtener de la misma.
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje: se proponen estrategias individuales y colectivas, que propicien la búsqueda de información, la interacción, la retroalimentación y el aprendizaje colaborativo a través de las TIC.
- Claridad y exactitud en la delimitación de los objetivos de aprendizaje: definiendo los conocimientos, habilidades y competencias que alcanzarán los estudiantes.
- Contenidos: ordenados, relevantes, pertinente, actualizados en relación a los objetivos previamente definidos.
- Actividades de aprendizaje: que contribuyan al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, a través del uso de las TIC.
- Evaluación del aprendizaje: seleccionar y organizar los instrumentos de evaluación, y considerar aspectos relacionados con la tecnología a través de la cual se va a evaluar.
- Tutoría: definir el tipo de dinámicas de atención, interacción y retroalimentación que se va a otorgar al estudiante sobre motivación al estudio, contenido y metodología de trabajo.

En este sentido, lo que marca la calidad y la eficacia de la formación *e-learning*, según Cabero (2006), no son las cuestiones técnicas, sino la atención que se presta a las variables educativas y didácticas que se ponen en funcionamiento, es decir qué se quiere hacer y cómo hacerlo.

3.6. Agentes implicados en la formación *e-learning*

En la formación *e-learning* intervienen diversos agentes que influyen en la calidad del aprendizaje, entre ellos el profesor, figura que se conoce con diversos nombres: tutor, gestor, consultor o mentor (Barberà, 2008). En el modelo de aprendizaje centrado en el alumno, característico de la formación *e-learning* que venimos apoyando, el tutor tiene unas características a la hora ejercer su

función y sus tareas. Marcelo, Puente, Ballesteros y Palazón (2002) indican que el tutor que desarrolle su función en la modalidad *e-learning*, tiene que tener tres competencias: 1) Tecnológica, para el manejo de aquellas herramientas que le permitirán desarrollar la formación en internet; 2) Didáctica, para crear un curso con la metodología propia de este tipo de formación; y 3) Tutorial, para desarrollar la interacción con los alumnos y guiarles adecuadamente en el proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, Pantoja y Zwierewicz (2008), desglosan las características que tiene que tener un tutor virtual, y son las siguientes: conocer las teorías y principios que sustentan el aprendizaje a distancia; dominar las herramientas telemáticas que permiten la comunicación con los alumnos: mail, videoconferencia, foro, chat, etc.; saber elegir las herramientas más adecuadas a cada tipo de aprendizaje y persona; contar con un amplio repertorio de recursos en red, diseñar y poner en práctica un plan de acción tutorial que cuente con apartados desarrollados a distancia; conocer y utilizar los instrumentos de evaluación propios de la enseñanza a distancia, que le permiten tanto el seguimiento individualizado como la gestión del grupo. Asimismo, Stevenson y Sander (1998) señalan algunas otras características de un buen profesor a distancia como son: tener sensibilidad con los problemas de los estudiantes, ser un buen comunicador, proporcionar una retroalimentación detallada, ofrecer críticas constructivas, estar disponible y ser servicial.

Siguiendo esta línea, en la *Open University* de Reino Unido el rol del asesor es, según Ortiz (1998), asegurar que los estudiantes han comprendido totalmente las ideas y argumentos presentados en las unidades y programas de los cursos y también remediar las debilidades académicas de los estudiantes. El asesor es visto como un agente o facilitador del aprendizaje, más que como su fuente y este es un cambio en perspectiva al cual, algunos profesores de educación superior, encuentran gran dificultad para adaptarse.

Por otro lado, el alumno es parte central del proceso de construcción del conocimiento en el proceso de aprendizaje, ya que participa activamente aportando su actividad mental constructiva que le permite apropiarse del contenido (Barberà, 2008). El profesor ayuda y guía al alumno en el proceso de aprendizaje, creando relaciones significativas, pero el alumno es el que marca el ritmo de estudio y se autogestiona su tiempo, por tanto es importante que antes del

comienzo de un curso el alumno esté informado sobre los objetivos y la metodología con la finalidad de mantener su motivación y no abandone el programa (Roldán, Buendía, Ejarque, García, Hervás, Martín, Santos, & Oltra, 2010). Se pueden señalar algunas características de los alumnos que participan con éxito en los procesos de formación *e-learning* (Marcelo, Puente, Ballesteros, & Palazón, 2002; Barberà, 2008):

- Tener competencias técnicas en el manejo y uso de las nuevas tecnologías y sentirse cómodos interactuando con otros mediante entornos tecnológicos.
- Capacidad de participación e integración en el grupo virtual que constituya los compañeros de estudio.
- Estar motivado y ser capaz de planificar el estudio, así como tener disciplina para cumplir lo planificado y utilizar el tiempo de manera eficiente.
- Tener claridad de objetivos en cuanto a los resultados que se desean obtener y guiarse por ellos más que por planificaciones temporales y contenidos impartidos.
- Pensar las opiniones e ideas antes de dar respuesta a un requerimiento virtual (debate, trabajo, etc.).
- Comunicarse de forma escrita de manera efectiva.
- Basarse en el autoaprendizaje cuando sea necesario, sobre todo en situaciones en las que se detecten lagunas que el alumno deba cubrir antes de continuar en un curso.
- Estar dispuesto a dedicar el tiempo que el curso requiere para su realización completa.
- Ser capaz de ser creativo y tomar decisiones cuando sea necesario y comunicarse fluidamente cuando haya alguna incomprensión o algún problema.
- Tener flexibilidad para adaptarse a las nuevas formas de aprendizaje y a los cambios que puedan surgir en entornos de aprendizaje en línea.
- Creer que un aprendizaje de calidad se puede dar en una clase virtual al igual que en una clase más tradicional.

La relación entre los agentes es muy estrecha, el alumno va construyendo una actividad constructiva, el profesor le guía y le acompaña en ese proceso de construcción implicándose mediante el desarrollo de apoyos y ayudas.

3.7. Entornos virtuales y plataformas de formación e-learning

Desde hace unos años se ha apostado por entornos virtuales de aprendizaje, que son comunidades donde los alumnos y profesores se envían mensajes, comparten información y se fomenta un intercambio de experiencias y opiniones (Ruipérez, 2003). Asimismo, para poder ofrecer formación a través de internet, se emplea un *software* en forma de plataformas de gestión del aprendizaje (*Learning Management Systems*, LMS), que permite a los usuarios acceder a todo tipo de contenidos de forma adaptada a las necesidades de cada caso concreto. Surgen como respuesta a la incorporación de las TIC, ya que proporcionan a las acciones formativas una serie de ventajas que enriquecen el aprendizaje. Salinas (2004) los define como “el espacio o la comunidad organizada por el uso de tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje” (p. 100). Zwierewicz y Pantoja (2004) señalan que son “espacios de aprendizaje dominados por las TIC que permiten una simulación en tiempo real de las condiciones que se dan en un aula presencial y que ofrecen condiciones técnicas para el desarrollo de estrategias interactivas y la consecuente construcción colaborativa del conocimiento, aunque en este caso docente y discente se pueden encontrar a miles de kilómetros de distancia” (p. 2).

Antes de la aparición de las plataformas, había diferentes aplicaciones en la web a las que había que acudir de forma independiente (correo, listas, foros, formularios, agendas). La plataforma virtual trata de integrar todas esas exigencias en un mismo *software*, y de esta manera se simplifica la gestión de las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje (García-Aretio, 2014).

De esta forma, las plataformas sirven tanto para acciones formativas *e-learning*, como *blended learning* o como complemento a la formación presencial para la mejora de su docencia. Según Pantoja y Zwierewicz (2008) se estructuran sin la necesaria presencia física de los alumnos y profesores, permiten la flexibilidad de horarios y desarrollan nuevas habilidades técnicas y cognitivas para recibir, criticar y manipular las informaciones de forma compartida.

Sevillano (2009) indica que las plataformas de formación en línea, integran en un mismo paquete informático todas o algunas características de un entorno virtual de aprendizaje, tratando de adaptarse a las necesidades existentes. Son

aplicaciones que facilitan la creación de entornos de enseñanza y aprendizaje, integrando materiales didácticos y herramientas de comunicación, colaboración y gestión educativas. Las herramientas incluidas en las plataformas dan soporte a profesores y estudiantes para optimizar distintas fases del proceso de enseñanza y aprendizaje cuando este tiene lugar en la red, sea internet o intranet. Estas herramientas son de comunicación síncrona y asíncrona, sirven para la gestión de los materiales de aprendizaje y para la gestión de las personas participantes, así como para el seguimiento y la evaluación del progreso de los estudiantes.

Actualmente, se hallan diversas plataformas virtuales en el mercado, que ofrecen diversos servicios y funcionalidades. Existen plataformas virtuales gratuitas y otras comerciales. En la Tabla 8, se indican los servicios a los que debe dar respuesta una plataforma virtual.

Tabla 8. Servicios de una plataforma virtual

UNA PLATAFORMA VIRTUAL DEBE DAR RESPUESTA A:
- La inscripción de los estudiantes
- La asignación de los diferentes roles de docentes y técnicos
- La gestión de contenidos, inserción en diferentes formatos y distribución: editores de contenidos y de exámenes, herramientas de importación de recursos y de publicación
- Varias formas de comunicación síncrona (chat, pizarra electrónica, webconferencia) y asíncrona (foros, correos, lista, tablón de anuncio, blogs, wikis) vertical y horizontal
- La creación de grupos de trabajo
- Dar seguimiento y obtener resultados estadísticos sobre el progreso, las entradas, la participación de los estudiantes, etc
- La gestión de la evaluación de los alumnos, mediante pruebas de autoevaluación, seguimiento de tareas y exámenes.
- La organización del calendario o agenda de actividades.
- Contar con ayuda interactiva para la resolución de dudas técnicas.
- La gestión administrativa y pedagógica de todo el proceso de formación.

Fuente: García-Aretio (2014)

Es importante tener claro que la plataforma que se elija tiene que estar en consonancia y al servicio del diseño pedagógico que se desarrolle, y no al revés. En orden de importancia, primero está el componente pedagógico y después el recurso tecnológico.

3.8. Gestión del *e-learning* en las organizaciones

Tal y como se ha afirmado anteriormente, hoy en día, el desarrollo de procesos de formación en las organizaciones es un hecho cotidiano, tanto en pequeñas, como medianas o grandes empresas. Con la ayuda y el empleo de las nuevas tecnologías, cada vez más, se realizan acciones formativas en diversas modalidades. En este escenario, la formación *e-learning* es más recurrente, valiéndose de las ventajas ya expuestas anteriormente, así como de las potencialidades que se le conocen. En las empresas con diversas sedes, esta modalidad ofrece la posibilidad de que profesionales de diferentes centros de trabajo separados físicamente, confluyan en una acción formativa en línea, gracias al uso de las redes. (Barberà, 2008)

Según la asociación del *e-learning* y formación *on-line* (AEFOL) existen cuatro fases en la evolución del *e-learning*: 1) de despegue y rápido crecimiento; 2) de estancamiento y depuración del mercado; 3) de crecimiento y consolidación; y 4) de madurez (Hornos, Montes, Hurtado, & Abad, 2006)

Atendiendo a la encuesta llevada a cabo por Adecco (2010), el *e-learning* se posiciona como la segunda metodología más habitual para el 51,6% de las empresas, con una inversión media del 24,6% del presupuesto total de formación. Asimismo el 80% de los responsables de formación afirma que las herramientas 2.0 serán sus aliadas en el futuro. En la misma línea, la consultora de formación *e-learning* *CrossKnowledge*, realizó en 2011 el primer barómetro europeo de *e-learning* en seis países. Tanto en términos estadísticos como en lo que respecta a las personas interesadas, este modo de formación se encuentra en pleno crecimiento y le augura un brillante futuro.

On-line Business School (2014), llevó a cabo un análisis de las principales magnitudes económicas alrededor *e-learning*, su potencial de crecimiento y las tendencias que marcarán su futuro. Según el informe de OBS, la industria del *e-learning* movió 56.200 millones de dólares en 2013, un crecimiento del 55,21% respecto a la cifra de negocio de 2011 (35.600 millones). Las perspectivas para 2015 auguran que la actividad de la enseñanza *on-line* duplicará su volumen hasta superar los más de 100.000 millones de dólares. Además, se estima que en 2019 cerca del 50% de la formación en los centros de educación superior, serán impartidas en la modalidad *e-learning*.

3.8.1. Factores de eficiencia y calidad en *e-learning*

En las organizaciones, cada vez más, se está empleando la modalidad *e-learning* debido a sus numerosas ventajas (Ruipérez, 2003), como son: ofrece mayor flexibilidad respecto a la formación presencial: proporciona facilidad de acceso ya que un empleado puede seguir un curso desde cualquier parte del mundo; se reducen los tiempos de aprendizaje; aumenta la retención debido al uso de diferentes recursos; es compatible con otras actividades; se reducen costes; se puede realizar una actualización de contenidos de forma inmediata; se puede realizar una formación personalizada; y existe un seguimiento exhaustivo del proceso de formación.

Por otra parte, también hay que tener en cuenta de las dificultades o características que hacen que las organizaciones tengan que trabajar para minimizar sus consecuencias (López-Camps & Leal-Fernández, 2002). En este sentido, la modalidad *e-learning* requiere un esfuerzo por parte del sujeto superior al exigido por la formación presencial, por tanto los contenidos no pueden ser iguales que en modalidad presencial, ni la forma de presentarlos tampoco, habrá que tender hacia un aprendizaje más significativo, con numerosos recursos. Además, exige mayor constancia y a veces produce una sensación de soledad. Por tanto las organizaciones tendrán que potenciar el aprendizaje activo y colaborativo, para que el alumno sea el protagonista, todo ello apoyado por los tutores y la comunidad virtual.

Igualmente, hay que tener siempre presente que los medios por sí mismos no son lo importante, aunque se trate de las tecnologías más avanzadas, sino que lo realmente decisivo es el uso pedagógico que se haga con ellos. Por tanto, la aplicación de estrategias didácticas adecuadas para el contexto educativo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, es lo que va a permitir, de un modo efectivo, obtener los beneficios que ofrecen las nuevas tecnologías (Blázquez, 2003).

De esta forma, Silva (2003) selecciona elementos que considera imprescindibles para que las nuevas herramientas favorezcan la interactividad, son los siguientes: la participación colaborativa, en la que participar no consiste simplemente contestar sí o no, o elegir una opción cerrada; la bidireccionalidad en la que comunicación y producción van conjuntas; y las conexiones en tareas

abiertas en las que la comunicación señala múltiples redes de conexiones y libertades de cambios, asociaciones y significaciones.

De igual forma, las herramientas de enseñanza y aprendizaje *e-learning* han de ser evaluadas para conocer su verdadera utilidad. Según Cabero (2006), esta evaluación se puede realizar a partir de algunos criterios, como son: contenidos, aspectos técnicos, organización interna de la información, material de acompañamiento, costo económico, ergonomía del medio, aspectos físicos y público al cual se destina.

En este sentido, Bates (2001) señala que hay que tener en cuenta diversos componentes para asegurar la calidad de los materiales educativos: 1) en primer lugar los contenidos, si se trata de un material exclusivo o valioso del que haya necesidad o demanda; 2) en segundo lugar, la producción de medios, hace referencia a que el material esté bien montado y estructurado, si las pantallas se pueden leer con facilidad, si los gráficos son claros y están bien diseñados o si el interfaz está bien diseñado; 3) en tercer lugar, el diseño de la instrucción que hace referencia a si están claros los objetivos de aprendizaje, si el material produce los resultados de aprendizaje deseados, si contienen una mezcla adecuada de medios, para conseguir los resultados de aprendizaje de manera eficaz, si se produce la interacción del alumno con el material, si está bien diseñado el material o cuál es el papel que el tutor desempeña en los materiales basado en la tecnología; 4) por último, la entrega de los materiales y el apoyo al alumno, se refiere a que los materiales estén listos y se entreguen a tiempo, a la ayuda que hay que prestar al alumno si tiene que desarrollar nuevas destrezas o tiene problemas técnicos o tiene dudas, así como quién es el responsable de facilitar retroalimentación, a qué horas está disponible, entre otras cuestiones.

3.8.2. Desarrollo de competencias en modalidad *e-learning*

Existe abundante bibliografía que señala la importancia de desarrollar las competencias profesionales con el fin de lograr un buen desempeño profesional, y que la organización pueda innovar y ser competitiva (De la Vega, 2004; Martínez-Caro, 2009; Aguado, Arranz, Valera-Rubio, & Marín-Torres, 2011). Sin embargo, son escasos los estudios acerca de la formación de competencias en modalidad *e-learning*. Una de las cuestiones sobre las que es necesario

investigar más, es el empleo de la modalidad *e-learning* para el desarrollo de las competencias profesionales. Debido al gran uso que se hace de las nuevas tecnologías aplicadas a la formación y los beneficios que se cree que podrían extenderse a la formación en competencias profesionales en modalidad *e-learning*, es adecuado generar investigaciones para comprobar la eficacia de esta modalidad en su desarrollo. Asimismo, la modalidad de formación *e-learning* no es igual que la presencial y para el desarrollo de competencias se requiere objetos de aprendizaje específicos, y la creación de una metodología que facilite la puesta en práctica de aquellos comportamientos que se quieren adquirir. Por tanto, es importante desarrollar modelos específicos y buscar el equilibrio entre tecnología y pedagogía.

Según Muntada (en Bou, Trinidad, & Huguet, 2004) el diseño de una acción de *e-learning* aplicada al desarrollo de competencias ha de garantizar tres factores básicos: 1) que sea aplicable en el trabajo de cada persona; 2) que sea personalizado, pudiendo disponer cada alumno de un itinerario formativo ajustado a sus propias realidades; y 3) que cada alumno reciba asesoramiento por parte de un tutor que le oriente y guíe.

En este sentido, para el desarrollo de competencias profesionales en modalidad *e-learning* es importante que el programa formativo se adecúe a las necesidades y realidades del alumno, que exista un buen apoyo tutorial para guiar y orientar al alumno hacia el objetivo del programa, que se fomente el compromiso y la implicación del alumno en el desarrollo de sus competencias, una alineación con la estrategia de la organización que dé validez, sentido y fiabilidad a todo el proceso, y facilite las condiciones para su posterior aplicación en el puesto de trabajo.

Asimismo, se pueden aprovechar los recursos didácticos que ofrece la formación *e-learning*, como son (Aguado & Arranz, 2005):

- Diseño atractivo: animaciones, ilustraciones para apoyar el aprendizaje de conceptos o estrategias de actuación.
- Calidad de los contenidos: nivel de profundidad de los temas, claridad y sencillez en la exposición de los conceptos, etc., para facilitar la comprensión de la información y en consecuencia la motivación del alumno.

- Diseño de actividades: bajo las premisas de variedad y complejidad creciente, que persiguen diferentes objetivos de aprendizaje como son: síntesis de conceptos, interpretación de la información, asociación de elementos, modelado, etc.
- Interactividad con el programa para facilitar la atención y retención de la información. Lo que se persigue es, no sólo establecer un vínculo de estímulo-respuesta entre la pantalla y el alumno, sino además, potenciar el aprendizaje por descubrimiento.
- Retroalimentación inmediata: ante las respuestas del alumno, ofrecerle información sobre sus acciones para reforzar su aprendizaje y que le permitan valorar su progreso.
- Ejercicios: que permitan aplicar los conceptos aprendidos y, por tanto, faciliten la comprensión por parte del alumno, así como generalizar lo aprendido a otras situaciones.
- Sencillez: el uso de la herramienta debe facilitar el aprovechamiento de los recursos (instrucciones claras, tamaño de la letra, disposición de los elementos en pantalla, facilidad para acceder a los diferentes elementos y apartados, rutas de navegación, etc.)

El desarrollo de las competencias profesionales se realiza mediante la adquisición de comportamientos y la integración de distintos tipos de conocimiento para que la persona pueda utilizarlos en contextos relevantes para ella misma. De esta forma, es muy importante fomentar actividades prácticas donde el alumno pueda ir desarrollando los comportamientos. De ahí que algunos autores (Aguado, Arranz, Valera-Rubio, & Marín-Torres, 2011) recomienden combinar la modalidad *e-learning* con un apoyo presencial.

OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DE ESTUDIO

4

4.1. Introducción

En el presente capítulo se muestran los objetivos de este trabajo y el proceso seguido para alcanzar dichos objetivos.

4.2. Objetivos

Como se ha expuesto en la primera parte del trabajo, hoy en día, una empresa, para asegurar su competitividad, identifica y define sus competencias, y necesita que el profesional ponga en práctica esas competencias para lograr los objetivos de la organización. De esta manera, la formación que se quiere ofrecer a los profesionales, se orienta hacia el desarrollo de los comportamientos adecuados para que puedan responder de forma idónea al contexto que se van a encontrar.

Según los profesores Cardona y Chinchilla (1999), existen tres formas básicas para desarrollar las competencias: información, formación y entrenamiento. Conviene empezar por adquirir conocimientos teóricos sobre el tema, desarrollar las actitudes adecuadas a través de un proceso de formación que capacite a la persona para anticipar las consecuencias de sus acciones y omisiones, y, finalmente, apoyar con entrenamiento para desarrollar las habilidades o capacidades operativas específicas.

Respecto a las modalidades de formación empleadas para el desarrollo de competencias, principalmente se han utilizado la modalidad presencial o la modalidad mixta (parte presencial y parte *e-learning*), y en menor medida la formación *e-learning*. En general, el uso de los programas de formación *e-learning* está creciendo de forma significativa en los últimos años, para la formación de diversas temáticas. Y es que existen numerosas razones para ello, como el ahorro de costes, una mayor adecuación del contenido, la posibilidad de llegar al mayor número de personas, la disponibilidad de formación en cualquier momento y lugar, y por tanto la flexibilidad para combinar trabajo y formación.

Las acciones formativas llevadas a cabo por las empresas con el objetivo de desarrollar las competencias profesionales de sus trabajadores, en su mayor parte, responden a cursos de modalidad presencial, siendo escasas las acciones formativas desarrolladas en modalidad *e-learning*. Sin embargo, como se ha podido observar, el *e-learning* se presenta como una estrategia formativa que puede resolver muchos de los problemas con que nos encontramos, como pueden ser, la dispersión geográfica de los alumnos, la necesidad de actualización constante que nos introduce la sociedad del conocimiento, y el ahorro de tiempo y dinero (Cabero, 2006). Estas virtudes nos han llevado a plantearnos el siguiente interrogante: ¿se puede aplicar esta modalidad de formación al desarrollo de competencias profesionales, es decir, a la creación de nuevos conocimientos, a la incorporación de habilidades y al fomento de actitudes?

Una de las cuestiones sobre las que es necesario investigar más, es el empleo de la modalidad *e-learning* para el desarrollo de las competencias profesionales. Debido al gran uso que se hace de las nuevas tecnologías aplicadas a la formación, y los beneficios que se cree que podrían extenderse a la formación en competencias profesionales en modalidad *e-learning*, es adecuado generar investigaciones para comprobar la eficacia de esta modalidad en su desarrollo.

En este sentido, el principal objetivo que se ha perseguido a través de este trabajo de investigación es diseñar, aplicar y evaluar un Programa de Desarrollo de Competencias en Gestión de Equipos (PDCGE) dirigido al desarrollo de competencias profesionales en modalidad *e-learning*.

Para alcanzar dicho objetivo, en una primera fase, se han analizado las principales características que debe tener dicho programa de formación, así como los principios pedagógicos a tener en cuenta para su buen uso. En una segunda fase, se ha llevado a cabo el diseño, la aplicación y la evaluación del PDCGE en modalidad *e-learning*.

Por tanto, el propósito de esta investigación, se desglosa en tres objetivos:

1. Establecer los principios en los que debe basarse un programa de desarrollo de competencias en modalidad *e-learning*.
2. Diseñar, aplicar y evaluar una metodología específica para el desarrollo de las competencias profesionales en modalidad *e-learning*.
3. Evaluar la eficacia del programa llevado a cabo.

4.3. Metodología

A continuación, se describe la metodología utilizada en relación a cada uno de los objetivos que nos proponemos en esta investigación.

1. Respecto del primer objetivo, se han analizado los principios de educación de adultos, de enseñanza y aprendizaje a distancia.
2. El segundo objetivo se ha desglosado en los tres siguientes:
 - Diseñar un programa con una metodología específica para el desarrollo de competencias profesionales en modalidad *e-learning*.
 - Aplicar el programa creado en un colectivo de trabajadores que necesitan desarrollar sus competencias profesionales.
 - Evaluar el programa en tres dimensiones:
 - Satisfacción: se evalúa la satisfacción de los profesionales con respecto al programa llevado a cabo. A través de dos encuestas realizadas en dos momentos.
 - Aprendizaje: se evalúa el aprendizaje que se ha logrado una vez finalizado el programa de formación. A través de un cuestionario, antes y después del programa formativo.
 - Impacto: se evalúa el impacto en las funciones desarrolladas en el puesto de trabajo por parte de las personas que han seguido este

programa de desarrollo de competencias. Se identifica gracias a la aplicación de un cuestionario antes y después de la realización de un plan de acción individual a los seis meses.

3. Respecto del tercer objetivo, se ha utilizado un diseño cuasi experimental para comparar los rendimientos de los sujetos que lo han llevado a cabo, en relación con los de un grupo de control que no ha realizado el PDCGE.

Así, se puede conocer si el programa incluye los recursos de aprendizaje adecuados para el desarrollo de las competencias en modalidad *e-learning*.

En relación a este último objetivo, se plantea la siguiente hipótesis:

- El colectivo de trabajadores al que se le ha aplicado el programa, obtiene mejor puntuación en el cuestionario de competencias, al finalizar el itinerario y el plan de acción, a los seis meses, que las personas del grupo de control que no han realizado el PDCGE.

Con el objetivo de conocer la eficacia del programa, se realiza un diseño cuasi experimental con grupo de control. Los sujetos de los dos grupos corresponden a un perfil profesional determinado, no han sido elegidos al azar. El grupo cuasi experimental realiza el PDCGE, mientras que el grupo de control no va a recibir un tratamiento. Para ver el efecto, se pasa un cuestionario, antes y después, en ambos grupos, con la finalidad de conocer si ha habido mejora de competencias; así como si existe relación entre el programa llevado a cabo y el desarrollo de competencias profesionales.

4.3.1. Principios pedagógicos

Con respecto a los principios pedagógicos, se van a exponer aquellas teorías o modelos pedagógicos que se han tenido en cuenta a la hora de diseñar el programa.

En primer lugar, se tiene en cuenta que los adultos no aprenden igual que los niños en la escuela. Según López-Camps (2005), las personas apren-

den de manera distinta a lo largo de los diferentes momentos de su vida. Los niños aprenden explorando e interrelacionando con su entorno. Los jóvenes, a diferencia de los niños, ya piensan de forma simbólica, pero todavía no tienen la suficiente capacidad lógica. Los adultos tienen diferentes experiencias vitales, y cuando aprenden, y esta es la gran novedad, ligan sus experiencias a los aprendizajes. En este sentido Morales-Arce (2003), advierte, por ejemplo, que una de las causas del fracaso de la formación es la proyección directa de las técnicas tradicionales de capacitación en los centros escolares a los entornos empresariales, ya que tanto los objetivos formativos, como las características personales del colectivo requieren unos métodos pedagógicos diferentes. Puchol (1995) indica que el perfil de un formando es una persona con experiencia, por tanto precisa que lo que aprenda tenga algún sentido para él y lo vea como algo útil para su trabajo, o para su empleabilidad, o su rendimiento, o retribución, por tanto debe ser relevante y pertinente. Por otra parte no tiene dedicación exclusiva a la formación, por tanto, el factor tiempo es otra cuestión importante.

En esta línea, hay que proponer una enseñanza con una serie de características, que sea dinámica, donde el alumno participe, aprenda haciendo, vaya descubriendo por sí mismo, y emplee su propia experiencia. Que sea variada y estimulante, que combine ejercicios, que mantenga el esfuerzo del formando, apelando al interés y motivos personales, que reconozca los logros que va consiguiendo y vea el éxito de su aprendizaje. Que sea una enseñanza progresiva y concreta, que vaya de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto, que no enseñe más de una cosa a la vez, y no pase a otro tema hasta que no haya sido asimilado el anterior. Que sea individualizada, en cuanto que se adapte a las características de cada alumno, y cooperativa, que fomente la ayuda mutua y el espíritu de equipo. Que sea repetitivo, se necesita un cierto número de repeticiones para que se produzca un hábito, por tanto, el aprendizaje será tanto mayor, cuando para un número determinado de repeticiones, el refuerzo sea más importante. Y por último, que se conozcan los objetivos a lograr, ya que el conocimiento de los resultados ayuda a mejorar el aprendizaje.

Knowles (1990) se dedicó a investigar el aprendizaje de adultos o andragogía, y concluyó que el proceso andragógico está formado por siete elementos: 1) El establecimiento de un clima que conduzca al aprendizaje adulto, un entorno físico y psicológico que proporcione un sentimiento de respeto mutuo, cola-

boración, confianza, apertura y autenticidad. 2) La creación de una estructura organizativa para el aprendizaje participativo, que indique qué hay que aprender y las actividades de aprendizaje. 3) La descripción de las necesidades de aprendizaje. 4) Los objetivos que hay que conseguir y las instrucciones para la mejora de las capacidades. 5) Un diseño de actividades que incluya los recursos y las estrategias para cumplir los objetivos. 6) El desarrollo de un plan que proporcione pruebas cuando se cumplan los objetivos. 7) El uso de evaluación cuantitativa y cualitativa.

A la hora de realizar el diseño instruccional de la formación *e-learning*, es necesario conocer y emplear algunas teorías que respondan a la pregunta sobre cómo se produce el aprendizaje, por tanto se tienen en cuenta las teorías y estrategias de aprendizaje.

Hirumi (2002) recomienda realizar estas seis acciones a la hora de planificar una acción formativa en modalidad *e-learning*:

1. Identificar experiencias esenciales que sean necesarias para que los alumnos logren los objetivos.
2. Seleccionar una estrategia didáctica fundamentada y basada en unos objetivos específicos, así como en las características del alumno y su contexto. En este sentido, tenemos en cuenta que una estrategia es un conjunto de acciones coordinadas para conseguir un fin (Real Academia Española). Para Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje. Por tanto, las estrategias de enseñanza y aprendizaje son aquellas actividades, conscientes e intencionales, que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Estas teorías permiten formular con mayor precisión los procesos de aprendizaje de los alumnos. Combinamos dos grandes tipos de estrategias: expositivas y de indagación. Por una parte, las estrategias expositivas son aquellas mediante las cuales se presenta un conocimiento ya elaborado, se utilizan fundamentalmente para la presentación de hechos y conceptos. Y por otra parte, las estrategias de indagación se utilizan para enfrentarse a situaciones nuevas o problemáticas, mediante la utilización de conocimientos previos junto con los que se va adquiriendo.

3. Describir cada acción o cada acontecimiento, integrando las experiencias identificadas y señalando cómo se aplicará la estrategia seleccionada durante la formación.
4. Definir el tipo de interacciones que se usarán entre los estudiantes con los docentes o tutores, entre compañeros, y con los recursos para facilitar cada acontecimiento y analizar la cantidad y calidad de las interacciones planificadas.
5. Seleccionar las herramientas de telecomunicaciones (correo electrónico, chat, boletín información) que se utilizarán.
6. Analizar materiales para determinar la frecuencia y calidad de las interacciones del *e-learning* planificadas y revisar cuando sea necesario.

A continuación, se han revisado los tres modelos de *e-learning* de Mason (1998). 1) En primer lugar, el modelo de contenido y apoyo se basa en la separación entre contenidos de cursos y el apoyo del tutor. En este modelo el componente en línea representa el 20% del tiempo de estudio de los estudiantes. 2) En segundo lugar, el modelo envolvente consiste en la combinación de materiales hechos a medida: guía de estudio, actividades y debate, con materiales de texto, recursos CD-ROM o seminarios, junto con interacciones en línea y debates que ocupan cerca de la mitad del tiempo del estudiante. Este modelo concede más libertad y responsabilidad a los estudiantes a la hora de realizar el aprendizaje. La función del tutor o profesor es más extensiva que en el primer modelo, porque hay menos parte del curso que está predeterminada y se crea más a través de los debates y actividades. 3) En tercer lugar, el modelo integrado se basa en actividades, recursos de aprendizaje y tareas conjuntas. La parte central del curso tiene lugar a través del acceso y procesamiento de la información, la realización de tareas y el debate. Los contenidos del curso son dinámicos y fluidos porque, en gran parte, están determinados por la actividad individual y del grupo.

Par la elaboración del PDCGE se ha tomado como referencia una parte del modelo envolvente y otra del modelo integrado.

A continuación, nos fijamos en los elementos comunes que hay que seguir a la hora de definir un modelo pedagógico de *e-learning*, según Landeta-Etxeberria (2007), que han sido desarrollados en el apartado 4.5.

Además, se han revisado las investigaciones de la experta Margaret Martínez (2003), en relación a los puntos clave que hay que tener en cuenta a la hora de crear una estrategia para gestionar el desgaste en los programas de *e-learning*, que son los siguientes:

- Identificar causas que impidan finalizar el curso.
- Considerar el impacto de las emociones y las intenciones en el aprendizaje, la persistencia y la automotivación para aprender.
- Determinar predictores que correlacionen situaciones y características del alumno, con retención, logro y finalización de programas de formación. Como pueden ser la frecuencia de contactos con los tutores, ya que es un buen predictor de la persistencia del alumno.
- Diseñar el contenido para un aprendizaje en línea, donde no hay un formador presencial.
- Garantizar escenarios sociales, de trabajo y aprendizaje positivos en los que se valore a los alumnos y el aprendizaje.
- Realizar mediciones e informar a los alumnos y responsables del proyecto o dirección.
- Representar los valores centrales y los resultados esperados.

Con respecto a la elaboración de materiales, se han revisado varias propuestas y modelos. Una de ellas es la que presenta García-Aretio (2011), a partir de las funciones pedagógicas de Gagné, que sugiere para la elaboración de materiales, tener en cuenta los siguientes criterios:

1. Despertar la atención y motivar, a través de dos factores. 1) Estructurales: diseño del acceso a la web atractivo y llamativo, fácil manejo, colores, tipografías e imágenes ajustadas a las necesidades, el nivel y el tipo de usuario; y 2) Funcionales: objetivos que motiven, llamamiento a las necesidades e intereses del estudiante, sugerencias de tiempos y horarios, división del material en partes convenientes, información al estudiante sobre sus progresos, utilizar ejemplos interesantes, utilizar exposiciones que den lugar a controversias y provocaciones suaves, ejercicios divertido, tareas clasificadas por orden de dificultad, etc.
2. Presentar los objetivos de instrucción. Es necesario informar a los alumnos sobre los resultados que se esperan de ellos, mediante la pre-

sentación de los objetivos generales y específicos, formulados de forma sencilla, y con ejemplos de tareas que tienen que realizar.

3. Relacionar con el conocimiento anterior y los intereses de los alumnos. Hay que estimular el recuerdo de lo que la persona ya sabe, ya que según la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, es el factor que más influye en el aprendizaje.
4. Presentar el material de aprendizaje siguiendo estas ideas: claridad intelectual, lógica, de orden, consistencia, sencillez, así como claridad lingüística, estilo personal y alentador, con ayuda de ejemplos interesantes, ilustraciones, gráficos.
5. Guiar y estructurar, para ofrecer una dirección en el aprendizaje. Mediante el empleo de recursos tipográficos como los márgenes, párrafos, cursivas, subrayados, numeración, etc, textos introductorios para estructurar el material, ejercicios, preguntas, vínculos y enlaces.
6. Activar. El material tiene que estimular a los alumnos, mediante ejercicios, tareas, test, aplicaciones prácticas, documentos adicionales, fijación de tiempos y trabajo con otros estudiantes.
7. Suministrar retroalimentación. Para que los alumnos cuenten con una ayuda, hay que ofrecer paso a paso las soluciones con explicaciones a los ejercicios, preguntar, resúmenes, etc.
8. Promover la transferencia. Mediante ejemplos distintos para el mismo concepto, señalando casos semejantes en otras materias o sugiriendo cómo puede aplicarse el conocimiento en la práctica.
9. Facilitar la retención, con el fin de evitar el olvido de lo aprendido.

Además, se tiene en cuenta que existen diversos modelos para el diseño de un programa de formación *e-learning*, como son el modelo de Dick y Carey, el modelo ASSURE de Heinich y colaboradores, o el modelo de Gagné y Briggs. Uno de los más empleados es el modelo ADDIE, sus letras son el acrónimo del modelo, atendiendo a sus fases:

1. Análisis: el paso inicial es analizar el alumnado, el contenido y el entorno cuyo resultado será la descripción de una situación y sus necesidades formativas.
2. Diseño: se desarrolla un programa del curso deteniéndose especialmente en el enfoque pedagógico y en el modo de secuenciar y organizar el contenido.

3. Desarrollo: se realiza la creación de los contenidos y materiales de aprendizaje basados en la fase de diseño.
4. Implementación: incluye la ejecución y puesta en práctica de la acción formativa con la participación de los alumnos.
5. Evaluación: esta fase consiste en llevar a cabo la evaluación formativa de cada una de las etapas del proceso ADDIE y la evaluación sumativa a través de pruebas específicas para analizar los resultados de la acción formativa.

En cuanto a los objetivos, antes de iniciar cualquier acción formativa, es necesario tenerlos claros, ya que reflejan las conductas esperadas de los participantes después de haber realizado una acción formativa. La formulación de objetivos, según Fernández–Salinero (1999) debe cumplir estos criterios, para que sean buenos objetivos:

- Enunciar lo que el alumno debe ser capaz de realizar al término de la formación. Empleando verbos que expresen acciones observables (construir, conducir, reparar...) aunque a veces no resulten tan fácilmente observables (comprender, conocer...)
- Elegir el verbo de acción de manera que permita evidencia el nivel de objetivo al que se quiere llegar (dominio de una herramienta, cambio actitudinal...)
- Expresar esta acción desde el punto de vista del sujeto que aprende y no desde el formador (el alumno será capaz de...)
- Evitar calificativos imprecisos tales como mejora, minimiza, etc.
- Formular el objetivo en términos de resultados y no en términos de proceso de aprendizaje.
- Precisar las condiciones en las que la acción principal debe realizarse. (tipo de información y aparatos disponibles, dificultades de experimentación o posibles colaboraciones).
- Indicar los niveles de rendimiento. Puede referirse a un tiempo limitado en el que se desarrolla la prueba, o a un porcentaje de aciertos o errores o incluso a un grado de precisión con el que se considera alcanzado un resultado. Se trata de criterios de éxito.

Al final, los objetivos proporcionan la vinculación entre las necesidades y los resultados de formación, pero además determinan qué criterios son útiles a la hora

de evaluar los progresos logrados con la misma. Tres-Viladomat (2002) sugiere desglosar los objetivos específicos en micro objetivos, de esta forma, se obtiene un mayor nivel de detalle y una aproximación más directa a tareas concretas.

A partir de ahí se realiza el índice de contenidos con apartados y sub apartados que será la guía de elaboración del texto formativo. Será importante que los contenidos tengan en cuenta los principios pedagógicos que garanticen la eficacia y la eficiencia de la formación (Fernández–Salinero, 1999):

- Tender hacia el aligeramiento de contenidos. Alternar planteamientos horizontales con planteamientos verticales.
- Ofrecer interdisciplinariedad, es decir integración de ámbitos diversos.
- Hacer que los contenidos sean significativos para los participantes.
- Organizar jerárquicamente y secuencialmente los contenidos, produce el máximo aprendizaje en el mínimo tiempo posible.

Las ventajas de esta estructura del contenido son, que ayuda al alumno a pasar de un conocimiento, una habilidad o una actitud a otras, y garantiza que las competencias previas son alcanzadas antes de introducir elementos nuevos, se reduce el tiempo de formación y evita la confusión y fallos del alumno.

Asimismo, los requisitos primordiales del contenido según Wade (1994) son los siguientes:

- Estabilidad, que el contenido no cambie desde el momento en que se prepara y el momento en que se produce la formación.
- Relevancia, que el contenido recoja lo que realmente es relevante saber, aquello que es importante y necesario por parte del alumno.
- Precisión, que el contenido sea correcto, esté completo y sea objetivo.
- Completo, que el contenido cubre toda la información que se necesita saber, ni más ni menos.

Y por último, según Ballesteros-Rodríguez y De Saá-Pérez (2010) los principios de aprendizaje que inciden directamente en la aplicación son cuatro:

1. Elementos idénticos: aquellos programas de formación que ajustan el contexto de formación al de aplicación de los conocimientos y las

habilidades favorecen la transferencia. Por tanto, se recomienda que la similitud de los ejercicios, ejemplos y situaciones utilizados en la formación con las condiciones que se desarrollan en el trabajo sea la máxima. Esto también ayudará a la aceptación de la formación por parte de los participantes.

2. Principios generales: la formación basada en los principios y conceptos generales que sustentan el comportamiento puede ser uno de los elementos que contribuya decisivamente al éxito de la transferencia. Es importante que la formación no solo indique cómo utilizar una serie de habilidades y conocimientos, sino que haga referencia al por qué y al cuándo, esto hace que haya más posibilidades de aplicarlo en el trabajo.
3. Variabilidad de estímulos: aquellos programas formativos que crean distintos contextos para discutir y aplicar los contenidos de la formación, pueden ayudar al éxito de la transferencia.
4. Condiciones de la puesta en práctica: la realización de unas prácticas preparadas y realizadas en diversos momentos, no de forma concentrada, conduce a una mayor retención del conocimiento y a una mejor aplicación de los comportamientos enseñados.

Una vez revisados estos antecedentes, a continuación, vamos a abordar los principios pedagógicos que se han elaborado para el diseño del Programa de Desarrollo de Competencias en Gestión de Equipos, objeto de este trabajo. En base a estos modelos, teorías y principios, el modelo creado parte de una estrategia didáctica que combina de forma adecuada la proactividad del alumno, los recursos disponibles, y el apoyo tutorial y docente. En concreto, se propone que la formación que se va a realizar tiene las siguientes características:

- Práctica para aplicar día a día.
- Contextualizada, ligada al desempeño profesional del alumno.
- De impacto para el puesto de trabajo.
- Combina diversas metodologías: expositiva, activa y participativa.
- Orientada a la mejora y a la consecución de objetivos.
- Con una adquisición progresiva de competencias.
- Con evaluación para que el alumno conozca su progreso.

Y se basa en los siguientes principios:

1. **Carácter activo, participativo:** el alumno para que aprenda tiene que ser un sujeto activo y responsable de su aprendizaje. Por tanto, se favorece que se involucre en su desarrollo, y actúe para lograr los objetivos y desarrollar sus competencias. Para ello se proponen materiales interactivos, donde el alumno tiene que estar activo, reflexionar, pensar, emplear sus conocimientos previos para enlazarlos con los nuevos. Además, se le plantean situaciones prácticas para que se cuestione qué haría él en esa situación. Se plantean ejercicios con autocorrección, para que pueda conocer su avance y la realización de actividades que le llevarán a compartir sus experiencias con el resto de participantes. Las actividades no son un elemento auxiliar, sino nuclear, permiten al alumno tomar decisiones, desempeñar un papel activo, actuar en la realidad, planificar, organizar materiales y procedimientos. Además tienen carácter de refuerzo, y suscitan un rico *feedback*.
2. Los materiales están específicamente diseñados para la formación *e-learning*, y tienen las siguientes características:
 - Interactivos, multimedia e intuitivos, que captan la atención del alumno y combinan numerosos recursos (Arizzone & Rivoltella, 2004). La formación apoyada en medios audiovisuales, desde el punto de vista del aprendizaje, mejora la retención mnemotécnica de lo aprendido.
 - Didácticos: los contenidos se estructuran en diferentes niveles de aprendizaje, lo que facilita mayor profundización si se desea. Se presentan con elementos de reflexión, síntesis, ejercicios, que ofrecen una pedagogía adecuada al formato *e-learning*.
 - Eficaces: tienen una duración corta y con un carácter práctico, además recogen lo que el profesional tiene que hacer en su día a día para facilitar la transferencia al puesto de trabajo.
 - Autónomos: permite que se utilicen los recursos de diferente manera, con más autonomía. Cada participante gestiona su propio aprendizaje.
 - Adaptados a los factores relacionados con los participantes: estilo de aprendizaje, edad, tamaño del grupo, motivación.
3. **Flexibilidad:** se combina un ritmo personalizado y una secuencia de aprendizaje flexible, con un cronograma orientativo sobre el plan

de trabajo recomendado, para que los alumnos gestionen su propio ritmo de aprendizaje, en función de su disponibilidad. Gracias al uso de una plataforma o *Learning Management System*, el aprendizaje se produce de forma asequible y cómoda, ya que se puede acceder a ella en cualquier lugar y a cualquier hora.

4. Interacción continua entre profesores, alumnos, tutores y soporte técnico: a través de una relación asíncrona, se crea un espacio común de comunicación, en el que las diferencias horarias no son impedimento para estar en contacto y facilitar el desarrollo del programa de formación. Además, se habilitan foros de debate como concebidos como espacios de diálogo y comunicación. Por tanto, el alumno no está solo en ningún momento, recibe ayuda para resolver cualquier duda específica de los temas, a nivel pedagógico o a nivel técnico, además se le motiva, guía y acompaña a lo largo de todo el proceso para que pueda llegar a la meta. Se establecen contactos semanales con los alumnos para preguntar acerca de su evolución, motivar y resolver dudas.
5. Evaluación de la transferencia: además de evaluar antes y después el desarrollo de las competencias, se realiza una evaluación seis meses después, una vez que los participantes han puesto en práctica el Plan de Acción Individual (PAI), diseñado exclusivamente para ellos. De esta forma, se puede conocer la aplicación y puesta en práctica de las competencias en su desempeño profesional.

Estos aspectos se van a desarrollar más detenidamente en los siguientes apartados referentes al diseño y al programa.

4.3.2. Diseño del programa

En este apartado se explican los orígenes del PDCGE, las referencias que se han tenido en cuenta para su elaboración y los pasos que se han llevado a cabo para su diseño. En primer lugar, se realiza la identificación de las necesidades que existen en los miembros de la compañía y el análisis de los destinatarios. Posteriormente, se pasa a la fase de diseño del plan de formación, donde se definen los objetivos y se eligen los contenidos. Asimismo, se plantea la metodología, que es la forma de organizar los recursos y presentar el contenido para llegar a alcanzar los objetivos, así como la modalidad formativa, el número de

horas del curso y el número de personas a las que se dirige la formación. Una vez realizado el diseño, se pasa a la validación y posterior ejecución.

A continuación, se describe el proceso de diseño del programa. El PDCGE surge de la detección de una necesidad y un déficit con respecto al nivel competencial deseado para un perfil determinado en una organización. En concreto, se detecta la dificultad que tienen los profesionales para entender cuál es su rol como responsable de equipo en su ámbito de actuación, no a nivel técnico, sino en relación a sus competencias en la gestión de equipos. Estas competencias hacen referencia a resolución de conflictos; gestión del desempeño de sus colaboradores; seguimiento de las personas para ver si están estresadas y necesitan apoyo; organización y planificación del trabajo y de las reuniones, comunicación interna fluida; acogida a las personas que acaban de incorporarse; motivación para generar y mantener el grado de compromiso de su equipo con la organización; y *team building* o aplicación de herramientas para construir equipo. Son competencias que se encuentran dentro del perfil competencial de ese grupo de profesionales, pero actualmente no se dan en el nivel deseado para su desempeño profesional.

Una vez identificada la diferencia existente entre las competencias deseadas y las actuales, se procede a establecer un plan de trabajo. En este aspecto se detecta que no es posible abordar la totalidad de las necesidades formativas y, por otra parte, tampoco es deseable. Se opta, entonces, por ir a las necesidades fundamentales y trabajar cada una de ellas con unos aspectos básicos, e incidir repetidamente en ellos. De acuerdo con esta elección, las competencias resultantes a desarrollar son:

1. Motivación
2. Liderazgo
3. Rol de *manager*
4. Comunicación
5. Dar *feedback*
6. Gestión de conflictos

Posteriormente, se realiza el análisis de los destinatarios. Se obtiene más información sobre los destinatarios con el fin de adaptar la propuesta formativa a sus características y necesidades. Con respecto a la información sobre el

público destinatario de la formación se extrae más información a través de las siguientes preguntas: edad, perfil profesional y funciones dentro de la empresa, así como la experiencia previa en formación *e-learning*. Los destinatarios son un grupo de 15 profesionales dispersos geográficamente por varios continentes y que tienen equipos de personas a su cargo. Asimismo, cabe destacar que son perfiles de 2 tipos: *managers* de base y *capital managers*, en ambos casos son perfiles técnicos que tienen personas a su cargo, más de 700 personas en total. Sus funciones son dirigir y representar programas de desarrollo en el país en el que se encuentran, de acuerdo con la estrategia, las orientaciones regionales, las políticas y los estándares de la empresa, para asegurar la máxima calidad técnica, eficacia e impacto de los programas, dependiendo directamente de la dirección del país. Por tanto, necesitan habilidades para gestionar equipos, pero son funciones que habitualmente, por su perfil no han desarrollado. Asimismo dentro de las competencias de la empresa, existen varias relacionadas con la gestión de equipos que desean que estos desarrollen para lograr los objetivos.

Con respecto a las características de los destinatarios, cabe señalar también que, uno de los condicionantes existentes, es la dispersión geográfica y la imposibilidad de reunirlos presencialmente, y por otro lado, no han recibido formación en competencias anteriormente, por tanto son noveles.

Para el diseño del programa se toma como base el diccionario de competencias de la organización, que es una herramienta fundamental para la implantación de un modelo de gestión de personas por competencias en la empresa, ya que recoge las competencias identificadas y definidas como necesarias, dentro de la estrategia de la empresa, para el logro de sus objetivos. Partimos de una concepción del término competencia, como conjunto de comportamientos, basados en conocimientos, habilidades y actitudes, que permiten al trabajador tener un desempeño superior en cualquier puesto de trabajo, y que una organización pretende desarrollar para alcanzar los objetivos estratégicos. Cuanto más claros estén los comportamientos deseados, más ajuste habrá entre la estrategia de la empresa y las conductas de las personas, que son las que la hacen posible. Dentro del mapa de competencias de esta empresa, existen tres tipos de competencias:

1. Competencias genéricas: identificadas a partir de sus factores de éxito. Son de aplicación a todas las personas de la organización.

2. **Competencias directivas:** son competencias que se requieren en el equipo directivo y en algunos otros puestos de la organización.
3. **Competencias técnicas:** son aquellas competencias identificadas para cada área de actividad, y por tanto, son de aplicación, en mayor o menor grado, a las personas que trabajan en cada una de dichas áreas.

Siguiendo las bases del diseño del programa, es conveniente señalar que las competencias a desarrollar, en el PDCGE, forman parte de las competencias genéricas y de las competencias directivas de la organización. Por tanto, se procede a analizar la información de cada una de ellas, teniendo en cuenta su descripción y sus niveles de desarrollo, con la finalidad de recabar información para diseñar la estrategia a la hora de elaborar el programa de desarrollo de las competencias, mediante la identificación de objetivos de formación, la selección de los contenidos y la elaboración de una metodología acorde.

Además, a través de una entrevista con el responsable de formación, se obtiene información sobre si se hubieran producido experiencias previas, es decir un plan de formación concebido para una situación similar, pero no es el caso.

A continuación, se pasa a la elaboración de los objetivos. Los objetivos son la clave en el diseño de un buen programa formativo y son esenciales para asegurar su eficacia, por tanto se elaboran para recoger lo que se espera conseguir tras el período de formación. Igualmente, se identifica cuál es el nivel de actuación que se espera de un trabajador competente, para estar seguros de que la formación que se va a impartir logrará ese nivel. Al ver las necesidades existentes, se define un objetivo general y objetivos específicos, que son los que se desean lograr al finalizar la formación. El objetivo general, en este caso, es conocer y aplicar el modelo de liderazgo de la empresa y emplear las herramientas necesarias para tener un equipo preparado, motivado y comprometido. Una vez definido el objetivo general, se definieron los siguientes objetivos específicos, por cada una de las competencias a desarrollar:

1. **Motivación: objetivos**
 - Identificar los elementos que influyen en la motivación de las personas.
 - Conocer y aplicar las herramientas para motivar a personas en el ámbito laboral.

- Generar un contexto motivador que fomente la involucración de las y los colaboradores.
2. Liderazgo: objetivos
 - Identificar qué modelo de liderazgo impulsa la organización.
 - Analizar qué competencias críticas van asociadas al modelo de liderazgo.
 - Definir qué puede hacer cada persona para impulsar este modelo de liderazgo.
 3. Rol de *manager*: objetivos
 - Identificar qué entendemos por manager.
 - Analizar qué se espera de un o una manager y sus responsabilidades principales.
 - Identificar las barreras para asumir el rol de manager y analiza cómo impacta este rol en la organización.
 4. Comunicación: objetivos
 - Sensibilizar sobre la importancia de comunicar como herramienta clave para liderar personas.
 - Ser consciente de las dificultades a la hora de comunicar e identificar las barreras en la comunicación: creencias, estereotipos, prejuicios, etc.
 - Identificar dos de las habilidades clave en la comunicación: estilos de comunicación y escucha.
 - Implantar un sistema de comunicación que fomente la implicación de las y los colaboradores.
 5. Dar *feedback*: objetivos
 - Sensibilizar sobre la importancia del feedback como herramienta clave para comunicarse y desarrollar al equipo.
 - Identificar las características y los pasos a dar para aportar un feedback constructivo y de calidad.
 - Utilizar el feedback como herramienta de desarrollo del equipo.
 6. Gestión de conflictos: objetivos
 - Identificar los elementos clave que intervienen en un conflicto.
 - Utilizar herramientas específicas para gestionarlos.

Una vez establecidos los objetivos, seguidamente, se abordan los contenidos que se van a llevar a cabo. La selección de contenidos que se realiza, está directamente relacionada con las necesidades específicas y los objetivos establecidos. Como se ha señalado, la organización, en un primer momento, señala diversas competencias para desarrollar, pero después de la información recogida y del análisis de la misma, se modifican ligeramente las competencias a trabajar, reduciendo el número y eligiendo aquellas competencias que necesitan mayor desarrollo, y teniendo en cuenta la duración prevista del itinerario formativo. Los contenidos elegidos fueron los siguientes:

- Módulo 1. Modelo de Liderazgo
- Módulo 2. Rol de *manager*
- Módulo 3. La comunicación en el marco de la gestión de equipos
- Módulo 4. Dar *feedback* como herramienta de desarrollo
- Módulo 5. Motivación en equipos de trabajo
- Módulo 6. Gestión de conflictos

El contenido se ha diseñado pensando en lo que el alumno tiene que aprender a hacer, no en transmitirle conocimientos que no son útiles o aplicables. La enseñanza de conocimientos no es el objetivo del curso, por tanto, toda la información que se incluye en el contenido se ha elaborado aplicada en el contexto profesional en el que se encuentran, con la intención de facilitar su comprensión y puesta en práctica.

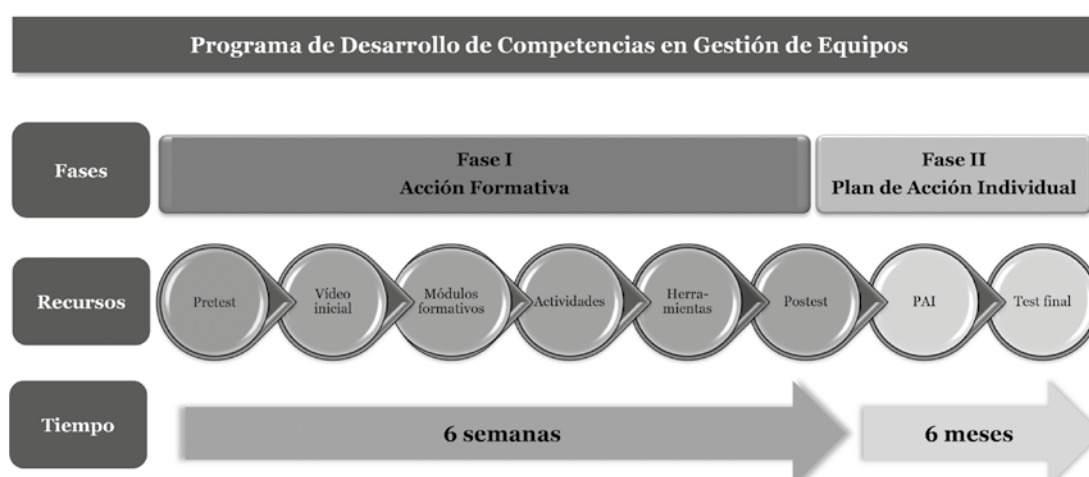
Un recurso importante a tener en cuenta en un curso de formación *e-learning*, son las actividades. Según la RAE (2001), las actividades son el conjunto de acciones coordinadas que tienen un fin o un efecto determinado. Según el Diccionario de Ciencias de la Educación (Prellezo, 1998), las actividades son “ejercitaciones que forman parte de la programación y que tienen por finalidad proporcionar a los alumnos la oportunidad de vivenciar y experimentar hechos o comportamientos tales como pensar, adquirir conocimientos, desarrollar actitudes sociales, integrar un esquema de valores e ideales y conseguir determinadas destrezas y habilidades específicas” (p. 37). Una vez que ya se han identificado los contenidos a incluir, se establecen las actividades y experiencias que el alumno realizará para el desarrollo de las competencias.

Una vez llevados a cabo estos pasos, se trabaja en la elaboración del programa de desarrollo de competencias. El programa se explica en el apartado 4.4 de este capítulo.

4.3.3. Aplicación del programa

La aplicación del programa de desarrollo de competencias comenzó a principios del mes de junio de 2013 y se dio por finalizado en el mes de enero de 2014. La realización del programa se dividió en 2 fases, como se muestra en la Figura 5, junto con los recursos y el tiempo, que se explicarán más adelante.

Figura 5. Fases, recursos y tiempo del PDCGE



Fuente: elaboración propia

En primer lugar, la parte correspondiente a la acción formativa, se lleva a cabo a lo largo de seis semanas. En esta primera parte la estrategia de implementación está compuesta por los siguientes elementos: 1) Contenido: el contenido del curso se distribuye en seis módulos formativos, para ello se crearon materiales interactivos y multimedia con el propósito de desarrollar cada competencia. Asimismo se preparó material de apoyo en texto descargable. 2) Actividades: se proponen actividades individuales para enviar a los tutores y actividades para comentar en el foro de forma conjunta. 3) Aprendizaje colaborativo: las interacciones entre los alumnos, y entre los alumnos y los tutores se llevan a cabo usando la tecnología, a través de las herramientas de comunicación existentes: foros y chat.

El segundo bloque corresponde a la realización del Plan de Acción Individual, durante seis meses. A través de este plan, el alumno puede realizar la puesta en práctica de todo lo aprendido, de manera que aplica las competencias desarrolladas en su día a día.

Para acompañar y guiar al alumno a lo largo del proceso de desarrollo de competencias, este cuenta con profesores tutores expertos en la materia, cuyas funciones son las siguientes.

- Acompañar en el proceso de desarrollo de competencias profesionales a lo largo del itinerario.
- Plantear líneas de debate en el foro para fomentar el aprendizaje colaborativo.
- Ofrecer información a los alumnos sobre sus intervenciones en el foro.
- Proponer actividades y darles retroalimentación sobre la realización de las mismas.
- Responder a las dudas y preguntas de los alumnos acerca de los contenidos.
- Revisar y valorar el resultado de los alumnos teniendo en cuenta todas las actividades realizadas y su participación.

Por otra parte, para ofrecer una orientación pedagógica de la acción formativa y resolver dudas, se cuenta con profesionales expertos en tutorización y dinamización de plataformas, cuyas funciones son:

- Asesorar a los usuarios sobre el correcto ritmo de aprendizaje.
- Hacer un calendario con la secuencia de aprendizaje recomendada.
- Identificar hitos de aprendizaje para proponer líneas de debate en el foro, actividades prácticas y contactos con los alumnos.
- Generar comunicación entre todos los participantes en la herramienta del foro, intentando que los alumnos participen activamente a través de la generación de conocimiento e intercambios de experiencias.
- Responder a las dudas y preguntas de los alumnos sobre cuestiones didácticas o tecnológicas.
- Realizar un seguimiento del progreso de aprendizaje de los alumnos.

Con respecto a la Plataforma empleada, se utilizó Moodle, que es una aplicación que pertenece al grupo de los gestores de contenidos educativos o LMS (*Learning Management Systems*). La palabra *Moodle*, en inglés, es un acrónimo que significa Entorno de Aprendizaje Dinámico Modular, orientado a Objetivos (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Esta plataforma está basada en software libre y tiene un interfaz adaptable, sencillo y funcional. Además, en la plataforma se alojan los diferentes recursos que se explican en el apartado 4.4, donde se incluyen, desde los módulos en formato multimedia, hasta los vídeos, cuestionarios y foros. Por otra parte, se elabora un manual de navegación para facilitar la experiencia del usuario, en el que se incluye la explicación del diseño general del interfaz, cómo navegar por el curso y los principales elementos de las pantallas de los módulos formativos. (Ver Anexo I. Programa DCGE. Ayuda a la navegación en la plataforma).

4.3.4. Evaluación

Una vez que se ha llevado a cabo el diseño y aplicación del programa, se realiza la fase de evaluación. Para ello se han seguido los 4 niveles de evaluación de Kirkpatrick (1999), que se enumeran a continuación:

1. Nivel de reacción: mide el nivel de satisfacción de los estudiantes respecto a la formación que acaban de realizar.
2. Nivel de aprendizaje: mide los conocimientos adquiridos por los alumnos a lo largo del programa formativo.
3. Nivel de aplicación: mide la puesta en práctica en el trabajo de los comportamientos que el participante ha adquirido.
4. Nivel de resultados: mide el impacto que ha tenido el programa. Sirve para conocer si los objetivos planteados en la acción formativa se han logrado, y sus resultados se ponen en práctica en la organización de forma efectiva y eficiente, a los seis meses, después de realizar el plan de acción individual (PAI).

Habitualmente, la evaluación de la formación, se suele reducir a conocer la satisfacción de los alumnos y el aprendizaje, pero no el impacto. En este trabajo se han evaluado los siguientes niveles, siguiendo los propuestos por Kirkpatrick:

1. La evaluación de la satisfacción de los sujetos respecto a la formación que acaban de realizar, a través de una encuesta con preguntas cerradas y abiertas.
2. La evaluación de la competencia adquirida de los comportamientos que se ha producido después de la realización del PDCGE, a través de un cuestionario de competencias.
3. La evaluación de la transferencia para conocer en qué grado los participantes de la acción formativa transfieren los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridas, al puesto de trabajo seis meses después, mediante un cuestionario.
4. Además, se realiza la evaluación de la eficacia del programa de formación, comparando a los sujetos que lo han seguido con un grupo de control que no ha llevado a cabo el programa.

Estos cuatro tipos de evaluación se explican a continuación.

- Satisfacción de los participantes

A continuación, se va a tratar la evaluación de la satisfacción del programa, que se dirige a conocer las siguientes afirmaciones:

- El diseño del programa incluye los recursos de aprendizaje adecuados para el desarrollo de las competencias en modalidad *e-learning*.
- La aplicación del programa de desarrollo en competencias profesionales en modalidad *e-learning* llevada a cabo, favorece su seguimiento y la finalización del mismo.
- El programa diseñado y aplicado es percibido positivamente por los sujetos que lo han realizado, para el desarrollo y la puesta en práctica de las competencias en su puesto de trabajo.

A continuación se describen los siguientes aspectos: diseño de la evaluación, instrumentos y muestra.

Diseño de la evaluación.

Para comprobar estas afirmaciones, se va a proceder a realizar una recopilación de información, después de finalizado el programa. Para ello se diseña y se

aplica un cuestionario que permita medir las variables contenidas en las afirmaciones. Con el uso del cuestionario, se pretende recoger la información acerca de la satisfacción de los sujetos con respecto del programa, así como sobre su diseño y la aplicación del mismo, de cara a conocer si estas variables (diseño, aplicación, satisfacción) están relacionadas con el desarrollo de las competencias profesionales.

Una vez recogidos los datos, se procede a analizar la información extraída, con la finalidad de realizar un análisis descriptivo.

Instrumentos.

Para evaluar la satisfacción, se ha diseñado un cuestionario con un conjunto de preguntas que persigue la obtención de datos de información. A través de este instrumento, se pide a los encuestados que respondan diversas cuestiones acerca del programa de desarrollo de competencias en modalidad *e-learning* que han llevado a cabo.

La evaluación de la satisfacción de los sujetos se realiza en dos momentos. En un primer momento, una vez finalizada la parte de la acción formativa se le pasa al alumno un cuestionario. Las respuestas son de tres tipos en función de las preguntas:

- Preguntas cerradas de elección: sí-no
- Preguntas cerradas: medidas a través de escala Likert de seis posiciones, de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo), donde el participante elige la puntuación que mejor refleje su opinión.
- Preguntas abiertas.

En este caso, se opta por combinar preguntas cerradas y abiertas, para obtener información codificable a la hora de analizar y a la vez poder profundizar en la opinión de los sujetos.

En la Tabla 9 se muestran las preguntas cerradas del cuestionario. Estas son fáciles de codificar y preparar para su análisis. Además requiere menor esfuerzo y tiempo por parte de los sujetos a la hora de responder, ya que no tienen que escribir pensamientos, sino simplemente seleccionar la alternativa que mejor describe su respuesta. La desventaja es que limitan las respuestas de

la muestra, y en ocasiones ninguna de las categorías describe con exactitud lo que las personas tienen en mente. Por tanto, es necesario anticipar las posibles alternativas de respuesta.

En la Tabla 10 se muestran las preguntas abiertas del cuestionario. Estas son útiles cuando no se tiene suficiente información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando es insuficiente. Además permite profundizar una opinión. La mayor dificultad es que son difíciles de codificar y analizar, y que pueden presentar sesgos derivados de la dificultad de expresión, o el manejo del lenguaje. Además, según Hernández-Sampieri (1997), responder a preguntas abiertas requiere un mayor esfuerzo y tiempo.

Tabla 9. Preguntas cerradas del cuestionario después de la acción formativa

Bloque	Sub-bloque	Ítem
Diseño	Contenido	Los contenidos multimedia de cada módulo me han parecido: Útiles.
		Los contenidos multimedia de cada módulo me han parecido: Claros y comprensibles.
		Los contenidos multimedia de cada módulo me han parecido: Suficientes.
	Metodología	La metodología de este curso me ha parecido satisfactoria: Actividades individuales.
		La metodología de este curso me ha parecido satisfactoria: Libertad de horario.
		La metodología de este curso me ha parecido satisfactoria: Foros de las unidades didácticas.
Aplicación	Duración	La duración del curso ha sido suficiente para alcanzar los objetivos.
		He podido realizar el curso en horario de trabajo.
	Tutorización	Los comentarios de las tutoras: Han aclarado mis dudas.
		Los comentarios de las tutoras: Me han animado a avanzar.
		He recibido la corrección o comentario sobre mi actividad en un plazo igual o inferior a 48 horas.
	Ayuda técnica	Si he tenido alguna incidencia el servicio técnico me ha dado respuesta mayoritariamente en un plazo de (de 1 a 4 días)
		La respuesta del servicio técnico me ha ayudado a solucionar la incidencia en un plazo de (de 1 a 4 días)
	Navegación y acceso	Es la primera vez que realizo un curso e-learning.
		Los módulos de bienvenida e introducción me han ayudado a familiarizarme con la plataforma.
		He encontrado fácilmente los distintos recursos de plataforma (biblioteca, mensajes, servicio técnico, calendario, foros).
		He descargado sin problemas los materiales del curso: contenidos de cada módulo (archivos multimedia).
Resultado	Objetivos	He conseguido alcanzar los objetivos del curso.

Tabla 10. Preguntas abiertas del cuestionario después de la acción formativa

Bloque	Sub-bloque	Ítem
Satisfacción	Resultado	Creo que este curso mejoraría si...
		He conseguido alcanzar los siguientes objetivos del curso...
		Como aspectos positivos destacaría...
	Transferencia	Los aspectos que puedo aplicar a mi puesto de trabajo de forma inmediata son...

Una vez finalizada esta primera parte, a continuación se le entrega al participante el plan de acción individual para que lo ponga en práctica a lo largo de los siguientes seis meses. (ver Anexo II. Programa DCGE. Plan de Acción Individual)

A continuación, la segunda parte del cuestionario, se realiza una vez finalizado este período, e incluye preguntas de dos tipos. En la Tabla 11 se recogen las preguntas. Por una parte, había que calificar los diversos elementos metodológicos del programa con una puntuación de 1 a 10, siendo 1 el mínimo y 10 el máximo.

Tabla 11. Preguntas del cuestionario de satisfacción una vez finalizado el PDCGE

Califica del 1 al 10 la utilidad de cada elemento metodológico	Puntuación
Test inicial	
Vídeo Introducción	
Curso Multimedia	
Situaciones prácticas	
Actividades	
Foro	
Herramientas adicionales para explorar	
Test final	
Plan de Acción Individual	
Puntuación global	

Y por otra parte, se hicieron preguntas abiertas para conocer la satisfacción de los participantes:

1. Indica qué aspectos te han gustado más en esta metodología *e-learning*
2. Indica qué aspectos te han gustado menos en esta metodología *e-learning*
3. Otras Observaciones

Las respuestas a los cuestionarios de satisfacción se analizan en el capítulo 5.

Muestra.

A continuación, en relación a la muestra empleada, se va a explicar cómo se elige, el tamaño y la representatividad de la misma.

Como el objetivo es conocer si los profesionales obtienen mejor puntuación en el cuestionario, como consecuencia de la realización del programa y desarrollan las competencias, se determina que los sujetos seleccionados para el estudio sean los propios sujetos y respondan sobre sus conductas en relación a las competencias a desarrollar. Por tanto, se realiza un muestreo incidental, condicionado por la participación en el plan de formación. Los sujetos, como se ha indicado, son perfiles técnicos que comparten competencias de gestión de equipos y tienen personas a su cargo más de 700 trabajadores. El tamaño de la muestra está en función del número de participantes del programa, en total el grupo experimental está formado por 15 profesionales con profesionales a su cargo; por tanto, las consecuencias del programa afectan de manera directa a 15 *managers* y de manera indirecta a más de 700 profesionales.

- Evaluación de la competencia adquirida

A continuación, se va a tratar la evaluación de la competencia adquirida que se ha llevado a cabo en esta investigación. La evaluación se realiza en función de lo que los alumnos logran hacer en una situación específica de trabajo (rendimiento), no en función de lo que los alumnos han aprendido en cuanto a conocimientos (saber).

En relación a este aspecto se plantea la siguiente hipótesis:

- Los sujetos que han realizado el programa obtienen mejor puntuación en el cuestionario de competencias, una vez finalizado el programa que al inicio, en relación a ellos mismos.

Para poder comprobar estas hipótesis, se van a desarrollar los siguientes aspectos: diseño de la investigación, variable e instrumentos y muestra.

Diseño de investigación.

Para probar la hipótesis, que los sujetos que han realizado el programa obtienen mejor puntuación en el cuestionario de competencias, una vez finalizado el programa que al inicio, en relación a ellos mismos; se realizan mediciones en dos momentos: antes del programa y después de realizar la acción formativa, a las seis semanas.

El grupo sigue este esquema: pretest – tratamiento – postest.

Una vez recogidos los datos, se procede a su análisis a través del programa de estadística SPSS.

Variables e instrumentos.

En este diseño se plantean dos variables: la variable independiente, que es el programa llevado a cabo para el desarrollo de las competencias y la variable dependiente, que es la puntuación obtenida en el cuestionario, y que representa los comportamientos asociados a las competencias que se quieren desarrollar.

Asimismo, para medir la relación entre las dos variables, se ha diseñado un instrumento, en concreto, se ha elaborado un cuestionario tipo escala Likert, diseñado específicamente para conocer el grado de puesta en práctica de diversos comportamientos, relacionados con las competencias a desarrollar. Esta medición es efectiva cuando, el instrumento de recolección de los datos, realmente representa lo que queremos medir. En este caso, el cuestionario quiere evaluar las seis competencias clave de los roles de los participantes en su desempeño profesional (motivación, liderazgo, rol de *manager*, comunicación, dar *feedback*, gestión de conflictos). Cada competencia se traduce en una serie de comportamientos, formulados en términos de conducta.

El instrumento trata de reunir un requisito esencial que es la validez, es decir que mida aquello que pretende medir. El objetivo es medir los comportamientos, por tanto, para la elaboración del cuestionario, por una parte, se parte del diccionario de competencias de la organización, además, se analiza la información existente en relación a las competencias, su definición y sus comportamientos

asociados; y por otra parte, se tiene en cuenta la información recogida anteriormente en la detección de necesidades para la identificación de las competencias y los comportamientos clave de las funciones, que llevan a cabo los perfiles seleccionados. Y tomando como base estas dos fuentes, se realiza el cuestionario cuyas preguntas pretenden obtener información sobre las conductas habituales de los profesionales, en relación a los comportamientos clave de las seis competencias seleccionadas para trabajar en el PDCGE y que son objeto de estudio.

A continuación, se explica cómo se elabora el instrumento.

En primer lugar, como se ha señalado, el cuestionario se divide en seis bloques, correspondientes a las competencias que se quieren desarrollar. A continuación, se indican cuáles son estas competencias:

- Motivación
- Liderazgo
- Rol de *manager*
- Comunicación
- Dar *feedback*
- Gestión de conflictos

En segundo lugar, cada una de las competencias se desglosa en comportamientos. Estos comportamientos son los indicadores que se espera que, cada uno de los profesionales, ponga en práctica en su día a día para dominar la competencia, y están en relación con su puesto de trabajo. En la Tabla 12 se indican cuáles son los indicadores para cada competencia:

En tercer lugar, se convierte cada uno de los comportamientos indicadores, extraídos de cada competencia, en una situación o conducta a valorar que es el ítem que lee el alumno y tiene que contestar. Esta situación está formulada en términos de acción, para que el profesional identifique si su conducta se corresponde con la situación expuesta.

El cuestionario inicial consta de 30 ítems, cada una de las competencias tiene 5 ítems a valorar. El lenguaje empleado, a lo largo del cuestionario, es cercano al contexto de los profesionales, se ha intentado que sea claro, conciso, a la vez que empático y motivador.

En la Tabla 12 se muestran también los ítems para cada uno de los indicadores de las competencias:

Tabla 12. Ítems para cada uno de los indicadores de las competencias

Competencia	Indicadores	Ítems
Motivación	1. Estar motivado y transmitir ilusión por el trabajo diario y la consecución de objetivos retadores.	1 a. Consigo que mi equipo esté siempre ilusionado con su trabajo e involucrado en objetivos retadores.
	2. Conocer cuáles son los aspectos que motiven a cada persona de su equipo.	Tengo la seguridad en todo momento de lo que motiva a mi equipo.
	3. Dar respuesta a todas las necesidades de su equipo.	Ante las demandas de mi equipo, prefiero dar respuesta a lo que me piden aunque no tenga mucha claridad sobre si eso es lo que la persona necesita.
	4. Conocer aquellos aspectos que no motivan a su equipo y que llevan a una pérdida de compromiso.	Tengo información detallada sobre lo que quiere mi equipo, qué espera de mí y de la organización.
	5. Trabajar con su equipo para construir un entorno de trabajo motivador.	Involucro al equipo para que se hagan responsables de mantener un clima de trabajo positivo.
Liderazgo	6. Generar y transmitir una visión ilusionante y estratégica de manera clara y compartida.	Suelo transmitir de forma clara y compartida una visión ilusionante y estratégica del proyecto.
	7. Inspirar y movilizar para transformar la sociedad.	Soy capaz de movilizar al equipo y a los actores con los que me relaciono para generar cambios sociales.
	8. Generar confianza y compromiso en el equipo con la misión institucional.	Mantengo a mi equipo comprometido con la misión de la organización.
	9. Sentir, vivir y transmitir los valores de la organización.	Mi comportamiento refleja los valores de la organización e inspira a otras personas.
	10. Ser proactivo, innovador y capaz de manejarse en la incertidumbre.	Tengo capacidad para manejarme en la incertidumbre y fomentar la proactividad e innovación.
Rol de <i>manager</i>	11. Asumir la responsabilidad que conlleva el puesto.	Ante las dificultades, soy capaz de identificar y gestionar qué forma parte de mis responsabilidades.
	12. Construir equipo y capacitar a las personas integrantes del mismo.	Genero dinámicas dentro del equipo para fijar objetivos comunes y aprovechar las capacidades de cada persona.
	13. Generar un entorno de trabajo motivador y de confianza.	Genero un entorno de trabajo motivador y de confianza en el que las personas puedan desarrollar su trabajo satisfactoriamente.
	14. Planificar, organizar y priorizar la actividad de su ámbito de responsabilidad.	Suelo planificar, organizar y priorizar la actividad de mi ámbito de responsabilidad.
	15. Gestionar los procesos difíciles y de alto impacto en su equipo.	Afronto proactivamente los problemas y dificultades para resolverlos o minimizar su impacto.

Tabla 12. Ítems para cada uno de los indicadores de las competencias (continuación)

Competencia	Indicadores	Ítems
Comunicación	16. Trasladar las decisiones institucionales y asumirlas como propias.	Comparto con mi equipo las decisiones institucionales y evito hacer valoración de las mismas.
	17. Comunicar al equipo bajo su responsabilidad la información institucional para mantenerlo actualizado y promover una actitud proactiva del mismo por estar informado.	Me aseguro que todas las personas de mi equipo tienen información actualizada sobre la organización.
	18. Generar espacios para intercambiar información, conocimiento y opiniones con su equipo.	Fomento espacios en los que el equipo intercambia información, conocimiento y opiniones sobre el trabajo que realizan y la organización.
	19. Identificar, gestionar y superar las barreras para tener una comunicación efectiva.	Ante los problemas soy capaz de identificar si hay dificultades en la comunicación y cómo superarlos.
	20. Tener una actitud abierta de escucha y buscar ser entendido por otras personas.	Me ocupa tiempo asegurarme que las personas con las que me relaciono han entendido lo que quería expresar.
Dar <i>feedback</i>	21. Utilizar el <i>Feedback</i> como herramienta para desarrollar a su equipo.	Ofrezco retroalimentación a las personas de mi equipo para potenciar sus recursos y responsabilidad, de forma que puedan conseguir sus objetivos y desarrollarse profesionalmente.
	22. Ofrecer retroalimentación continua del trabajo que realiza su equipo, siendo transparente en los ámbitos de mejora, y reconocer el valor que aportan.	Ofrezco de forma sistemática, a las personas de mi equipo, información sobre su desempeño, tanto fortalezas como áreas de mejora.
	23. Ser proactivo y pedir <i>Feedback</i> a sus colaboradores/as con el objetivo de mejorar su desempeño.	Solicito a las personas de mi equipo, de forma sistemática, que me aporten información sobre mi desempeño como manager.
	24. Conocer a las personas que integran el equipo de trabajo, identificar sus expectativas y necesidades personales.	Tengo claridad sobre las expectativas de mi equipo, sus necesidades y motivaciones.
	25. Aprovechar el error como una oportunidad para fomentar el aprendizaje y crecimiento.	Ante los errores, fomento una actitud positiva en el equipo como una oportunidad para aprender.
Gestión de conflictos	26. Identificar los problemas en su entorno y apropiárselos para ser parte de la solución.	Ante los problemas me pregunto qué he enfocado mal y qué puedo hacer para superarlos.
	27. Dar respuesta a los conflictos desde una posición colaborativa, en el tiempo y la forma adecuada.	Ante los conflictos adopto una posición más colaborativa aunque implique más inversión de tiempo.
	28. Involucrar a su equipo en la resolución de los conflictos para que asuman su responsabilidad.	Prefiero que las personas resuelvan los conflictos por sí mismas antes que darles respuesta yo.
	29. Encontrar una solución común que respete los intereses de todas las partes.	Recojo los intereses de todo el mundo cuando hay que buscar una solución a un problema para que respete todas las partes.
	30. Tener una buena gestión emocional para afrontar el conflicto.	Ante los conflictos procuro mantener una posición relajada y tranquila.

Las respuestas que puede elegir el alumno son las siguientes, en función del grado de realización, de esa acción, en el puesto de trabajo.

- *Siempre*: realizo este comportamiento en todas las ocasiones.
- *Muy frecuentemente*: realizo este comportamiento en casi todas las ocasiones pertinentes.
- *Frecuentemente*: realizo este comportamiento en muchas de las ocasiones pertinentes.
- *En ocasiones*: realizo este comportamiento de vez en cuando y no forma parte de mi conducta habitual.
- *Casi nunca*: realizo este comportamiento sólo de manera excepcional y no forma parte de mi conducta habitual.
- *Nunca*: no realizo en ninguna ocasión este comportamiento.

La codificación de los datos en cada ítem, se hace asignando un valor numérico, de 1 a 6. Donde 6 es la puntuación máxima y es la que más se acerca al ítem expuesto. Por el contrario, 1 es la puntuación mínima, cuando el comportamiento se aleja del ítem planteado.

Asimismo, al administrar el cuestionario, se ofrecen indicaciones claras, precisas y completas para que las personas puedan contestarlo sin problema. La instrucción que se da es la siguiente: “A continuación, vas a encontrar 30 ítems que reflejan diversos comportamientos. Identifica cuál es tu conducta habitual y en función de la frecuencia con la que la llevas a cabo, elige una respuesta: *Siempre, muy frecuentemente, frecuentemente, en ocasiones, casi nunca, nunca*. Recuerda, no hay respuestas correctas o incorrectas, únicamente selecciona la opción que más se adapta a tu comportamiento habitual”.

Una vez realizado el cuestionario, en colaboración con los profesionales del departamento de recursos humanos de la organización, el cuestionario fue revisado por profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

La fiabilidad de la escala elaborada, analizada a través del cálculo del α de Cronbach, resultó ser de 0.94 puntos, lo cual puede considerarse un nivel de fiabilidad excelente (George & Mallery, 1995).

La forma de aplicar la escala Likert, es de manera auto-administrada. Se le entrega la escala a los participantes, para que cada uno marque en cada afirmación la categoría que más se asemeja a su comportamiento habitual. Se les motiva indicando la importancia de realizarlo.

Muestra.

La muestra es la misma que se ha detallado en el apartado de satisfacción de los participantes.

- Evaluación de la Transferencia

A continuación, se explica la evaluación de la transferencia que se ha llevado a cabo en esta investigación. Como indica Pineda (2002), evaluar la transferencia permite demostrar la contribución de la formación a la mejora de las personas y los beneficios que aporta a la organización. Esta evaluación trata de conocer en qué grado los participantes de la acción formativa aplican los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos al puesto de trabajo. Por tanto, se quiere conocer los cambios producidos antes y después, y si se emplean los aprendizajes adquiridos, durante la formación, en su trabajo cotidiano. Para evaluar la transferencia, las estrategias o instrumentos más conocidos son: la observación, la autoevaluación de los participantes, y las entrevistas a los responsables o pares (Pineda, 2002).

En relación a este aspecto, se plantea la siguiente hipótesis:

- Los sujetos que han realizado el PDCGE obtienen mejor puntuación en el cuestionario de competencias, al finalizar la acción formativa y el plan de acción, a los seis meses, que al inicio del programa, en relación a ellos mismos.

Para poder comprobar esta hipótesis, se desarrollan los siguientes aspectos: diseño de la investigación, variable e instrumentos y muestra.

Diseño de investigación.

Para probar la hipótesis, que los sujetos que han realizado el PDCGE obtienen mejor puntuación en el cuestionario de competencias, una vez finalizada

la acción formativa y realizado el plan de acción individual a los seis meses, que al inicio, en relación a ellos mismos; se realizan mediciones en tres momentos: antes del programa, después de la parte formativa y a los seis meses, al terminar el programa, tras la puesta en práctica del plan de acción individual.

El grupo sigue este esquema: pretest – tratamiento – posttest – plan de acción individual - posttest

Una vez recogidos los datos, se procede a su análisis a través del programa de estadística SPSS.

Variables e instrumentos.

En este diseño se plantean dos variables: la variable independiente, que es el programa llevado a cabo para el desarrollo de las competencias, y la variable dependiente, que es la puntuación en el cuestionario, representa los comportamientos asociados a las competencias que se quiere desarrollar.

Para medir la relación entre las dos variables, se emplea el cuestionario tipo escala Likert, diseñado específicamente para conocer el grado de puesta en práctica de diversos comportamientos relacionados con las competencias a desarrollar. El instrumento empleado, es el mismo que se ha expuesto en el apartado evaluación de la competencia adquirida.

En el cuestionario final, se añaden otras 30 preguntas similares a los 30 ítems ya existentes, que sirven para medir los mismos comportamientos de dos formas diferentes, con la intención de aumentar la confiabilidad del instrumento. Por tanto en el cuestionario final, el alumno responde a 60 ítems.

En la Tabla 13 se indican los 30 ítems que se han añadido a los 30 anteriores:

Tabla 13. Nuevos ítems añadidos al cuestionario final

Competencia	Ítems
Liderazgo	1. Realizo acciones para difundir la estrategia y misión de la organización.
	2. Me propongo y realizo acciones para inspirar y llevar a las personas a la acción, con la finalidad de promover cambios sociales.
	3. Genero confianza y compromiso en el equipo acorde a la misión de la organización.
	4. Mis acciones reflejan mi compromiso con los valores de la organización.
	5. En la incertidumbre, me adapto a los cambios, innovo y actúo con iniciativa.
Rol de <i>manager</i>	6. Conozco y asumo todas las responsabilidades que conlleva mi puesto de trabajo.
	7. Llevo a cabo acciones para capacitar a las personas de mi equipo y que se sientan integrantes del mismo.
	8. Creo un ambiente de trabajo que empodere y motive a las personas.
	9. Llevo a cabo la planificación, organización y priorización de las tareas que forman parte de mi ámbito de responsabilidad.
	10. Cuando surgen dificultades en mi equipo, actúo para gestionar las situaciones y minimizar el impacto que pueda tener.
Comunicación	11. Traslado las decisiones institucionales y las asumo como propias.
	12. Comunico al equipo la información institucional para mantenerlo actualizado y promover una actitud proactiva del mismo, por estar informado.
	13. Aprovecho habitualmente situaciones y genero espacios para intercambiar opiniones, información o conocimientos con el equipo.
	14. Soy consciente de las barreras de comunicación existentes en los equipos, aunque no realizo acciones específicas para solventarlas.
	15. Dedico tiempo a escuchar todo lo que otras personas quieren decirme, y me aseguro de que entienden todo lo que yo transmito.
Dar <i>feedback</i>	16. Utilizo el <i>Feedback</i> frecuentemente, ya que considero que es una herramienta útil para desarrollar a mi equipo.
	17. Habitualmente utilizo <i>Feedback</i> para reforzar los comportamientos positivos que espero se repitan en el tiempo y señalar conductas que es necesario modificar.
	18. Pido información a las personas que me rodean, sobre mi desempeño como manager, con el objetivo de mejorar si es necesario.
	19. Soy capaz de identificar las expectativas y necesidades de las personas de mi equipo.
	20. Cuando cometo un error lo reconozco, y lo considero una oportunidad de aprendizaje y crecimiento.
Motivación	21. Cuando planteo objetivos retadores, realizo a la vez acciones para transmitir la ilusión por el trabajo y motivar a los colaboradores.
	22. Puedo describir los aspectos que motivan a cada persona de mi equipo.
	23. Espero a que mis colaboradores se quejen antes de dar respuesta a sus necesidades.
	24. Desconozco los aspectos que motivan a las personas de mi equipo.
	25. No realizo ninguna acción concreta para involucrar o crear un entorno de trabajo motivador, ya que considero que eso es un trabajo que cada uno tiene que realizar.
Gestión de Conflictos	26. Cuando surgen problemas en el entorno laboral, no realizo ninguna acción concreta sino que espero a que pasen con el tiempo.
	27. Ante un conflicto actúo para dar respuesta desde una posición colaborativa.
	28. Cuando surgen conflictos internos, los afronto dialogando con el equipo e intentando involucrarlos, para asumir la responsabilidad entre todos.
	29. En un conflicto, actúo de forma que se respeten los intereses de todas las partes involucradas.
	30. No tengo claras mis emociones ni cómo gestionarlas cuando surge un conflicto.

Muestra.

La muestra es la misma que se ha detallado en el apartado de satisfacción de los participantes.

- Evaluación de la Eficacia

A continuación, se evalúa la eficacia del programa, comparando los resultados del grupo experimental con un grupo de control. De esta forma se puede comprobar si el programa mejora el desarrollo de las competencias.

En relación a la evaluación de la eficacia, se plantea la siguiente hipótesis:

- Los profesionales que han realizado el PDCGE obtienen mejor puntuación en el cuestionario de competencias, al finalizar la acción formativa y el plan de acción, a los seis meses, que las personas del grupo de control cuasi experimental, que no han participado en el programa.

Para poder comprobar estas hipótesis, se desarrollan los siguientes aspectos: diseño de la investigación, variable e instrumentos y muestra.

Diseño de investigación.

En primer lugar, para probar la hipótesis, que los sujetos que han realizado el PDCGE obtienen mejor puntuación en el cuestionario de competencias, al finalizar el programa, que las personas del grupo de control, se realizan dos mediciones para poder registrar datos que representen la variable que se quiere conocer: antes del programa y al terminar el programa.

Para ello, se aplica el instrumento que permite medir las variables contenidas en la hipótesis. Este instrumento se aplica antes y después del programa, a los dos grupos, uno el grupo experimental que realiza el programa y otro, el grupo de control que no realiza el programa.

El grupo experimental sigue este esquema: pretest – tratamiento – plan de acción individual – posttest.

El grupo de control sigue este otro esquema: pretest – no tratamiento – postest.

Una vez recogidos los datos, antes y después de la realización del programa seguido para el desarrollo de competencias, se analizan los datos extraídos.

Variable e instrumentos.

En este diseño se plantean dos variables: la variable independiente, que es el programa llevado a cabo para el desarrollo de las competencias y la variable dependiente, que es la puntuación en el cuestionario y que representa los comportamientos asociados a las competencias que queremos desarrollar.

Para medir la relación entre las dos variables, se utiliza el instrumento explicado anteriormente en los apartados evaluación de la competencia adquirida y evaluación de la transferencia.

Muestra.

En relación a la muestra, el grupo experimental es el mismo que se explica en el apartado satisfacción de los participantes. Por otra parte, los sujetos del grupo de control elegidos, son ocho profesionales que pertenecen al mismo perfil profesional, en cuyo caso no participan en el Programa de Desarrollo de Competencias en Gestión de Equipos en modalidad *e-learning*, únicamente realizan el pretest y el test final.

En este caso, se trabaja con grupos equiparables, tienen puestos y roles similares, y las competencias a desarrollar están en ambos perfiles. Únicamente difieren en que el grupo experimental realiza el programa y el grupo de control no lo realiza.

4.4. Presentación del Programa Desarrollo de Competencias de Gestión de Equipos (PDCGE)

Como se ha indicado anteriormente, se dedica un apartado propio al Programa de Desarrollo de Competencias en Gestión de Equipos (PDCGE), que ha

sido diseñado, aplicado y evaluado, y que se trata de la variable independiente. En primer lugar, se analiza toda la información disponible: perfil de los profesionales, objetivos a lograr, contenidos, características de la formación, duración y modalidad, y en función de esta información se trabaja en la metodología del programa. La metodología es la forma de organizar los recursos y presentar el contenido para llegar a alcanzar los objetivos. En este trabajo, se opta por crear una metodología atractiva para los alumnos, contextualizada y ligada a las funciones del puesto de trabajo, práctica para aplicar en el día a día, orientada a la mejora y a la consecución de objetivos y que tenga un impacto en su desempeño profesional.

Se plantea una estructura metodológica que está compuesta por fases y en cada una de ellas se cuenta con diversos recursos. Un recurso es un producto que da respuesta a una fase metodológica concreta y que forma parte de un proyecto de desarrollo; el conjunto de los recursos da coherencia y sentido al programa y posibilita el desarrollo de las competencias. Al final se quiere asegurar que los profesionales desarrollen sus competencias a través de esta metodología.

En la Figura 6, a modo de esquema resumen, se presenta la metodología del programa que más adelante se explica detenidamente.

Figura 6. Esquema del programa elaborado para el desarrollo de competencias profesionales



Fuente: elaboración propia

A continuación, se explica cada una de estas fases y los recursos metodológicos asociados:

Fase 1. Identificar

En esta fase se pretende que el profesional identifique su estado de competencias, antes de iniciar el PDCGE. A través de un test de autoevaluación, se permite al alumno conocer su nivel de desarrollo competencial, al inicio del ciclo de desarrollo. El cuestionario inicial está formado por 30 ítems, cada uno de ellos corresponde a los comportamientos que tienen que poner en práctica en su día a día relacionadas con sus tareas y puesto de trabajo, y pertenecen a las seis competencias que se van a desarrollar en el programa formativo. El test se autocorrigue, por tanto, el alumno puede identificar aquellos comportamientos que debe mejorar, o aquellos que ya pone en práctica para poder afianzarlos. De esta forma, el profesional es consciente de la necesidad de realizar el programa y pone su foco de interés en aquello que tiene que aprender, mejorar y consolidar.

Fase 2. Sensibilizar

A través de esta fase, el objetivo es que el profesional tome conciencia de la importancia de participar en el PDCGE. Antes de comenzar la formación y la puesta en práctica, el alumno visualiza un vídeo presentación del programa formativo, por parte de una persona ilustre en la organización. El objetivo es transmitir al alumno la relevancia que, para su desempeño profesional, tiene desarrollar las competencias y motivar al alumno de cara al aprendizaje. Gracias a la visualización del vídeo, el alumno reflexiona sobre el valor que aporta esta formación para mejorar en su trabajo, por tanto se sensibiliza e implica con su autodesarrollo en la realización del programa.

Fase 3. Formar

Esta fase representa la parte central del itinerario de desarrollo de competencias, ya que está compuesta por diversos módulos formativos multimedia, cada uno de ellos, dedicado a una competencia a desarrollar. Los seis módulos de formación de competencias son los siguientes:

1. Motivación

2. Liderazgo
3. Rol de *manager*
4. Comunicación
5. Dar *feedback*
6. Gestión de conflictos

El objetivo de esta fase es la transmisión del grueso de contenidos, habilidades y actitudes relativos a la competencia, junto a la realización de ejercicios prácticos relacionados con su entorno y desempeño profesional. Al finalizar cada uno de los módulos, el profesional es capaz de identificar aquellos comportamientos apropiados para los diferentes contextos y situaciones de su desempeño profesional. Además, contará con las estrategias necesarias para llevarlos a la práctica.

El contenido de cada competencia se ha distribuido en un módulo interactivo multimedia auto formativo (ver Anexo III. Programa DCGE. Ejemplo del módulo multimedia de motivación), que recoge la información necesaria para lograr los objetivos propuestos. Cada módulo tiene una duración de 45 aproximadamente.

A continuación se explica cada uno de los recursos diseñados a medida, para poder conocer y entrenar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se desean, lo que da lugar a una secuencia de aprendizaje formada por la combinación de estos recursos:

- Impacto inicial: se emplea una frase célebre o vídeo, un caso de éxito o historia que sensibilice sobre la importancia de desarrollar esta competencia.
- Objetivo: se indica el objetivo o los objetivos que se pretende lograr, para que el profesional tenga claro en todo momento cuál es la dirección y el propósito del módulo.
- Reflexión: se propone para que el alumno tome conciencia sobre cómo es su comportamiento en relación a esa competencia.
- Explicación de la competencia y en concreto sobre los comportamientos claves que hay que llevar a cabo para desarrollarla. Se emplean ejemplos y referencias cercanas al contexto de los profesionales.
- Situación: se propone una situación práctica o *role playing* donde se ve cómo actúan dos personas y se le propone al alumno que diga qué haría en esa situación y cómo se comportaría.

- Aplicación: se ofrecen técnicas, pasos o consejos para facilitar al profesional la puesta en práctica.
- Ejercicios: a lo largo de todo el módulo se incluyen ejercicios prácticos de diversas tipologías: unir con flechas, verdadero-falso, Asignar categorías o elección múltiple. Una vez que el alumno los realiza se auto-corrigen y de esta forma, recibe *feedback* inmediato así va conociendo su evolución.

En la Figura 7, se muestra un ejemplo real de empleo de recursos en un módulo del programa formativo.

Figura 7.
Secuencia de recursos empleados en los módulos interactivos autoformativos



Fuente: elaboración propia

Para cubrir los anteriores objetivos de aprendizaje, se presenta una gran variedad de recursos, ejercicios y actividades de aprendizaje que persiguen, dependiendo del momento y del material didáctico, diferentes objetivos. Estos son algunos ejemplos:

- Síntesis de conceptos: resúmenes, esquemas y gráficos.
- Interpretación de fenómenos: historietas, metáforas y actividades para la anticipación de consecuencias.

- Transferencia de habilidades: actividades de auto-reflexión, ejercicios de generalización.
- Modelado: presentación de un procedimiento completo para que los alumnos lo observen e imiten.
- Valoración del aprendizaje: mediante ejercicios prácticos de respuesta cerrada con retroalimentación inmediata.

Fase 4. Practicar

En esta fase el alumno practica los comportamientos que se han trabajado en los módulos. Además de los ejercicios incluidos en cada módulo formativo, se propone al alumno actividades de elaboración en cada uno de los módulos, que son enviadas a los tutores para su corrección, o son compartidas en el foro. (Ver Anexo IV. Programa DCGE. Actividades). Las actividades juegan un papel importante, ya que son las que llevan a la acción, al comportamiento y ponen en marcha los procesos mentales. Están vinculadas a los contenidos y están en relación a un objetivo o meta. Es importante que las actividades también estén intrincadas en la estrategia metodológica de la acción formativa y que incorporen mecanismos de retroalimentación.

Fase 5. Reforzar

En esta fase se pretende proporcionar información complementaria para reforzar el desarrollo competencial. En este sentido, a lo largo de la formación, se ponen a disposición del alumno diversas herramientas para facilitar la adquisición de las competencias. El objetivo es asentar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se desean desarrollar. Son herramientas adicionales, tipo técnicas, pasos o consejos y lecturas de interés, que ayudan a aplicar un comportamiento en el día a día. Asimismo, cada módulo está compuesto por herramientas de apoyo al alumno que le permiten aclarar dudas frecuentes y ampliar información relacionada con los contenidos del programa, como glosarios o enlaces web.

Fase 6. Medir

En esta fase, una vez finalizada la acción formativa, se realiza de nuevo una medición. El especialista en competencias Boyatzis (1982), aconseja medir el

desarrollo para lograr mejorarlo. Habitualmente la evaluación se ha reducido a conocer la satisfacción de los alumnos, pero no el impacto. A través de esta evaluación del impacto, se trata de conocer en qué grado los participantes de la acción formativa transfieren los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridos al puesto de trabajo. Por tanto, se quiere identificar los cambios producidos antes y después, y si se han aplicado los aprendizajes adquiridos durante la formación en su trabajo cotidiano.

Se ha explicado en el punto 4.3.4 las mediciones que se han realizado en esta fase.

Fase 7. Aplicar y transferir

A continuación, una vez finalizada esta parte del PDCGE, se pasa al segundo elemento del programa, que consiste en la incorporación y aplicación de lo desarrollado en el día a día laboral. A través del Plan de Acción Individual (PAI), creado especialmente para el PDCGE, se realiza la puesta en práctica de los comportamientos clave al puesto de trabajo y la incorporación de un hábito en su día a día. La herramienta PAI permite al alumno realizar su propio plan de acción para potenciar sus comportamientos más débiles y tanto él mismo como otros observadores, podrán evaluar. (Ver Anexo II. Programa DCGE. Plan de Acción Individual).

Fase 8. Medir

En esta fase, se pretende identificar la eficacia del programa, pasados seis meses, desde la finalización de la parte formativa, para conocer la permanencia de los cambios que se han generado en los sujetos una vez realizado el PDCGE, así como la mejora de las prácticas profesionales y su aplicación en el puesto de trabajo. El cuestionario inicial se completa con otras 30 preguntas, en las que se tratan los mismos comportamientos pero con preguntas desde otro punto de vista, con el objetivo de obtener una completa visión de la evaluación.

En el punto 4.3.4 se han explicado las mediciones que se han llevado a cabo en esta fase.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5

5.1. Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación llevada a cabo, para conocer si se han logrado los objetivos propuestos en el capítulo anterior.

En primer lugar, se evalúa la competencia adquirida de los comportamientos que han logrado los participantes, una vez finalizada la acción formativa del PDCGE. Esta medición se realiza a través de un cuestionario, administrado antes y después del programa formativo.

En segundo lugar, se evalúa la transferencia de resultados, para conocer en qué grado los participantes de la acción formativa aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridas a su puesto de trabajo, seis meses después de terminar la acción formativa. Se mide a través de un cuestionario, que se proporciona antes de comenzar el PDCGE y al finalizar el programa.

En tercer lugar, se realiza la evaluación de la eficacia del PDCGE, comparando a los sujetos que lo han llevado a cabo, con un grupo de control que no ha realizado el programa. Se ha utilizado un diseño cuasi experimental para comparar los rendimientos de los sujetos.

En cuarto lugar, se quiere conocer la satisfacción de los profesionales con respecto al programa llevado a cabo, a través de dos encuestas que han sido realizadas

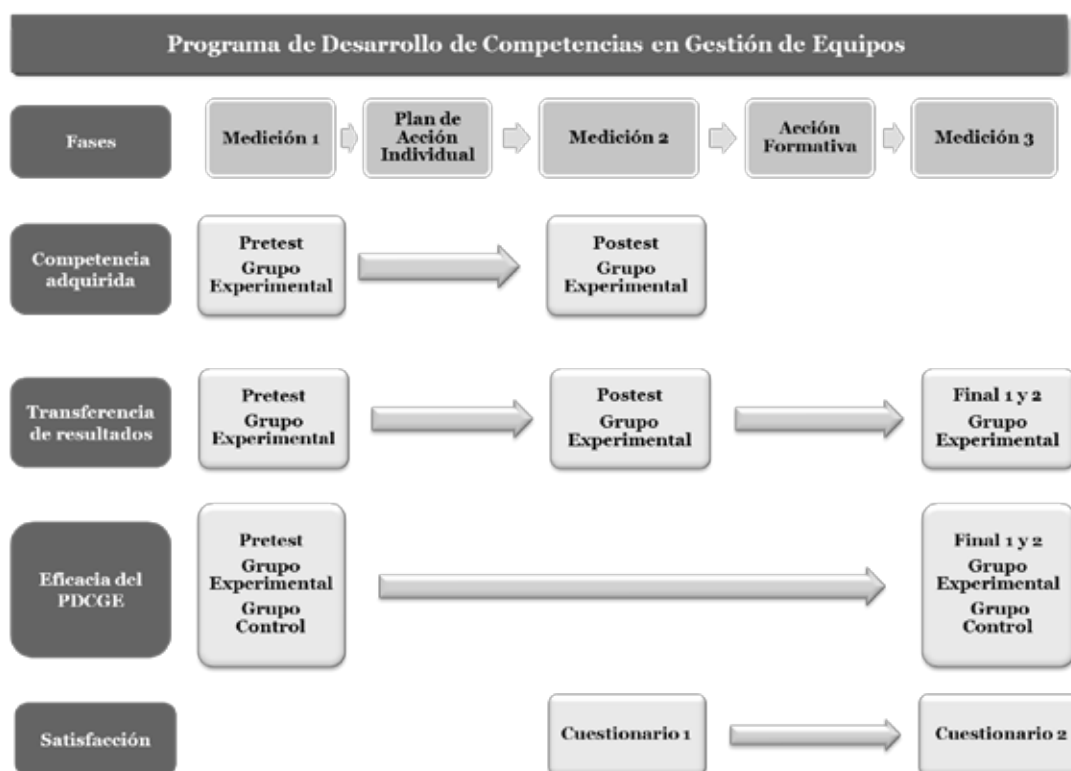
en dos momentos diferentes: al finalizar la acción formativa, y seis meses después, al terminar el plan de acción, momento que coincide con el final del programa.

Para conocer si se han cumplido los objetivos referidos a la competencia adquirida, la transferencia de resultados y la eficacia del PDCGE, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (*Statistics Package for Social Sciences*), en la versión 22 para Windows. Una vez obtenidos los datos estadísticos, se procede a verificar los objetivos.

Para conocer si se ha cumplido el cuarto objetivo, se han analizado los datos extraídos de los cuestionarios de satisfacción, compuestos por preguntas abiertas y cerradas.

En la Figura 8 se muestran las fases de medición existentes en el programa, y los tiempos en los que se han tomado medidas, tanto en el grupo experimental como en el grupo de control, para obtener los diferentes resultados expresados a continuación.

Figura 8. Mediciones en el PDCGE para obtener los resultados



Fuente: elaboración propia

5.2. Competencia adquirida

Para la evaluación de la competencia adquirida de los comportamientos que han logrado los participantes, una vez finalizada la acción formativa del PDCGE, se siguió un diseño cuasi-experimental, pretest-postest.

La administración del cuestionario a los sujetos del grupo experimental, se llevó a cabo en dos momentos temporales diferentes. Concretamente, el instrumento se aplicó una semana antes del comienzo de la acción formativa (pretest) y al finalizar la acción formativa (postest).

El programa de desarrollo contaba con 15 personas al inicio del mismo, pero por diferentes causas (bajas laborales, bajas en la empresa, maternidad), hubo un abandono de 4 personas. Por tanto, concluyeron la acción formativa 11 personas. En este sentido, la mortalidad experimental fue del 27% para el grupo experimental.

La recogida de la información se llevó a cabo a través de la aplicación de un instrumento elaborado al efecto, dirigido a evaluar en qué medida los trabajadores presentaban las seis competencias profesionales: liderazgo, rol de *manager*, comunicación, dar *feedback*, motivación, y gestión de conflictos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los sujetos del grupo experimental, antes y después de que los trabajadores realizaran la fase de la acción formativa del PDCGE. Cabe señalar que, la puntuación en cada una de las competencias, ha sido calculada como el promedio de las valoraciones otorgadas a los diferentes comportamientos observables asociados a dicha competencia. Posteriormente, se realizan las pruebas paramétricas.

Previamente, se analizó la normalidad de las variables implicadas en el estudio a partir del test de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados muestran que el conjunto de las variables implicadas se distribuyen normalmente, tanto en el pretest como en el postest. La Tabla 14 presenta las puntuaciones en cada una de las competencias evaluadas, analizadas mediante la prueba *t* de *Student* para muestras relacionadas.

Tabla 14. Resultados de las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el postest

Tipo de participación		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	PreLiderazgo	23,1818	11	3,73679	1,12669
	PostLiderazgo	24,7273	11	2,61116	,78730
Par 2	PreRol	23,1818	11	3,09251	,93243
	PostRol	26,0909	11	2,70017	,81413
Par 3	PreComunicación	19,3636	11	5,64398	1,70172
	PostComunicación	25,4545	11	3,20511	,96638
Par 4	PreMotivación	17,0909	11	4,34637	1,31048
	PostMotivación	23,9091	11	2,80908	,84697
Par 5	PreConflictos	21,9091	11	3,26970	,98585
	PostConflictos	26,1818	11	2,31595	,69829
Par 6	PreFeedback	17,9091	11	5,20489	1,56933
	PostFeedback	23,8182	11	3,86829	1,16633
Par 7	Pretest	122,6364	11	14,62377	4,40923
	Postest	150,1818	11	14,40013	4,34180

Así, se observa cómo después de realizar la acción formativa del programa DCGE, las puntuaciones obtenidas por los trabajadores, aumentaron en todas las competencias. Por orden de mayor a menor crecimiento las competencias que más mejoraron fueron: motivación, comunicación, dar *feedback*, gestión de conflictos, rol de *manager* y liderazgo, en último lugar.

En la Tabla 15 se muestra más información de las puntuaciones obtenidas en el grupo experimental.

Como se puede observar, teniendo en cuenta el total de las variables del test, las diferencias son significativas entre el pretest y el postest en los sujetos del grupo experimental.

Si analizamos cada una de las competencias, vemos que todas las competencias muestran diferencias significativas: rol de *manager*, comunicación, motivación, gestión de conflictos y dar *feedback*. La única competencia que no tiene diferencias significativas es liderazgo.

Las tablas vienen a corroborar que las diferencias son significativas en todas las variables menos en la competencia de liderazgo.

Tabla 15. Diferencias en las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el postest

Tipo de participación		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	PreLiderazgo - PostLiderazgo	-1,54545	3,29738	,99420	-3,76067	,66976	-1,554	10	,151
Par 2	PreRol - PostRol	-2,90909	3,33030	1,00412	-5,14642	-,67176	-2,897	10	,016
Par 3	PreComunicación - Post-Comunicación	-6,09091	4,63583	1,39775	-9,20530	-2,97652	-4,358	10	,001
Par 4	PreMotivación - PostMotivación	-6,81818	5,60032	1,68856	-10,58053	-3,05583	-4,038	10	,002
Par 5	PreConflictos - PostConflictos	-4,27273	3,74409	1,12888	-6,78804	-1,75742	-3,785	10	,004
Par 6	PreFeedback - PostFeedback	-5,90909	6,75951	2,03807	-10,45019	-1,36799	-2,899	10	,016
Par 7	Pretest - Postest	-27,54545	16,97271	5,11746	-38,94787	-16,14304	-5,383	10	,000

Por tanto, la información proporcionada indica que los sujetos han mejorado su competencia adquirida una vez realizada la acción formativa del programa DCGE.

5.3. Transferencia de resultados y efectos diferidos

Para la evaluación de la transferencia de resultados y efectos diferidos del programa, se siguió un diseño cuasi-experimental, pretest-test final, para conocer en qué grado los participantes del PDCGE transfieren los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridas al puesto de trabajo seis meses después.

La administración del cuestionario a los sujetos del grupo experimental, se llevó a cabo en dos momentos temporales diferentes. Concretamente, el instrumento se aplicó una semana antes del comienzo de la acción formativa (pretest) y al finalizar la acción formativa y el plan de acción, seis meses después (test final).

Como se ha indicado, el programa DCGE contaba con 15 personas al inicio del mismo y, tal y como se ha señalado, por diferentes causas (bajas laborales,

bajas en la empresa, maternidad), concluyeron la acción formativa 11 personas. Asimismo, pasados los seis meses de realización del plan de acción individual, fueron 9 alumnos los que completaron el PDCGE. Por tanto, la mortalidad experimental fue del 40% para el grupo experimental.

La recogida de la información se llevó a cabo a través de la aplicación del instrumento elaborado al efecto, dirigido a evaluar en qué medida los trabajadores presentaban las seis competencias profesionales. Para obtener más información, al finalizar el PDCGE se pasaron dos test. El mismo test de 30 preguntas que se administró al inicio del programa y, por otra parte, un segundo test con otras 30 preguntas. La idea era obtener de cada variable dos medidas diferentes, mediante dos situaciones similares pero formuladas de diversa manera.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los sujetos del grupo experimental, antes de que los trabajadores participasen en el programa y después del plan de acción, al finalizar el PDCGE. Cabe señalar que, la puntuación en cada una de las competencias, ha sido calculada como el promedio de las valoraciones otorgadas a los diferentes comportamientos observables asociados a dicha competencia.

En la Tabla 16 se exponen los resultados del pretest y el test final, en cada una de las competencias evaluadas, analizadas mediante la prueba *t* de *Student* para muestras relacionadas.

Así, se observa, cómo existen diferencias entre las puntuaciones de los trabajadores antes y después de realizar la acción formativa y el plan de acción del programa DCGE. En todas las competencias las puntuaciones mejoraron.

En la Tabla 17 se muestra además que las diferencias han sido significativas.

Analizando cada competencia observamos que las diferencias son significativas en las competencias rol de *manager*, motivación y gestión de conflictos. En las competencias de comunicación y dar *feedback*, las diferencias no son significativas aunque están rozando la significatividad. Y, por el contrario, la competencia cuyas diferencias no parecen que sean significativas es liderazgo. En la puntuación total se puede observar cómo las diferencias son significativas entre el pretest y el test final.

Tabla 16. Resultados de las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el test final

Tipo de participación		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	PreLiderazgo	23,5556	9	3,84419	1,28140
	FinalLiderazgo	25,8889	9	1,61589	,53863
Par 2	PreRol	22,5556	9	2,55495	,85165
	FinalRol	25,7778	9	2,43812	,81271
Par 3	PreComunicación	19,2222	9	6,11919	2,03973
	FinalComunicación	25,3333	9	3,42783	1,14261
Par 4	PreMotivación	17,2222	9	4,79004	1,59668
	FinalMotivación	23,6667	9	1,93649	,64550
Par 5	PreConflictos	22,5556	9	3,60940	1,20313
	FinalConflictos	27,2222	9	1,92209	,64070
Par 6	PreFeedback	18,4444	9	5,83333	1,94444
	FinalFeedback	23,3333	9	3,16228	1,05409
Par 7	Pretest	123,5556	9	15,70120	5,23373
	Final	148,2222	9	10,20757	3,40252

Tabla 17. Diferencias en las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y en el test final

Tipo de participación		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	PreLiderazgo - FinalLiderazgo	-2,33333	3,80789	1,26930	-5,26033	,59367	-1,838	8	,103
Par 2	PreRol - FinalRol	-3,22222	2,99073	,99691	-5,52110	-,92335	-3,232	8	,012
Par 3	PreComunicación - FinalComunicación	-6,11111	8,05364	2,68455	-12,30169	,07946	-2,276	8	,052
Par 4	PreMotivación - FinalMotivación	-6,44444	4,71993	1,57331	-10,07251	-2,81638	-4,096	8	,003
Par 5	PreConflictos - FinalConflictos	-4,66667	4,58258	1,52753	-8,18915	-1,14419	-3,055	8	,016
Par 6	PreFeedback - FinalFeedback	-4,88889	6,48931	2,16310	-9,87701	,09923	-2,260	8	,054
Par 7	Pretest - Final	-24,66667	17,33494	5,77831	-37,99148	-11,34186	-4,269	8	,003

A continuación, en la Tabla 18 se exponen los resultados del pretest y el test final B. En este caso, se trata de un test con preguntas que miden las mismas variables pero cuyas preguntas están formuladas de diferente manera, tal y como se ha indicado. Conviene obtener información por diferentes vías, como en este caso, que se extrae las medidas de forma triangular, con lo cual enriquece los resultados obtenidos.

Tabla 18. Resultados en las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el test final B

Tipo de participación		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	PreLiderazgo	23,5556	9	3,84419	1,28140
	FinalBLiderazgo	25,8889	9	2,71314	,90438
Par 2	PreRol	22,5556	9	2,55495	,85165
	FinalBRol	27,2222	9	1,78730	,59577
Par 3	PreComunicación	19,2222	9	6,11919	2,03973
	FinalBComunicación	25,3333	9	3,42783	1,14261
Par 4	PreMotivación	17,2222	9	4,79004	1,59668
	FinalBMotivación	25,1111	9	2,47207	,82402
Par 5	PreConflictos	22,5556	9	3,60940	1,20313
	FinalBConflictos	27,2222	9	1,92209	,64070
Par 6	PreFeedback	18,4444	9	5,83333	1,94444
	FinalBFeedback	24,3333	9	3,31662	1,10554
Par 7	Pretest	123,5556	9	15,70120	5,23373
	FinalB	155,1111	9	11,48308	3,82769

Como se puede observar, todas las puntuaciones de las seis competencias han mejorado después de llevar a cabo el programa DCGE.

En la Tabla 19 se ve cómo las diferencias han sido significativas.

Los resultados indican que las diferencias son significativas entre el pretest y el test final B. Analizando cada competencia por separado, observamos que las diferencias son significativas en rol de *manager*, motivación, gestión de conflictos y dar *feedback*. En la competencia de comunicación las diferencias no son significativas por muy poco. Y la competencia, cuyas

diferencias no son significativas, es liderazgo. En las puntuaciones totales entre el pretest y test final B, podemos observar cómo las diferencias son significativas.

Tabla 19. Diferencias en las puntuaciones obtenidas por el grupo experimental en el pretest y el test final B

Tipo de participación		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	PreLiderazgo - FinalBLiderazgo	-2,33333	5,29150	1,76383	-6,40074	1,73408	-1,323	8	,222
Par 2	PreRol - FinalBRol	-4,66667	2,39792	,79931	-6,50987	-2,82347	-5,838	8	,000
Par 3	PreComunicación - FinalBComunicación	-6,11111	8,05364	2,68455	-12,30169	,07946	-2,276	8	,052
Par 4	PreMotivación - FinalBMotivación	-7,88889	5,20683	1,73561	-11,89122	-3,88656	-4,545	8	,002
Par 5	PreConflictos - FinalBConflictos	-4,66667	4,58258	1,52753	-8,18915	-1,14419	-3,055	8	,016
Par 6	PreFeedback - FinalBFeedback	-5,88889	6,48931	2,16310	-10,87701	-,90077	-2,722	8	,026
Par 7	Pretest - FinalB	-31,55556	17,38614	5,79538	-44,91972	-18,19139	-5,445	8	,001

Por tanto, teniendo en cuenta los resultados del análisis, podemos afirmar que los sujetos que han llevado a cabo el programa DCGE transfieren los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridas al puesto de trabajo seis meses después.

Para ver a qué se deben las diferencias en el grupo experimental, se comparan las puntuaciones obtenidas en el posttest, justo después de realizar el programa de formación, con las puntuaciones obtenidas al finalizar el plan de acción, utilizando el mismo test.

En la Tabla 20 se pueden ver las puntuaciones obtenidas en los dos momentos de medición.

Tabla 20. Resultados en las puntuaciones obtenidas por el grupo control entre el postest y el test final

Tipo de participación		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	PostLiderazgo	24,8750	8	2,23207	,78916
	FinalLiderazgo	25,7500	8	1,66905	,59010
Par 2	PostRol	25,7500	8	2,81577	,99553
	FinalRol	25,7500	8	2,60494	,92099
Par 3	PostComunicación	25,7500	8	2,65922	,94017
	FinalComunicación	25,2500	8	3,65474	1,29215
Par 4	PostFeedback	24,7500	8	3,77018	1,33296
	FinalFeedback	23,2500	8	3,37004	1,19149
Par 5	PostMotivación	24,2500	8	2,31455	,81832
	FinalMotivación	23,3750	8	1,84681	,65295
Par 6	PostConflictos	26,6250	8	1,50594	,53243
	FinalConflictos	27,3750	8	1,99553	,70553
Par 7	Postest	152,0000	8	11,35153	4,01337
	Final	147,5000	8	10,66369	3,77018

Como se observa, hay dos competencias que mejoran: liderazgo y gestión de conflictos. La competencia rol de *manager* se mantiene igual y el resto obtiene una puntuación ligeramente inferior. En general las puntuaciones globales son similares.

En la Tabla 21 se comparan las puntuaciones obtenidas en el postest, justo después de realizar el programa de formación, con las puntuaciones obtenidas al finalizar el plan de acción en el test final B, cuyas preguntas están formuladas de diferente manera.

En este caso las competencias que mejoran ligeramente son liderazgo, rol de *manager*, motivación y gestión de conflictos. Asimismo, no mejoran las competencias de comunicación y dar *feedback*. Por tanto, en general, hay una ligera mejoría.

Tabla 21. Diferencias entre las puntuaciones obtenidas por el grupo control entre el postest y el test final B

Tipo de participación		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	PostLiderazgo	24,8750	8	2,23207	,78916
	FinalBLiderazgo	25,8750	8	2,90012	1,02535
Par 2	PostRol	25,7500	8	2,81577	,99553
	FinalBRol	27,0000	8	1,77281	,62678
Par 3	PostComunicación	25,7500	8	2,65922	,94017
	FinalBComunicación	25,2500	8	3,65474	1,29215
Par 4	PostFeedback	24,7500	8	3,77018	1,33296
	FinalBFeedback	24,3750	8	3,54310	1,25268
Par 5	PostMotivación	24,2500	8	2,31455	,81832
	FinalBMotivación	25,1250	8	2,64237	,93422
Par 6	PostConflictos	26,6250	8	1,50594	,53243
	FinalBConflictos	27,3750	8	1,99553	,70553
Par 7	Postest	152,0000	8	11,35153	4,01337
	FinalB	155,0000	8	12,27076	4,33837

Estos datos indican que la mejora se produce entre el pretest y el postest, y se debe a la realización de la acción formativa. Asimismo, se ve que hay un pequeño incremento entre el postest y la medición final, una vez realizado el plan de acción individual. Por tanto, la acción formativa produce incrementos significativos de competencia adquirida y el PAI contribuye a la transferencia de los resultados y efectos diferidos.

5.4. Eficacia del programa

Para la evaluación de la eficacia del programa, se siguió un diseño cuasi-experimental, pretest-test final, con grupo de control equivalente. De esta forma, junto con los 15 trabajadores que participaron en el programa de desarrollo de competencias profesionales, se seleccionaron 8 trabajadores de la compañía que presentaban un perfil similar en lo que a funciones y número de personas a su cargo se refiere y que, por tanto, pasarían a constituir el grupo de control.

La recogida de la información se llevó a cabo a través de la aplicación de un instrumento elaborado al efecto, dirigido a evaluar en qué medida los trabajadores presentaban las seis competencias profesionales: liderazgo, rol de *manager*, comunicación, dar *feedback*, motivación, y gestión de conflictos.

La administración del cuestionario a los sujetos del grupo control y del grupo experimental, se llevó a cabo en dos momentos temporales diferentes. Concretamente, el instrumento se aplicó una semana antes del comienzo de la acción formativa (pretest) y seis meses después de su finalización (test final).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los sujetos del grupo control y del grupo experimental, antes y después de que estos últimos trabajadores participasen en el PDCGE. Cabe señalar que la puntuación en cada una de las competencias ha sido calculada como el promedio de las valoraciones otorgadas a los diferentes comportamientos observables asociados a dicha competencia. Del mismo modo, es importante indicar que la mortalidad fue del 40% para el grupo experimental y del 50% para el grupo control. En este sentido, las puntuaciones analizadas corresponden a los 9 trabajadores del grupo experimental y los 4 trabajadores del grupo control que cumplieron el instrumento en ambos momentos temporales (pretest y test final).

En la Tabla 22 se indican las puntuaciones obtenidas, a través de la prueba *t* de *Student* para muestras independientes.

Como se puede observar, en el grupo experimental, todas las puntuaciones, en las seis competencias, han mejorado desde el inicio del programa de formación hasta terminar el mismo. En el grupo de control hay una ligera mejora en cuatro competencias, y en dos competencias las puntuaciones son menores. En global, las puntuaciones del grupo experimental mejoran 25 puntos y en cambio, las puntuaciones del grupo de control mejoran menos de 10 puntos.

Tabla 22. Resultados en las puntuaciones obtenidas por el grupo control y el grupo experimental entre pretest y test final

Tipo de participación		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Experimental	Par 1	PreLiderazgo	23,5556	9	3,84419	1,28140
		FinalLiderazgo	25,8889	9	1,61589	,53863
	Par 2	PreRol	22,5556	9	2,55495	,85165
		FinalRol	25,7778	9	2,43812	,81271
	Par 3	PreComunicación	19,2222	9	6,11919	2,03973
		FinalComunicación	25,3333	9	3,42783	1,14261
	Par 4	PreMotivación	17,2222	9	4,79004	1,59668
		FinalMotivación	23,6667	9	1,93649	,64550
	Par 5	PreConflictos	22,5556	9	3,60940	1,20313
		FinalConflictos	27,2222	9	1,92209	,64070
	Par 6	PreFeedback	18,4444	9	5,83333	1,94444
		FinalFeedback	23,3333	9	3,16228	1,05409
	Par 7	Pretest	123,5556	9	15,70120	5,23373
		Final	148,2222	9	10,20757	3,40252
Control	Par 1	PreLiderazgo	23,5000	4	1,00000	,50000
		FinalLiderazgo	24,2500	4	2,62996	1,31498
	Par 2	PreRol	25,2500	4	2,98608	1,49304
		FinalRol	26,5000	4	2,38048	1,19024
	Par 3	PreComunicación	23,5000	4	5,25991	2,62996
		FinalComunicación	22,5000	4	1,29099	,64550
	Par 4	PreMotivación	20,0000	4	4,08248	2,04124
		FinalMotivación	22,2500	4	2,50000	1,25000
	Par 5	PreConflictos	24,5000	4	1,29099	,64550
		FinalConflictos	21,5000	4	3,69685	1,84842
	Par 6	PreFeedback	24,0000	4	3,74166	1,87083
		FinalFeedback	25,5000	4	3,69685	1,84842
	Par 7	Pretest	140,7500	4	14,38460	7,19230
		Final	150,2500	4	9,84463	4,92231

En la Tabla 23 podemos observar cómo son estas puntuaciones. En el caso del grupo experimental las puntuaciones son significativas y en el grupo de control no lo son.

Los datos indican que existen diferencias significativas en el grupo experimental, pero no así en el grupo de control, donde ninguna de las competencias experimenta ningún incremento significativo.

Tabla 23. Diferencias entre las puntuaciones obtenidas por el grupo control y el grupo experimental entre pretest y test final

Tipo de participación			Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
			Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
						Inferior	Superior			
Experimental	Par 1	PreLiderazgo - FinalLiderazgo	-2,33333	3,80789	1,26930	-5,26033	,59367	-1,838	8	,103
	Par 2	PreRol - FinalRol	-3,22222	2,99073	,99691	-5,52110	-,92335	-3,232	8	,012
	Par 3	PreComunicación - FinalComunicación	-6,11111	8,05364	2,68455	-12,30169	,07946	-2,276	8	,052
	Par 4	PreMotivación - FinalMotivación	-6,44444	4,71993	1,57331	-10,07251	-2,81638	-4,096	8	,003
	Par 5	PreConflictos - FinalConflictos	-4,66667	4,58258	1,52753	-8,18915	-1,14419	-3,055	8	,016
	Par 6	PreFeedback - FinalFeedback	-4,88889	6,48931	2,16310	-9,87701	,09923	-2,260	8	,054
	Par 7	Pretest - Final	-24,66667	17,33494	5,77831	-37,99148	-11,34186	-4,269	8	,003
Control	Par 1	PreLiderazgo - FinalLiderazgo	-,75000	3,30404	1,65202	-6,00746	4,50746	-,454	3	,681
	Par 2	PreRol - FinalRol	-1,25000	2,06155	1,03078	-4,53039	2,03039	-1,213	3	,312
	Par 3	PreComunicación - FinalComunicación	1,00000	4,69042	2,34521	-6,46350	8,46350	,426	3	,699
	Par 4	PreMotivación - FinalMotivación	-2,25000	4,50000	2,25000	-9,41050	4,91050	-1,000	3	,391
	Par 5	PreConflictos - FinalConflictos	3,00000	3,55903	1,77951	-2,66320	8,66320	1,686	3	,190
	Par 6	PreFeedback - FinalFeedback	-1,50000	3,78594	1,89297	-7,52427	4,52427	-,792	3	,486
	Par 7	Pretest - Final	-9,50000	15,77973	7,88987	-34,60908	15,60908	-1,204	3	,315

Este mismo hecho se pone de manifiesto en la información recogida en la Tabla 24, donde se analizan las diferencias entre las puntuaciones obtenidas por el grupo control y el grupo experimental, comparando el pretest con el test final B.

Tabla 24. Resultados en las puntuaciones obtenidas por el grupo control y el grupo experimental entre pretest y test final B

Tipo de participación		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Experimental	Par 1	PreLiderazgo	23,5556	9	3,84419	1,28140
		FinalBLiderazgo	25,8889	9	2,71314	,90438
	Par 2	PreRol	22,5556	9	2,55495	,85165
		FinalBRol	27,2222	9	1,78730	,59577
	Par 3	PreComunicación	19,2222	9	6,11919	2,03973
		FinalBComunicación	25,3333	9	3,42783	1,14261
	Par 4	PreMotivación	17,2222	9	4,79004	1,59668
		FinalBMotivación	25,1111	9	2,47207	,82402
	Par 5	PreConflictos	22,5556	9	3,60940	1,20313
		FinalBConflictos	27,2222	9	1,92209	,64070
	Par 6	PreFeedback	18,4444	9	5,83333	1,94444
		FinalBFeedback	24,3333	9	3,31662	1,10554
	Par 7	Pretest	123,5556	9	15,70120	5,23373
		FinalB	155,1111	9	11,48308	3,82769
Control	Par 1	PreLiderazgo	23,5000	4	1,00000	,50000
		FinalBLiderazgo	25,7500	4	1,25831	,62915
	Par 2	PreRol	25,2500	4	2,98608	1,49304
		FinalBRol	27,5000	4	1,91485	,95743
	Par 3	PreComunicación	23,5000	4	5,25991	2,62996
		FinalBComunicación	23,2500	4	2,21736	1,10868
	Par 4	PreMotivación	20,0000	4	4,08248	2,04124
		FinalBMotivación	21,0000	4	3,36650	1,68325
	Par 5	PreConflictos	24,5000	4	1,29099	,64550
		FinalBConflictos	22,5000	4	4,35890	2,17945
	Par 6	PreFeedback	24,0000	4	3,74166	1,87083
		FinalBFeedback	26,0000	4	3,16228	1,58114
	Par 7	Pretest	140,7500	4	14,38460	7,19230
		FinalB	146,0000	4	3,91578	1,95789

A su vez, se incluye la significatividad de las diferencias entre los resultados obtenidos por los sujetos. En la Tabla 25 se observa cómo las diferencias entre el pretest y el test final B, en el grupo experimental, son significativas; en cambio en el grupo de control, las diferencias no son significativas.

Tabla 25. Diferencias entre las puntuaciones obtenidas por el grupo control y el grupo experimental entre pretest y test final B

Tipo de participación			Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
			Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
						Inferior	Superior			
Experimental	Par 1	PreLiderazgo - FinalBLiderazgo	-2,33333	5,29150	1,76383	-6,40074	1,73408	-1,323	8	,222
	Par 2	PreRol - FinalBRol	-4,66667	2,39792	,79931	-6,50987	-2,82347	-5,838	8	,000
	Par 3	PreComunicación - FinalBComunicación	-6,11111	8,05364	2,68455	-12,30169	,07946	-2,276	8	,052
	Par 4	PreMotivación - FinalBMotivación	-7,88889	5,20683	1,73561	-11,89122	-3,88656	-4,545	8	,002
	Par 5	PreConflictos - FinalBConflictos	-4,66667	4,58258	1,52753	-8,18915	-1,14419	-3,055	8	,016
	Par 6	PreFeedback - FinalBFeedback	-5,88889	6,48931	2,16310	-10,87701	-,90077	-2,722	8	,026
	Par 7	Pretest - FinalB	-31,55556	17,38614	5,79538	-44,91972	-18,19139	-5,445	8	,001
Control	Par 1	PreLiderazgo - FinalBLiderazgo	-2,25000	2,21736	1,10868	-5,77831	1,27831	-2,029	3	,135
	Par 2	PreRol - FinalBRol	-2,25000	3,59398	1,79699	-7,96882	3,46882	-1,252	3	,299
	Par 3	PreComunicación - FinalBComunicación	,25000	4,50000	2,25000	-6,91050	7,41050	,111	3	,919
	Par 4	PreMotivación - FinalBMotivación	-1,00000	2,82843	1,41421	-5,50066	3,50066	-,707	3	,530
	Par 5	PreConflictos - FinalBConflictos	2,00000	4,08248	2,04124	-4,49614	8,49614	,980	3	,399
	Par 6	PreFeedback - FinalBFeedback	-2,00000	3,36650	1,68325	-7,35686	3,35686	-1,188	3	,320
	Par 7	Pretest - FinalB	-5,25000	12,57975	6,28987	-25,26718	14,76718	-,835	3	,465

Con los resultados obtenidos podemos decir que los profesionales que han realizado el PDCGE, obtienen mejor puntuación en el cuestionario de competencias, al finalizar el programa, que las personas del grupo de control que no han participado en el mismo.

Los resultados obtenidos apoyan la idea de que las diferencias significativas son el resultado del programa que ha seguido el grupo experimental.

5.5. Satisfacción de los participantes con la formación recibida

En primer lugar, se procede a conocer los resultados de la evaluación de la satisfacción, por parte de los sujetos que han realizado el PDCGE. Para evaluar la satisfacción se pasan dos cuestionarios, con una serie de preguntas cada uno, que persiguen la obtención de datos de información.

La evaluación de la satisfacción de los sujetos se llevó a cabo en dos momentos. En un primer momento, se pasa un cuestionario a los participantes, con preguntas cerradas y preguntas abiertas, una vez finalizada la primera parte del PDCGE, referente a la acción formativa. A continuación, en la Tabla 26 se muestran las preguntas del cuestionario, al que respondieron 11 alumnos. En la primera columna se indica el bloque al que hace referencia el ítem, en la segunda columna el tema principal que lo engloba, a continuación, en la tercera columna, se indica el ítem en cuestión que el alumno tiene que evaluar. Posteriormente en la cuarta columna, se recoge la puntuación media otorgada (entre 1 y 6) y en la quinta columna se indica la puntuación media correspondiente entre 1 y 10.

Como puede verse en las puntuaciones, las puntuaciones de satisfacción son altas, logrando una media de 8,5 en el total de respuestas. Destacan las puntuaciones más altas en los ítems que hacen referencia a que los contenidos multimedia de cada módulo son claros y comprensibles (9); a la libertad de horario (9,5), que han podido descargar los materiales del curso (9), es decir los contenidos de cada módulo multimedia y al formato del contenido, así como a la metodología del curso (8,5).

Tabla 26. Respuestas a las preguntas cerradas del cuestionario de satisfacción sobre la acción formativa

Bloque	Tema	Ítem	Puntuación Media (1-6)	Puntuación Media (1-10)
Diseño	Contenido	Los contenidos multimedia de cada módulo me han parecido: Útiles.	5	8.3
		Los contenidos multimedia de cada módulo me han parecido: Claros y comprensibles.	5.4	9
		Los contenidos multimedia de cada módulo me han parecido: Suficientes.	5.2	8.8
	Metodología	La metodología de este curso me ha parecido satisfactoria: Actividades individuales.	4.7	7.9
		La metodología de este curso me ha parecido satisfactoria: Libertad de horario.	5.8	9.5
		La metodología de este curso me ha parecido satisfactoria: Foros de las unidades didácticas.	4.5	7.5
Aplicación	Duración	La duración del curso ha sido suficiente para alcanzar los objetivos.	Sí: 100%	Sí: 100%
		He podido realizar el curso en horario de trabajo.	Sí: 20% No: 80%	Sí: 20% No: 80%
	Tutorización	Los comentarios de las tutoras: Han aclarado mis dudas.	5	8.3
		Los comentarios de las tutoras: Me han animado a avanzar.	5.1	8.6
		He recibido la corrección o comentario sobre mi actividad en un plazo igual o inferior a 48 horas.	4.9	8.2
	Ayuda técnica	Si he tenido alguna incidencia el servicio técnico me ha dado respuesta mayoritariamente en un plazo de (de 1 a 4 días)	2 días	2 días
		La respuesta del servicio técnico me ha ayudado a solucionar la incidencia en un plazo de (de 1 a 4 días)	2 días	2 días
	Navegación y acceso	Es la primera vez que realizo un curso e-learning.	Sí: 60% No: 40%	Sí: 60% No: 40%
		Los módulos de bienvenida e introducción me han ayudado a familiarizarme con la plataforma.	5.3	8.9
		He encontrado fácilmente los distintos recursos de plataforma (biblioteca, mensajes, servicio técnico, calendario, foros).	5	8.3
		He descargado sin problemas los materiales del curso: contenidos de cada módulo (archivos multimedia).	5.4	9
Resultado	Objetivos	He conseguido alcanzar los objetivos del curso	5.1	8.5

En la Tabla 27 se recogen las preguntas abiertas que se incluyeron en el cuestionario:

Tabla 27. Preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción sobre la acción formativa

Bloque	Tema	Ítem
Satisfacción	Resultado	Como aspectos positivos destacaría...
		Creo que este curso mejoraría si...
	Transferencia	Los aspectos que puedo aplicar a mi puesto de trabajo de forma inmediata son...

Tras el análisis de las respuestas de los participantes (ver Anexo V), se observa que los alumnos destacaron positivamente la metodología del curso, los contenidos, su carácter práctico, el interés que suscitaron, así como la claridad y utilidad para la aplicación en su desempeño profesional. Asimismo, valoraron el atractivo de los contenidos multimedia, la forma interactiva en la que se va guiando el aprendizaje junto con la experiencia de navegación, y destacaron la posibilidad de interactuar con otros profesionales.

Tres aspectos que señalaron como mejorables fueron la falta de tiempo para realizar el curso y por otra parte las fechas en las que se realizaron, la escasa participación en los foros aun reconociendo como muy interesante la posibilidad de hacerlo y otros echaron en falta un contacto personal o síncrono a través de videoconferencia.

Valoraron muy positivamente toda la aplicabilidad del contenido y de las actividades realizadas, y señalaron en concreto diferentes competencias de forma más recurrente, que consideraban muy útiles para aplicar en su desempeño laboral: dar *feedback*, comunicación, gestión de conflictos y la participación del equipo.

En la Tabla 28 se recogen los resultados de la evaluación de la satisfacción del Programa DCGE, una vez finalizado, que fue respondido por 9 alumnos. En las columnas, se refleja cada uno de los elementos metodológicos empleados, así como una media de las puntuaciones que fueron otorgadas por los alumnos, y que van desde 1, siendo la puntuación más baja, a 10, siendo la puntuación más alta.

Tabla 28. Puntuaciones otorgadas a los elementos metodológicos del PDCGE por parte de los alumnos

Elementos metodológicos	Puntuación
Test inicial	7.7
Vídeo Introducción	7.4
Curso Multimedia	8.2
Situaciones prácticas	7.7
Actividades	7.7
Foro	6.8
Herramientas adicionales para explorar	7
Test final	7.9
Plan de Acción Individual	7.7
Puntuación global	8

De estos datos se puede extraer que el programa DCGE fue valorado positivamente por los alumnos, obteniendo una puntuación global de 8 sobre 10. Cabe resaltar que el elemento metodológico más valorado fue el curso multimedia (8.2 sobre 10), formado por 6 píldoras multimedia, una por cada competencia a desarrollar. A continuación se valoró positivamente el test final (7.9). Los elementos metodológicos menos valorados, aun así obtuvieron una puntuación positiva, fueron el foro (6.8) y el vídeo de introducción (7.4).

Asimismo, en la Tabla 29 se recogen las tres preguntas abiertas que se realizaron para tener más información sobre la opinión de los participantes, una vez finalizado el PDCGE.

Tabla 29. Preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción una vez finalizado el PDCGE

Preguntas
Indica qué aspectos te han gustado más en la metodología del PDCGE
Indica qué aspectos te han gustado menos en la metodología del PDCGE
Otras Observaciones

Como se puede observar (ver Anexo VI) las respuestas reflejan que los participantes valoraron positivamente la metodología empleada, destacando los contenidos multimedia e interactivos, las actividades y foros, así como la facilidad para realizar el programa, tanto por horarios como por el tipo de formación.

Por otra parte como aspectos menos positivos, los participantes señalaron la escasez de tiempo para abordar el contenido, aun siendo un material equilibrado entre el volumen y la eficacia del mismo; la participación en los foros, debido a la carga de trabajo; los problemas de conexión; y algunos elementos menos atractivos como los vídeos, o la falta de contacto personal.

En general, los participantes valoraron la metodología del PDGE como muy buena para formarse en modalidad *e-learning*. Destacan tanto los diversos recursos metodológicos de la acción formativa: contenidos útiles, actividades, herramientas de la plataforma, comunicación con otros usuarios; como el enfoque práctico y la gran aplicabilidad al puesto de trabajo en su día a día.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

6

6.1. Introducción

El objetivo del presente capítulo consiste en mostrar los principales aportes de este trabajo de investigación, así como las implicaciones académicas y prácticas de la misma. Además, se hace referencia a las limitaciones que presenta el trabajo, proponiendo algunas sugerencias y recomendaciones de cara a la realización de futuras investigaciones.

El trabajo expuesto se basa en la experiencia profesional en el campo de la formación *e-learning* en el contexto empresarial, y en el estudio de los fundamentos de la formación de competencias en modalidad *e-learning*.

6.2. Conclusiones

Teniendo en cuenta el objetivo general de la tesis: diseñar, aplicar y evaluar un programa para el desarrollo de competencias profesionales en gestión de equipos en modalidad *e-learning*, se han llevado a cabo diferentes acciones ligadas a objetivos específicos. A continuación, se exponen los resultados obtenidos en relación con cada uno de estos objetivos.

Establecer los principios en los que debe basarse el programa de desarrollo de competencias en modalidad e-learning.

Para alcanzar este objetivo, en la primera parte de la tesis, se ha realizado una revisión del estado de la cuestión: el desarrollo de competencias profesionales a través de la formación en modalidad *e-learning*. Hoy en día, las competencias aparecen como una ventaja competitiva clave para lograr un buen desempeño profesional, y que la organización pueda innovar y ser competitiva. Considerando su valor, las organizaciones se ocupan de desarrollarlas y mejorarlas, ya que las competencias no son estáticas o para siempre, sino que es preciso favorecer su desarrollo continuo. De este modo, la formación de competencias pone el acento tanto en los resultados, como en asegurar un aprendizaje real basado en comportamientos y a lo largo de toda la vida. Habitualmente, las acciones formativas llevadas a cabo por las empresas, con el objetivo de desarrollar las competencias profesionales de sus trabajadores, en su mayor parte, responden a cursos de modalidad presencial, siendo escasas las acciones formativas desarrolladas en modalidad *e-learning*. Sin embargo, como se ha podido observar, el *e-learning* se presenta como una estrategia formativa que puede resolver muchos de los problemas con que nos encontramos: dispersión geográfica de los trabajadores, necesidad de actualización exigida por la sociedad del conocimiento, y ahorro de tiempo y dinero (Cabero, 2006). En este contexto, una de las cuestiones sobre las que es necesario investigar más, es el empleo de la modalidad *e-learning* para el desarrollo de las competencias profesionales.

A través de esta tesis, se ha realizado una propuesta concreta para desarrollar competencias profesionales en modalidad *e-learning* dentro de una organización.

En la segunda parte de la tesis, se han analizado las principales características que debe tener un programa de formación, así como los principios pedagógicos a tener en cuenta para que sea eficaz. Como se ha indicado, la modalidad de formación *e-learning* no es igual que la presencial, y para el desarrollo de competencias se requiere de elementos de aprendizaje específicos y de la creación de una metodología que facilite la puesta en práctica de aquellos comportamientos que se quieren desarrollar. Por tanto, es importante diseñar modelos concretos y buscar el equilibrio entre tecnología y pedagogía. En esta línea, el trabajo desarrollado establece los fundamentos en los que debe basarse

un programa para el desarrollo de competencias profesionales en modalidad *e-learning*: los principios de aprendizaje en adultos, los factores básicos del diseño de formación *e-learning*, así como los pilares a la hora de definir los modelos pedagógicos en esta modalidad.

Teniendo en cuenta que una competencia se basa en la acción y se demuestra en los comportamientos que se llevan a cabo, señalamos que los fundamentos de un proceso de desarrollo de competencias, deben asumir los principios de una metodología práctica, ligada al contexto profesional y donde pueda poner en práctica las competencias desarrolladas en la acción formativa. Por tanto, se ha diseñado un programa con una estrategia didáctica que combina de forma adecuada la participación del alumno, los recursos interactivos y multimedia, y el apoyo tutorial y docente, traducida en los siguientes principios:

- Carácter activo, participativo, ya que para que el alumno aprenda, tiene que ser un sujeto activo y responsable con su aprendizaje.
- Materiales específicamente diseñados para la formación *e-learning*: interactivos, didácticos, utilizables, autónomos, adaptados al contexto de los alumnos.
- Secuencia de aprendizaje flexible, ya que combina un plan de estudios orientativo con un ritmo personalizado para el alumno en función de su disponibilidad.
- Interacción entre profesores, alumnos, tutores y soporte técnico.
- Evaluación continua en diferentes momentos.

Diseñar y aplicar una metodología específica para el desarrollo de las competencias profesionales en modalidad e-learning.

Para alcanzar este objetivo, se ha llevado a cabo el diseño y la aplicación del Programa de Desarrollo de Competencias en Gestión de Equipos (PDCGE) en modalidad *e-learning*. El objetivo del programa es mejorar el nivel competencial de los sujetos en las siguientes competencias: motivación, liderazgo, rol de *manager*, comunicación, dar *feedback*, y gestión de conflictos. Para la elaboración del PDCGE, se analizó toda la información disponible: perfil de los profesionales, objetivos a lograr, contenidos, características de la formación, duración y modalidad y, en función de esta información, se trabajó en la metodología del programa.

La estrategia didáctica que se diseñó, teniendo en cuenta los fundamentos expuestos anteriormente, combinó recursos interactivos y multimedia, participación del alumno, apoyo tutorial y docente, y canales de comunicación. La estructura del programa se concibió en fases que se iban sucediendo secuencialmente y estaban formadas por diferentes recursos pedagógicos que posibilitaron el desarrollo de las competencias. Al final, se quería asegurar que los profesionales lograsen desarrollar sus competencias mediante este programa.

A continuación, se realizó la aplicación del PDCGE, con la participación de 15 managers con más de 700 trabajadores a su cargo, por lo que el programa tiene un gran impacto en la empresa, de manera directa e indirecta. La aplicación del programa se llevó a cabo en dos etapas. En primer lugar, se realizó la parte correspondiente a la acción formativa; a lo largo de seis semanas, los participantes trabajaron las seis competencias secuencialmente una detrás de otra, mediante los recursos diseñados específicamente: vídeos, contenidos multimedia, ejercicios, actividades, casos prácticos, situaciones profesionales, lecturas y herramientas adicionales. Asimismo, tuvieron a su disposición herramientas de comunicación como la participación en los foros, el uso del correo electrónico, y contaron con un equipo de tutores y dinamizadores para realizar un seguimiento y apoyarles en su desarrollo. En segundo lugar, una vez finalizada esta parte, los participantes, durante seis meses, llevaron a cabo el Plan de Acción Individual (PAI), con la finalidad de aplicarlo en el día a día y mejorar sus habilidades. El PAI constaba de tres pasos:

1. Planificar: el objetivo a lograr, la acción a conseguir, dónde y en qué momento se va a llevar a cabo, y resultados esperados.
2. Ejecutar. Una vez definido el PAI que cada participante iba a llevar a cabo, se procede a ponerlo en práctica en determinadas situaciones.
3. Evaluar: Se revisan los resultados alcanzados con el plan previsto, se identifican los resultados logrados para generalizar esos comportamientos, y también se detectan los objetivos que no se lograron para conocer las causas y posibles acciones de mejora. Asimismo, se revisa el diseño inicial del PAI mediante la incorporación de acciones nuevas para lograr los objetivos no alcanzados.

Evaluar los resultados del programa llevado a cabo.

La evaluación del programa es una fuente valiosa de información, que puede servir para ayudar a los profesionales a identificar cuáles son sus puntos fuertes y áreas de mejora. La evaluación de las competencias es fundamental para su propio desarrollo, puesto que una competencia no es algo que se ve por sí, sino que se muestra cuando se pone en práctica al responder a una demanda compleja para resolver problemas. De este modo, es posible observarla a través de comportamientos que demuestran que se posee esa competencia. Como los desempeños son concretos, visibles, pueden ser evaluables con unos determinados criterios.

Se realizó una evaluación en cuatro niveles, lo cual nos permitió conocer una perspectiva integral de los resultados del programa. Habitualmente, en las organizaciones, se evalúa la satisfacción y el aprendizaje una vez finalizada la acción formativa. En este trabajo se han evaluado, además, los niveles de transferencia de resultados y eficacia del programa, lo cual ofrece una visión completa de los resultados obtenidos. La evaluación en estos últimos tres niveles se realiza en función de lo que los alumnos logran hacer en una situación específica de trabajo (rendimiento), no en función de lo que los alumnos han aprendido en cuanto a conocimientos (saber).

En primer lugar, se evaluó la competencia adquirida, es decir el nivel de desarrollo de las competencias adquirido después de realizar la acción formativa del PDCGE. La recogida de la información se llevó a cabo a través de la aplicación de un instrumento elaborado al efecto, al inicio de la acción formativa (pretest), y una vez finalizada a las seis semanas (postest), para evaluar en qué medida los trabajadores presentaban las seis competencias profesionales evaluadas. El cuestionario, el mismo para los dos momentos de medición, estaba formado por 30 ítems que hacían referencia, en términos de acción, a los comportamientos que los trabajadores llevan a cabo en su desempeño profesional. Cada competencia se evaluó a través de cinco comportamientos asociados. Los resultados indican que los sujetos mejoraron sus competencias una vez realizada la acción formativa del PDCGE y, además, existían diferencias significativas entre el pretest y el postest.

En segundo lugar, con respecto a la transferencia de resultados, quisimos detectar si las competencias adquiridas, en la acción formativa llevada a cabo,

se aplicaron en el entorno de trabajo y se mantuvieron a lo largo del tiempo, en concreto, transcurridos los seis meses, una vez finalizado el plan de acción individual. Evaluar la transferencia permite demostrar la contribución de la formación a la mejora de las personas y los beneficios que aporta a la organización para determinar, más tarde, su impacto y rentabilidad. Se compararon las puntuaciones de la medición antes de iniciar la acción formativa (pretest), con las obtenidas seis meses después de finalizar la formación (test final), una vez llevado a cabo el Plan de Acción Individual. El cuestionario empleado fue el mismo que se utilizó para medir la competencia adquirida. Las puntuaciones de las seis competencias mejoraron después de llevar a cabo el PDCGE. Asimismo, las diferencias observadas fueron significativas. Además, para tener una medida complementaria, se diseñó un test paralelo al original que constaba de 30 ítems, con tareas equivalentes a las incluidas en el instrumento original. Los resultados, con el test paralelo, vinieron a corroborar que las puntuaciones mejoraron después de realizar el programa y, asimismo, las diferencias fueron significativas.

En tercer lugar, se evaluó la eficacia del programa, mediante un diseño cuasi-experimental que permitió contrastar los resultados del grupo experimental respecto los obtenidos por un grupo de control. Las medidas fueron tomadas al inicio de la acción formativa (pretest) y al final del programa (test final). Las diferencias entre las puntuaciones de los trabajadores antes y después de su participación en el PDCGE, son superiores en el caso de los sujetos que sí realizaron el programa de desarrollo de competencias profesionales, resultados significativas las diferencias, tras la realización de las pertinentes pruebas de significación estadística. Por el contrario, en el grupo control, que no realizó el programa, existieron diferencias en algunas competencias pero no de forma significativa. En el caso del test paralelo, los resultados fueron similares. En síntesis, el colectivo de trabajadores al que se le ha aplicado el programa obtiene mejor puntuación en el cuestionario de competencias al finalizar el itinerario y el plan de acción individual, que las personas del grupo de control que no realizaron el PDCGE.

En cuarto lugar, con respecto a la satisfacción de los profesionales, se pretendía conocer la reacción de las personas que participaron en el programa. Para la evaluación de la satisfacción, se diseñaron dos cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, que se administraron en dos momentos: al finalizar

la acción formativa, a las seis semanas; y al finalizar todo el PDCGE, a los seis meses, una vez realizado el plan de acción. Los cuestionarios hacían preguntas referentes al contenido, la metodología, la duración, la tutorización, la navegación, el acceso al curso, así como los resultados obtenidos y la transferencia. Por otra parte, se les solicitó que puntuasen de 1 a 10 los diferentes elementos metodológicos, así como la valoración total del programa. En relación a la satisfacción de los alumnos, la puntuación media otorgada por los participantes al PDCGE fue de 8,5 sobre 10. Destacan las puntuaciones más altas en los ítems que hacen referencia a la claridad y utilidad de los contenidos multimedia (9), a la metodología del curso (8,5) y al formato del contenido (8,5). Cabe resaltar que el elemento metodológico más valorado fue el curso virtual (8,2), formado por 6 bloques de recursos multimedia, uno por cada una de las competencias trabajadas.

Al finalizar el PDCGE, los alumnos otorgaron puntuaciones a cada uno de los elementos metodológicos. Se valoró positivamente el test (8) junto con las situaciones prácticas (8,2), las actividades (8,6) y el Plan de Acción Individual (8,7). Los elementos metodológicos menos valorados fueron el Foro (6,8) y el vídeo de introducción (7,4).

Con respecto a las respuestas de las preguntas abiertas, los alumnos destacaron positivamente la metodología del curso, los contenidos, su carácter práctico, el interés que suscitaron, la claridad y la utilidad para la aplicación en su desempeño profesional. Asimismo, valoraron el atractivo de los contenidos multimedia, la experiencia de navegación y la posibilidad de interacción con otros profesionales. Entre los aspectos mejorables señalaron la falta de tiempo para realizar el curso, las fechas en las que se realizaron, la poca participación en los foros, y la falta un contacto personal o síncrono a través de videoconferencia.

6.3. Limitaciones y propuestas de mejora

La presente investigación ha permitido una aproximación a la formación de las competencias profesionales en modalidad *e-learning*, a través de la creación, aplicación y evaluación de un programa específico. A pesar de las posibilidades que presenta el trabajo, es preciso reconocer que a su vez tiene

algunas limitaciones de las que somos conscientes y, por lo tanto, se proponen sugerencias de mejora que podrán ser abordados en trabajos futuros.

Una limitación ha consistido en el reducido número de participantes, debido a la dificultad de acceder a una muestra más amplia que cumpla los requisitos, y a la mortalidad experimental. Es por ello que sería conveniente aplicar el programa a una muestra más amplia de cuadros intermedios en organizaciones empresariales.

Asimismo, sería deseable realizar una evaluación de la influencia indirecta en los 700 trabajadores a cargo de los cuadros intermedios, a los cuales se ha aplicado el programa. En una próxima aplicación del programa de mandos intermedios, se tendrá en cuenta este aspecto, dado que se pretende que la formación afecte no solo a los mandos intermedios participantes, sino que repercuta positivamente en el rendimiento y beneficio de los trabajadores a su cargo.

Otra limitación, debido a la dispersión geográfica de los participantes, a la diferencia horaria y, en menor medida, a las dificultades de conexión a la red, ha sido la imposibilidad de añadir un elemento de presencialidad o videoconferencia de modo síncrono, en algún momento de la formación, especialmente en la puesta en práctica y transferencia de competencias. Del mismo modo, otro aspecto mejorable estaría en la realización de un seguimiento al alumno en la puesta en práctica de su plan de acción y reforzar la aplicación de los comportamientos clave en su desempeño profesional, a través de la presencia de un *coach* o supervisor. Evidentemente supone un encarecimiento del programa y, en nuestro caso, no se ha realizado por el coste que implicaba para la organización, no asumible en ese momento.

Otra propuesta de mejora pasa por evaluar el impacto de la formación transcurrido un año de su aplicación. El éxito de una acción formativa no depende tanto de la cantidad de alumnos que lo finalizan, como de la perdurabilidad de los aprendizajes y su transferencia al desempeño del puesto de trabajo. Asimismo, somos conscientes de que para un mayor aprovechamiento del programa, y para que la formación logre como resultado final el cambio de comportamiento, es preciso que su entorno laboral le proporcione oportunidades, refuerzos y medios para transferir las competencias a su puesto de trabajo. Por tanto, es recomen-

dable que las organizaciones fomenten la aplicación de las competencias que se han desarrollado a lo largo del programa, con la finalidad de rentabilizar la inversión en formación.

Finalmente, también es importante que las organizaciones se pregunten y conozcan en qué quieren que sus profesionales sean competentes y orientarles hacia ello, proporcionándoles experiencias y oportunidades de formación, mediante la aplicación de programas similares al presentado en esta tesis doctoral.

BIBLIOGRAFÍA

Adecco Training. *Encuesta a 600 directores de Recursos Humanos y Formación*. 15 de noviembre de 2010. Madrid.

Aguaded, J. I., & Cabero, J. (2002). *Educación en Red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Aguado, D., Arranz, V., Valera-Rubio, A., & Marín-Torres, S. (2011). Evaluación de un programa blended-learning para el desarrollo de la competencia trabajar en equipo. *Psicothema*, 23(3), 356-361.

Agut, S. (2004). La función de creación y extinción del personal: variables psicológicas relacionadas (II). En J. M. De Haro, & S. Agut, *Fundamentos de psicología para profesionales de los recursos humanos* (pp. 126-131). Madrid: Civitas.

Alles, M. (2009). *Diccionario de Competencias. Las 60 competencias más utilizadas*. Argentina: Ediciones Granica.

Andrés-Reina, M. P. (2009). *Gestión de la formación en la empresa*. Madrid: Editorial Pirámide.

Arizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2004). *Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Babot, I. (2003). *E-learning, corporate learning*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ballesteros-Rodríguez, J. L., & De Saá-Pérez, P. (2010). *La formación como proceso de transferencia de conocimientos: Un modelo aplicado al sector de la restauración*. Santa Cruz de Tenerife: Fundación FYDE – Caja Canarias.
- Barberà, E. (2008). *Aprender e-learning*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bates, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Blanco-Prieto, A. (2007). *Trabajadores competentes. Introducción y reflexiones sobre la gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: ESIC Editorial.
- Blas, F. A. (1999). ¿De quién se predicán las competencias profesionales? Una invitación a su investigación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 15(3), 407-418.
- Blázquez, F. (2003). *Las nuevas tecnologías en los centros educativos*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Bou, G., Trinidad, C., & Huguet, Ll. (2004). *E-Learning*. Madrid: Ediciones Anaya Multimedia y Universidad Ramón Llull.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: Wiley.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & McKee, A. (2002). *The new leaders: transforming the art of leadership into the Science of Results*. Londres: Little Brown.
- Broad, M. L., & Newstrom, J. W. (2000). *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo. Un modelo estratégico para garantizar un alto rendimiento de sus inversiones en formación*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Buckley, R., & Caple, J. (1991). *La Formación. Teoría y Práctica*. Madrid: Díaz de Santos.

- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cabero, J., & Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales formativos*. Sevilla: Editorial MAD.
- Campbell, D., & J. Stanley (1970). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cardona, P., & Chinchilla, N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. *Harvard Deusto Business Review*, 89(2), 10-19.
- Castanyer-Figueras, F. (1988). *La Formación permanente en la empresa*. Barcelona: Editorial Marcombo.
- Clark, R. E., & Feldon, D. F. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. USA: Cambridge University Press.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial McGraw-Hill Interamericana de España S. A. U.
- Chang, R. Y. (1998). *¿Cómo crear programas de formación de alto impacto? Guía práctica para lograr resultados operativos en la formación*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- De la Vega, R. (2004). Reflexiones críticas en torno a la gestión de Recursos Humanos por competencias. *Boletín de Estudios Económicos*, 59(183), 399-424.
- Dessler, G. (2009). *Administración de Recursos Humanos*. México: Editorial Pearson. S. A.
- Epise (2000). *Evaluación de la formación en las empresas españolas*. Barcelona: Epise.
- Ernst & Young Consultores. (1998). *Manual del Director de Recursos Humanos. Gestión por competencias*. Madrid: Cuadernos Cinco Días.

Fernández-Aguado, J. (1999). *Dirigir personas en la empresa. Enfoque conceptual y aplicaciones prácticas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Fernández-López, J. (2006). *Gestión por competencias. Un modelo estratégico para la dirección de Recursos Humanos*. Madrid: Pearson Educación.

Fernández-Salineró, C. (1999). El diseño de un Plan de Formación como estrategia de desarrollo empresarial: estructura, instrumentos y técnicas. *Revista Complutense de Educación*, 10, 181-242.

Field, J. (2002). *Lifelong learning and the new educational order*. USA: Trentham Books.

Finkelstein, M. J., Frances, C., Jewett, F. I., & Scholz, B. W. (2000). *Dollars, Distance and On-line Education*. USA: American Council on Education, Oryx Press.

Font, A., & Imbernón, F. (2002). La formación de adultos en el ámbito empresarial. *Revista económica de Catalunya*, 44, 49-55.

Forman, D. C. (1994). An ROI Model for Multimedia Programs. *Multimedia Today*, 2(3).

García-Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid: UNED.

García-Aretio, L. (2011). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.

García-Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Editorial Síntesis.

Grappin, J. P. (1990). *Claves para la formación en la empresa*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Gros, B (ed.). (2011). *Evolución y Retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.

Hay Group (2004). *Las competencias: Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Barcelona: Grupo Planeta.

- Hernández-Sampieri, R. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana de México S.A.
- Hirumi, A. (2002). A framework for analyzing, designing and sequencing planned e-learning interactions. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 141-160.
- Homs, O. (2008). *La Formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Obra Social Fundación La Caixa. Colección de Estudios Sociales.
- Jaulín, C. (2007). *La competencia profesional: perspectiva dialógica sobre el Sistema Nacional de Formación Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, C., García, J. L., Álvarez, B., & Quintanal, J. (2013). *Investigación y educación en un mundo en red*. Madrid: McGrawHill.
- Juwah, Ch. (ed.) (2006). *Interactions in on-line education. Implications for theory & practice*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kanungo, R. N., & Misra, S. (1992). Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills. *Human Relations*, 45(12), 1311-1332.
- Keegan, D. (2005). *Virtual classrooms in educational provision: synchronous e-learning systems for European institutions*. Germany: FernUniversität.
- Kirkpatrick, D. L. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Landeta-Etxeberria, A. (2007). *Buenas prácticas de e-learning*. Madrid: ANCED, D.L.
- Lapeña, A., & González, M. A. (1998). *La Formación continua de los trabajadores*. Madrid: Instituto de Formación y Estudio Sociales.
- Larreamendy-Joerns, J., & Leinhardt, G. (2006). Going the Distance with On-line Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 567-605.

Leboeuf, M. (1996). *El gran principio del management*. México: Editorial Grijalbo.

Le Boterf, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Le Boterf, G. (2009). *Repenser la compétence*. París: Groupe Eyrolles

Lévy-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

López-Camps, J. (2005). *Planificar la Formación con calidad*. Madrid: Praxis y Epise.

López-Camps, J., & Leal-Fernández, I. (2002). *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.

Marcelo, C., Puente, D., Ballesteros, M. A., & Palazón, A. (2002). *E-learning-Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.

Martínez, M. (2003). High Attrition Rates in e-learning: Challenges, Predictors, and Solutions. *The e-learning developer's Journal*, 14 de julio de 2003, 1-9.

Martínez-Caro, E. (2009). La gestión del conocimiento a través del e-learning. Un enfoque basado en escenarios. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 15(13), 29-44.

Mason, R. (1998). Models of On-line Courses. *ALN Magazine*, Vol. 2 (2).

McClelland, D. C. (1973). *Testing for Competence rather than for Intelligence*. *American Psychologist*, 28, 1-14.

Medina, C. (2012). *La empresa y la inversión en formación: ROI*. Madrid: Editorial Universitas.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.

- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Morales-Arce, R. (2003). *En torno al capital humano*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Mosel, J. N. (1957). Why Training Programs Fail to Carry Over. *Personnel*, 34(3), 56-64.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2001). Barriers to distance education: A factor-analytic study. *The American Journal of Distance Education*, 15(2), 7-22.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 1-24.
- Pereda, S., & Berrocal, F. (1999). El SEIF: Sistema de evaluación del impacto de la formación. *Revista Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte, 4, 1-19.
- Pereda, S., & Berrocal, F. (2006). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Ediciones Noroeste.
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Revista Educar*, 27, 119-133.
- Pineda, P. (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-91.
- Prelezo, J. M. (2009). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Editorial CCS.
- Puchol, L. (1995). *Dirección y Gestión de Recursos Humanos*. Madrid: ESIC Editorial.

Race, P. (1994). *The open learning handbook: promoting quality in designing and delivering flexible learning*. Londres: Kogan Page.

Rodríguez-Fernández, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2), 75-93.

Roldán, D., Buendía, F., Ejarque, E., García, P., Hervás, A., Martín, J. L., Santos, O., & Oltra, J. (2010). *Gestión de proyectos de e-learning*. Madrid: RA-MA Editorial.

Ruipérez, G. (2003). *Educación virtual y e-learning*. Madrid: Fundación Auna.

Sánchez, C. S. (1998). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Editorial Santillana.

Sánchez-Valle, I. (2002). Elaboración de planes de formación en las organizaciones. En P. Pineda, *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 63-92). Barcelona: Ariel.

Sevillano, M. L. (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*. Madrid: Pearson Educación.

Sharma, R.C., & Mishra, S. (2007). *Cases on global e-learning practices. Successes and pitfalls*. USA: Information Science Publishing.

Silva, M. (2003). Criar e professorar um curso on-line: relato de experiência. En M. Silva (coord.), *Educação On-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*, 51-73. Sao Paulo: Ediciones Loyola.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. USA: Pearson.

Solé, F., & Mirabet, M. (1994). *Cómo confeccionar un plan de formación en una empresa*. Barcelona: Instituto Catalán de Tecnología.

Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work, models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.

- Stevenson, K., & Sander, P. (1998). How do Open University students expect to be taught at tutorials? *Open Learning*, 13(2), 42-65.
- Stöcker, K. (1990). *Principios de Didáctica Moderna*. México: Editorial Kapelusz.
- Tissot, P. (2008). *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tres-Viladomat, J. (2002). Diseño de programas de formación en las organizaciones. En P. Pineda, *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 63-92). Barcelona: Ariel.
- Ucero, J. M. (1997). *El plan de formación en la empresa*. Madrid: ESIC.
- UNESCO. (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia: consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Wade, P. A. (1994). *Cómo elaborar herramientas de aprendizaje de alto impacto*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Velada, R., & Caetano, A. (2007). Training transfer: The mediating role of perception of learning. *Journal of European Industrial Training*, 4(31), 283-296.
- Zawacki-Richter, O., & Anderson, T. (2014). *On-line Distance Education. Towards a Research Education*. Canada: AU Press, Athabasca University.
- Zwierewicz, M., & Pantoja, A. (2004). Diversidad e identidad en ambientes virtuales de aprendizaje. En Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía "La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad".

Recursos electrónicos:

Acosta, W. (2012). *De la educación a distancia al e-learning*. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de <http://ojulearning.es/2012/09/de-la-educacion-a-distancia-al-e-learning-parte-i/>

Aguado, D., & Arranz, V. (2005). Desarrollo de competencias mediante blended learning: un análisis descriptivo. *Pixel-Bit: revista de medios y educación*. Sevilla, 26, 79-88. Recuperado el 3 de mayo de 2014, de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n26/n26art/art2607.htm>

Allen, M., Dirksen, J., Quinn, C., & Thalheimer, W. (2014). *Serious e-learning Manifesto*. Recuperado el 2 de diciembre de 2014, de <http://elearningmanifesto.org/>

Allen, E., & Seaman, J. (2011). Going the distance: on-line education in the United States. USA: Babson Survey Research Group. Recuperado el 16 de noviembre de 2014, de <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/goingthedistance.pdf>

Arriaga, F. (2012). *E-learning inteligente: un instrumento para la formación permanente*. Madrid: UNED. Recuperado el 2 de mayo de 2014, de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tesisuned:CiencE-coEmp-Fjmarriaga&dsID=Documento.pdf>

Bates, T. (2008). *What is e-learning?* Julio 2008. Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de <http://www.tonybates.ca/2008/07/07/what-is-e-learning/>

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (UOC)*, 3 (1). Recuperado el 15 septiembre 2014, de <http://www.uoc.edu/rusc73/1/dt/esp/cabero.pdf>

Comisión de la Comunidad Europea (2000). *E-learning. Concebir la educación del futuro*. Recuperado el 11 de octubre de 2014, de http://www.usc.es/tecnoeduc/docs/comision_europea_2000.pdf

CrossKnowledge, Féfaur, & Ipsos (2011). *Primer Barómetro de e-learning en Europa: Francia, Reino Unido, España, Italia, Bélgica y Países Bajos*. Re-

cuperado el 22 de junio de 2014, de http://info.crossknowledge.com/dc/YE7WzyR1y-e5dhBK2-qh5NGHALF9zm8oFnPFxSW-Wnicd-h8hY_8pAPKj3kXe-yFTSJxOU4mNOpVbZleOYyRJ8M2T5I-8vD18w1PkiyljC5olTRtGgl5ROYTLRnYWMeSweizsMqwhD-4TEuPGTohqCZOg==/TkGThocoo10onMR3oT69qGo

Sánchez-Silva, C. (2012). ¿No estaba el futuro del empleo en la formación? *El País*. Recuperado el 20 de mayo de 2014 http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/15/actualidad/1337117212_504535.html

Gurtner, J., Flückiger, F., Müller, L., Rueger, D., & Zahnd, J. (1998). Nuevas tecnologías, educación y formación. Un esfuerzo necesario de adaptación a los cambios sociales. *Revista Española de Educación Comparada*, 4, 51-67. Recuperado el 3 de junio de 2014, de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reeco4/reeco403.pdf>

Hornos, M., Montes, R., Hurtado, M. V., & Abad, M. (2006). *E-learning: nuevas tecnologías aplicadas a la formación en la empresa*. Recuperado el 4 de mayo de 2014, de http://lsi.ugr.es/rosana/investigacion/files/elearn_efsio4.pdf

Martinez, M. (2003). High Attrition Rates in e-learning: Challenges, Predictors and Solutions. *The eLearning Developers Journal*, July 14, 1-9. Recuperado el 2 de diciembre de 2013, de <http://www.elearningguild.com/pdf/2/071403MGT-L.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Recuperado el 26 de marzo de 2014, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competencias-clave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

Ortiz, J. R.; (1998). *La educación a distancia en el umbral del nuevo paradigma telemático*. IV Congreso RIBIE, Brasilia 1998. Recuperado el 11 de junio de 2014 de, <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342415634191.PDF>

On-line Business School (2014). *El mercado global de e-learning 2014*. Recuperado el 2 de febrero de 2015, de <http://www.equiposytalento.com/contenido/download/estudios/eLearning2014.pdf>

Pantoja, A., & Zwierewicz, M. (2008). Procesos de orientación en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 19(3): 3er cuatrimestre, 282-290. Recuperado el 16 de mayo de 2014, de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2008/19-3%20-%20Antonio%20Pantoja%20Vallejo.pdf>

Pineda, P., & Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341 (septiembre-diciembre), 705-736. Recuperado el 11 de junio de 2014, de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re341/re341_29.pdf

Prieto, J. M. (1997). *Competere*. Recuperado el 12 de marzo de 2014, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/Psyap/libros/competere.htm>

Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua. Recuperado el 19 de junio de 2014, de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/12/pdfs/A33943-33950.pdf>

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado el 25 de marzo de 2014, de http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf

Salinas, J. (2005). La gestión de los entornos virtuales de formación. En Seminario internacional: *La calidad de la formación en red en el espacio europeo de educación superior*. Recuperado el 2 de septiembre de 2014, de http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/gestioEVEA_o.pdf

Sangrá, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N., & Bravo, S. (2011). *Hacia una definición inclusiva del e-learning*. Barcelona: eLearn Center UOC. Recuperado el 16 de octubre de 2014, de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/10541/6/inf_ed_cast.pdf

Shank, P. (2004). *Competencies for on-line instructors*. Learning Peaks. Recuperado el 8 de noviembre de 2014, de https://www.mnsu.edu/cetl/teachingwithtechnology/tech_resources_pdf/Competencies%20for%20Online%20Instructors.pdf

Tejada-Fernández, J., & Ferrández-Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-15. Recuperado el 12 de marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15590204.pdf>

Persona Metaplacement (2013). *Tendencias de la American Society for Training and Development*. Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de <http://www.persona.com.es/4335/tendencias-de-la-astd-2013/>

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. La Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, 9 de octubre de 1998. Recuperado el 7 de octubre de 2014, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Unión Europea (2006). *Decisión 1720/2006/CE del parlamento europeo y del consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente*. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006D1720&from=ES>

ANEXOS

I. Programa DCGE.

Ayuda a la navegación en la plataforma, para el alumno.

El curso ha sido diseñado en formato interactivo multimedia, sencillo, didáctico y muy visual con el fin de facilitarte al máximo el proceso de aprendizaje.

A continuación, para familiarizarte al máximo antes de comenzar con el estudio de los contenidos, te explicamos su funcionamiento, cómo avanzar por las pantallas, los diferentes elementos que encontrarás en ellas, etc.

Este documento de Ayuda estará accesible en todos los módulos para que puedas recurrir a él siempre que lo necesites.

1. Diseño general del interfaz

El interfaz es el entorno que encontrarás siempre en las pantallas, consta de:

1. *Cabecera*: es la parte superior de la pantalla y en ella se incluye el título del módulo en el que te encuentres.
En la esquina superior derecha de la cabecera encontrarás el Botón Cerrar, deberás pinchar en él para salir del módulo.
2. *Barra de título de capítulo*: aparecerá el título del capítulo que estés visualizando en el momento.
3. *Barra de navegación*: los botones que en ella se encuentran te permitirán moverte por el curso, bien de forma secuencial pantalla a pantalla, o acceder directamente a los capítulos a través del índice interactivo. En el siguiente apartado te explicamos detalladamente cómo navegar por el curso utilizando ambas opciones.
4. *Contenido*: el resto del espacio de la pantalla está dedicado para la visualización del contenido correspondiente. Más adelante te explicamos detalladamente los principales elementos que encontrarás.

Motivación de equipos de trabajo

1


2

1. "Fábula del Sapo"

Ayuda Índice Retroceder 1/14 Avanzar

3

Haz clic en el libro para conocer la fábula del sapo.



4

En la historia vemos que los sapitos tratan de conseguir un objetivo, sin embargo sólo uno de ellos lo consigue. **¿Qué ocurre?** Es muy importante cuando tratamos de realizar algo, adoptar una **actitud** que nos ayude a llevarlo a cabo. Además es fundamental sentirnos satisfechos y centramos en el **sentido que tienen las actividades que desarrollamos**. No es raro encontrar detrás de muchas frustraciones y abandonos una cierta desidia e indiferencia.

¿Cómo podemos llenar una tarea de sentido?

2. Cómo navegar por el curso

Puedes navegar por el curso utilizando dos vías diferentes:

- **Navegación secuencial:** a través de los botones de navegación: Avanzar y Retroceder. Te recomendamos esta navegación para realizar el estudio de forma ordenada.
- **Navegación por capítulos:** a través del índice interactivo. Recomendado una vez que ya hayas estudiado todas las pantallas y quieras repasar un capítulo concreto y por tanto, acceder a él directamente.

Explicamos a continuación cómo utilizar los diferentes botones de navegación:

1. Botón Avanzar: pincha en él para pasar a la siguiente pantalla.
2. Botón Retroceder: pincha en él para volver a la pantalla anterior.
3. Contador de pantallas: indica el número de pantalla en el que te encuentras del total de pantallas que tiene el módulo. En este caso en la pantalla 1, del total de 14 pantallas que tiene el módulo.
4. Botón Índice: pinchando el botón Índice, se desplegará el índice interactivo donde podrás visualizar el índice de capítulos del módulo y, pinchando en el título de capítulo, accederás a él directamente.
 - a. *Indicadores de seguimiento:* indican el estado de cada capítulo según el estudio realizado.

- ✓ **Círculo naranja:** indica capítulo visto.
 - ✓ **Círculo a mitad:** indica capítulo medio visto.
 - ✓ **Círculo sin colorear:** indica capítulo pendiente de ver.
 - b. *Botón Cerrar:* pincha en él para dejar de visualizar el índice.
5. Botón Ayuda: para acceder al presente documento de Ayuda.
6. Recursos adicionales:
 - Glosario: pincha en él para conocer el glosario de términos de cada módulo.
 - Documentación de apoyo: accederás a documentación adicional del módulo.

The screenshot shows a course interface for "Motivación de equipos de trabajo". At the top, there are four circular icons labeled 5, 4, 2, and 3. Below them is a navigation bar with buttons for "Ayuda", "Índice", "Retroceder", "2/14", and "Avanzar". The main content area displays a table of contents titled "Índice" with a list of eight items. Item 2, "Objetivos del módulo", is highlighted. To the right of the list, there are buttons for "Glosario" and "Documentación de apoyo", and a circular icon labeled 6. A large circular icon labeled 1 is positioned to the right of the main content area.

Motivación de equipos de trabajo

5 4 2 3

2. Objetivos del módulo

Ayuda Índice Retroceder 2/14 Avanzar

1

Índice

En es

- 1. "Fábula del Sapo"
- 2. Objetivos del módulo
- 3. Situación práctica
- 4. Cómo motivar a mi equipo
- 5. Ejercicio 1: elementos motivadores
- 6. Ejercicio 2: objetivos para motivar
- 7. Factores que influyen en la motivación
- 8. Actividad Final: Cómo generar un contexto motivador

Glosario

Documentación de apoyo

6

3. Principales elementos de las pantallas



Enlaces de profundización: son aquellos textos (palabras o frases) que, al pinchar sobre ellos, permiten acceder a más información relacionada.

Los identificarás porque son textos en color naranja.

Al pinchar sobre ellos podrás acceder, a información breve de profundización y a documentos (pdf) con información más extensa.



Imágenes y vídeos: a lo largo del curso se utilizan imágenes con el fin de hacer más atractivo el estudio. Además, se ofrecen vídeos relacionados con el contenido haciéndolo así más didáctico, atractivo y enriquecedor.

La comunicación en el marco de la gestión de equipos

7. Situación práctica: ¿Qué harías tú? Ajustar Índice Retrocargar 11/15 Avanzar

A continuación te proponemos tres vídeos en los que se reflejan diferentes estilos de comunicación entre personas.

Para relacionar cada vídeo con el estilo de comunicación, debes unir con flechas pinchando en cada uno de ellos y arrastrando el ratón hasta el estilo que creas conveniente. Para finalizar la actividad, pincha en el botón **Validar**.

Estilo positivo porque evita mirar a la cara, actúa con miedo, habla con suavidad, se tapa la boca, no dice lo que quiere, se deja llevar por las decisiones de otras personas, tiene dificultad para expresarse...

Estilo asertivo porque defiende su punto de vista sin violentar a los demás, dice las cosas de manera clara y concisa, muestra tranquilidad y seguridad en sí mismo, trata a los otros y a sí mismo con **respeto e igualdad**.

Estilo agresivo porque exige, intimida, coacciona, se pasea, gesticula, grita...

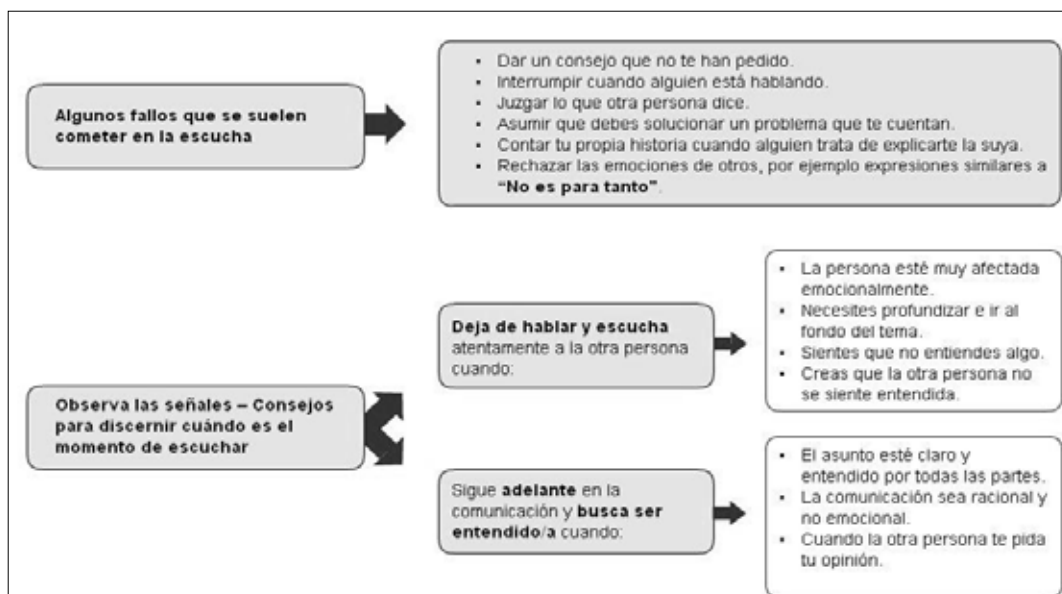
Haz clic con el ratón sobre cada imagen para visualizar los vídeos.

VALIDAR

Ideas importantes: señaladas con un recuadro, son ideas clave que no debes olvidar.

En resumen, la responsabilidad de establecer una comunicación más efectiva, depende sustancialmente de cada uno y cada una de nosotras. Sé consciente de tus capacidades y entrena las habilidades clave.

Esquemas y tablas: que te ayudarán a comprender mejor el contenido.



4. Tipos de actividades

The screenshot shows a software interface for an e-learning activity. At the top, it says 'La comunicación en el marco de la gestión de equipos'. Below that, the title of the activity is '6. Ejercicio 2: la Máquina Registradora'. There are navigation buttons for 'Ayuda', 'Índice', 'Retroceder', '10/15', and 'Avanzar'. The main content area contains a text box with a magnifying glass icon and the following text: 'Lee atentamente la situación que te planteamos a continuación: "Un comerciante acababa de apagar las luces en su establecimiento cuando apareció un hombre y le exigió el dinero. El propietario abrió la caja registradora. El contenido de la caja registradora fue vaciado y el hombre salió a toda velocidad. Un miembro de la policía fue avisado inmediatamente". A continuación indica, según lo que creas que ha ocurrido en la historia, cómo son las siguientes afirmaciones. Tienes 3 opciones de respuesta: Verdadero (V), Falso (F) o no se sabe (?)'.

Below the text box is a list of eight statements, each followed by three checkboxes labeled 'V', 'F', and '?':

1. Un hombre apareció después de que el propietario había apagado las luces de su establecimiento.
2. El ladrón era un hombre.
3. El hombre que apareció no exigió dinero.
4. El ladrón no se llevó el dinero consigo.
5. El propietario del establecimiento, volcó el contenido de la caja registradora y salió corriendo.
6. Alguien abrió una caja registradora.
7. Después de que el hombre que exigía dinero volcó el contenido de la caja registradora, salió rápidamente fuera.
8. La caja registradora contenía dinero, la historia no dice cuánto.

Actividades interactivas multimedia: son actividades que deberás realizar en pantalla y te servirán como refuerzo al contenido aprendido. Podrás realizarlas tantas veces como necesites. El icono asociado a este tipo de actividades es: “A lo largo del curso te iremos proponiendo diferentes tipos de actividades multimedia, por ejemplo: de unir con flechas, señalar Verdadero o Falso, etc.

The screenshot shows a software interface for an e-learning activity. At the top, it says 'La comunicación en el marco de la gestión de equipos'. Below that, the title of the activity is '9. Actividad final'. There are navigation buttons for 'Ayuda', 'Índice', 'Retroceder', '14/15', and 'Avanzar'. The main content area contains a text box with a question mark icon and the following text: 'Diseña un sistema de comunicación con personas de tu equipo. Para ello ten en cuenta: Objetivo de tus comunicaciones, **qué vas a hacer, cómo lo vas a hacer** (entrevistas individuales, reuniones grupales, contacto informal, correo electrónico) y cuándo. En las **herramientas adicionales** encontrarás información que puede ayudarte a construir un sistema de comunicación y una **guía para comunicarte con tu equipo.**'

Actividades para reflexionar y/o realizar en el aula: son actividades que deberás realizar en el aula virtual.

II. Programa DCGE. Plan de Acción Individual (PAI)

Una vez que has completado el itinerario de Formación en **Gestión de Equipos**, vas a elaborar un plan de acción para aplicarlo en el día a día, y mejorar tus habilidades.

Un plan de acción tiene que ser sintético, resumido, orientado a los resultados para que te sirva para la mejora personal y de la organización.

El Plan de Acción tiene 3 pasos:

1. Planificar:

- Define el objetivo/s a conseguir: **OBJETIVO**
- Indica qué vas a hacer: **ACCIÓN**
- En qué lugar vas a poner en práctica esta acción: **DÓNDE**
- En qué momento vas a poner en práctica: **CUÁNDO**
- Con qué otras personas se va a llevar a cabo esta acción: **CON QUIÉN**
- Resultados esperados que conseguirás.

A continuación completa estas cuestiones en el siguiente cuadro:

	Objetivo	Acción	Dónde	Cuándo	Con quién	Resultado
1						
2						
3						
4						

2. Ejecutar:

Una vez que has definido el plan de acción personal que vas a poner en práctica, tienes que realizarlo en determinadas situaciones.

3. Evaluar:

Revisar los resultados alcanzados, para detectar puntos fuertes y **áreas de mejora** en las acciones que se han llevado a cabo:

1. Revisa el plan de mejora que has previsto y compáralo con las acciones que has llevado a cabo.
2. Identifica qué resultados has logrado, por qué y señala cómo generalizar esa conducta positiva a diferentes situaciones.
3. Identifica qué resultados no se han logrado y señala las causas.
 - Las acciones ¿son adecuadas para conseguir el impacto esperado?
 - Los pasos descritos para el cumplimiento de los objetivos ¿están bien definidos?
 - Los tiempos y lugares donde llevar a cabo la acción ¿son adecuados?
 - Etc.
4. Replanifica, mediante la incorporación de acciones nuevas para lograr los objetivos no logrados.

III. Programa DCGE. Ejemplos del módulo multimedia de motivación



Motivación de equipos de trabajo

2. Objetivos del módulo
Ayuda Índice Retroceder 2/14 Avanzar

En este módulo aprenderás a:


- Identificar los **elementos** que influyen en la motivación de las personas.
- Conocer y aplicar las **herramientas** para motivar a personas en el ámbito laboral.
- Generar un **contexto motivador** que fomente la involucración de las y los colaboradores.




Motivación de equipos de trabajo

3. Situación práctica
Ayuda Índice Retroceder 3/14 Avanzar


Proponemos a continuación una **situación práctica**, en la que un Oficial de Proyectos (**OP**) y un superior, la Responsable de Programa (**RP**), mantienen una reunión de seguimiento de actividades. El **OP** se muestra **desmotivado ante falta de herramientas para cumplir objetivos** cuando ya se está llegando al final del primer semestre.


RP

Como próximamente tenemos que cerrar el informe trimestral, vamos a revisar juntos las actividades previstas con la contraparte, intentaremos detectar dónde pueden surgir incidencias o retrasos para anticiparnos, ¿ok?


OP

Sí, porque de entrada las entregas de documentación por su parte no llegan a tiempo, no cumplen plazos aunque ya he ido ampliando los márgenes de tiempo de preavisos, hemos preparado 3 formaciones en los 3 últimos meses con el acuerdo de que entreguen los reportings con más autonomía, pero siguen sin cumplir acuerdos...


RP

Y ¿qué más necesitan? Pero... ¿Realizas las reuniones periódicas? ¿Visitas las nuevas actividades?

CONCLUSIÓN

↓

Motivación de equipos de trabajo

3. Situación práctica Ayuda Índice Retrosceder 3/14 Avanzar

Proponemos a continuación una **situación práctica**, en la que un Oficial de Proyectos (OP) y un superior, la Responsable de Programa (RP), mantienen una reunión de seguimiento de actividades. El OP se muestra **desmotivado ante falta de herramientas para cumplir objetivos** cuando ya se está llegando al final del primer semestre.

RP
Si, claro, encima no creas que es un tema de implicación por mi parte, no, no...pero falta planificación, no tenemos perspectiva a medio plazo y esto dificulta que ellos (bueno, y yo también) podamos entender mejor hacia dónde vamos, qué pasará el próximo semestre, y cómo trabajaremos si las prioridades del Cluster Wash cambian.

OP
Pues aquí veo dos cosas: por un lado, puedo facilitaros una información global de la estrategia inicial del programa, que es cierto que no completamos el briefing; y por otro lado, podemos compartir el informe del Cluster si existe algún cambio que afecte a medio plazo.

RP

CONCLUSIÓN

Libreus

Motivación de equipos de trabajo

3. Situación práctica Ayuda Índice Retrosceder 3/14 Avanzar

Proponemos a continuación una **situación práctica**, en la que un Oficial de Proyectos (OP) y un superior, la Responsable de Programa (RP), mantienen una reunión de seguimiento de actividades. El OP se muestra **desmotivado ante falta de herramientas para cumplir objetivos** cuando ya se está llegando al final del primer semestre.

OP
¿Y al final el gran problema va a ser no poder entregar a tiempo el Informe final! ¿TÚ que propones para mejorar los timings? Ya he agotado todos los recursos...

RP
Yo propondría realizar un registro que detecte los pequeños resultados, hacerlo más visible.

OP
Veremos si esto puede ayudar a que ellos vean los avances y sigan avanzando.

CONCLUSIÓN

Libreus

Motivación de equipos de trabajo

3. Situación práctica Ayuda Inicio Retroceder 3/14 Avanzar

Proponemos a continuación una **situación práctica**, en la que un Oficial de Proyectos (**OP**) y un superior, la Responsable de Programa (**RP**), mantienen una reunión de seguimiento de actividades. El **OP** se muestra **desmotivado ante falta de herramientas para cumplir objetivos** cuando ya se está llegando al final del primer semestre.

RP: Y podemos dar más peso a las reuniones para ver si ellos han cambiado sus expectativas o si será necesario buscar otra acción.

OP: Puede ser buena idea que en nuestra reunión del próximo mes participe el coordinador de la contraparte, si antes me has pasado la información más estratégica, yo puedo avanzar la visión global y con eso podremos negociar nuevos acuerdos juntos en ese momento.

RP: Bien, ya sabes que esto puede ser más complicado porque la próxima semana vienen los auditores para la evaluación del anterior proyecto...

CONCLUSIÓN

Motivación de equipos de trabajo

3. Situación práctica Ayuda Inicio Retroceder 3/14 Avanzar

Proponemos a continuación una **situación práctica**, en la que un Oficial de Proyectos (**OP**) y un superior, la Responsable de Programa (**RP**), mantienen una reunión de seguimiento de actividades. El **OP** se muestra **desmotivado ante falta de herramientas para cumplir objetivos** cuando ya se está llegando al final del primer semestre.

RP: Ok, podemos calendarizar la reunión la próxima semana una vez veas más claro como avanza y así tendré tiempo de avisar a la contraparte.

OP: De acuerdo, quedamos así para el próximo mes. Te confirmo la fecha de reunión la próxima semana.


RP: De acuerdo, quedamos así para el próximo mes. Te confirmo la fecha de reunión la próxima semana.

CONCLUSIÓN


Motivación de equipos de trabajo
✕

3. Situación práctica
Ayuda
Índice
Retroceder
3/14
Avanzar


Proponemos a continuación una **situación práctica**, en la que un Oficial de Proyectos (**OP**) y un superior, la Responsable de Programa (**RP**), mantienen una reunión de seguimiento de actividades. El **OP** se muestra **desmotivado** ante falta de herramientas para cumplir objetivos cuando ya se está llegando al final del primer semestre.


RP

Ok, podemos calendarizar la reunión la próxima semana una vez veas más claro como avanza y así tendré tiempo de avisar a la contraparte.


OP

De acuerdo, quedamos así para el próximo mes. Te confirmo la fecha de reunión la próxima semana.


RP

CONCLUSIÓN

Es importante identificar los factores que generan desmotivación, en este caso la Responsable del Programa valora visualizar más los resultados, al mismo tiempo que el Oficial de Proyectos solicita tener más visión global y mejor planificación.

Blogger

Motivación de equipos de trabajo
✕

4. Cómo motivar a mi equipo
Ayuda
Índice
Retroceder
4/14
Avanzar

¿Sabías que las personas necesitamos estar en contacto con aquellas cosas que nos satisfacen para esforzarnos y mantener nuestro nivel de implicación?

A veces esto se puede conseguir de 3 formas distintas:

1. Desde fuera

2. Desde el interior de cada uno

3. Buscando satisfacer a otras personas por un bien mayor

En cualquier caso el proceso para motivar empieza en el interior de cada uno de nosotros y nosotras y va hacia fuera al actuar para conseguir algo. La gran pregunta es:

¿Podemos motivarnos y motivar a otras personas? Y si es así, ¿Cómo lo hacemos?

↓

La respuesta es SI

Motivarnos o automotivarnos implica conocer cuál es el combustible para movernos y saber que queremos conseguir. Prueba a pensar en situaciones en las que hayas disfrutado especialmente, en las que has perdido la noción del tiempo o que te hayas sentido con mucha energía. ¿Lo tienes? ¿Qué fue lo que te hizo sentir así?

Blogger

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Retroceder 4/14 Avanzar

¿Sabías que las personas necesitamos estar en contacto con aquellas cosas que nos satisfacen para esforzarnos y mantener nuestro nivel de implicación?

A veces esto se puede conseguir de 3 formas distintas:

1. Desde fuera
2. Desde el interior de cada uno
3. Buscando satisfacer a las personas por un bien mayor

Desde fuera

Aportando a la persona un **incentivo** que le lleve a realizar y mantener un comportamiento. Como dar días extras de vacaciones por lograr algo.

En cualquier caso el proceso para conseguir algo. La gran motivación es ir hacia fuera al actuar

¿Por qué? ¿Por qué?

La respuesta es SI

Motivarnos o automotivarnos implica conocer cuál es el combustible para movernos y saber que queremos conseguir. Prueba a pensar en situaciones en las que **hayas disfrutado especialmente**, en las que has perdido la noción del tiempo o que te hayas sentido con mucha energía. ¿Lo tienes? ¿Qué fue lo que te hizo sentir así?

Udacity

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Retroceder 4/14 Avanzar

¿Sabías que las personas necesitamos estar en contacto con aquellas cosas que nos satisfacen para esforzarnos y mantener nuestro nivel de implicación?

A veces esto se puede conseguir de 3 formas distintas:

1. Desde fuera
2. Desde el interior de cada uno
3. Buscando satisfacer a las personas por un bien mayor

Desde el interior de cada uno

Encontrando aquello que **nos impulsa a hacer algo**. Por ejemplo participar en nuevos proyectos porque nos encanta conocer gente y cosas nuevas.

En cualquier caso el proceso para conseguir algo. La gran motivación es ir hacia fuera al actuar

¿Por qué? ¿Por qué?

La respuesta es SI

Motivarnos o automotivarnos implica conocer cuál es el combustible para movernos y saber que queremos conseguir. Prueba a pensar en situaciones en las que **hayas disfrutado especialmente**, en las que has perdido la noción del tiempo o que te hayas sentido con mucha energía. ¿Lo tienes? ¿Qué fue lo que te hizo sentir así?

Udacity

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Retroceder 4/14 Avanzar

¿Sabías que las personas necesitamos estar en contacto con aquellas cosas que nos satisfacen para esforzarnos y mantener nuestro nivel de implicación?

A veces esto se puede conseguir de 3 formas distintas:

1. Desde fuera
2. Desde el Interior de cada uno
3. Buscando satisfacer a otras personas por un bien mayor

Buscando satisfacer a otras personas por un bien mayor

Un ejemplo es el trabajo que hacen las personas voluntarias en organizaciones como la nuestra.

En cualquier caso el proceso para conseguir algo. La gran motivación va hacia fuera al actuar

¿Podemos conseguirlo?

La respuesta es SI

Motivarnos o automotivarnos implica conocer cuál es el combustible para movernos y saber qué queremos conseguir. Prueba a pensar en situaciones en las que hayas disfrutado especialmente, en las que has perdido la noción del tiempo o que te hayas sentido con mucha energía. ¿Lo tienes? ¿Qué fue lo que te hizo sentir así?

Libro

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Retroceder 5/14 Avanzar

Aquí puedes encontrar fuentes de energía que son universales en las personas:



1. La sensación interna de éxito.
2. La necesidad de afiliación o pertenencia.
3. Necesidad de autonomía.
4. Necesidad de estima y de afecto.
5. Necesidad de seguridad.
6. Necesidad de igualdad.

Libro

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Retroceder 5/14 Avanzar

Aquí puedes encontrar fuentes de energía que son universales en las personas:



De éxito

La sensación interna **de éxito**, por lo menos en alguna ocasión o lo largo de los intentos.

1. La sensación interna de éxito.
2. La necesidad de afiliación o pertenencia.

- autonomía.
- estima y de afecto.
- seguridad.
- igualdad.

¡¡¡bueno...

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Retroceder 5/14 Avanzar

Aquí puedes encontrar fuentes de energía que son universales en las personas:



Afiliación o pertenencia

De unimos a los demás; para nuestro desarrollo personal, y además cuando nos unimos al grupo logramos una fuerza de **mayor eficacia**.

1. La sensación interna de éxito.
2. La necesidad de afiliación o pertenencia.

- autonomía.
- estima y de afecto.
- seguridad.
- igualdad.

¡¡¡bueno...

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Recordar 5/14 Avanzar

Aquí puedes encontrar fuentes de energía que son universales en las personas:



Autonomía

A pesar de que las actividades que nos rodean tienen sus normas y límites, la propia capacidad de decisión de la persona **aporta eficacia y responsabilidad.**

1. La sensación interna de éxito.
2. La necesidad de afiliación o pertenencia.

- autonomía.
- estima y de afecto.
- seguridad.
- igualdad.

Blower

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Recordar 5/14 Avanzar

Aquí puedes encontrar fuentes de energía que son universales en las personas:



Estima y de afecto

Sentir que somos tenidos en cuenta, somos alguien para las personas significativas que nos rodean, y recibir sus elogios; ello **genera retroalimentación.**

1. La sensación interna de éxito.
2. La necesidad de afiliación o pertenencia.

- autonomía.
- estima y de afecto.
- seguridad.
- igualdad.

Blower

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Recordar 5/14 Avanzar

Aquí puedes encontrar fuentes de energía que son universales en las personas:



Seguridad

Es comprensible que queramos conocer el transcurso de los objetivos importantes que emprendemos.

1. La sensación interna de éxito.
2. La necesidad de afiliación o pertenencia.

- autonomía.
- estima y de afecto.
- seguridad.
- igualdad.

[Búsqueda](#)

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Recordar 5/14 Avanzar

Aquí puedes encontrar fuentes de energía que son universales en las personas:



Igualdad

O de justicia para con los demás; si percibimos diferencias donde debería haber similitud, ello genera **sensaciones negativas y falta de motivación.**

1. La sensación interna de éxito.
2. La necesidad de afiliación o pertenencia.

- autonomía.
- estima y de afecto.
- seguridad.
- igualdad.

[Búsqueda](#)

Motivación de equipos de trabajo
✕

4. Cómo motivar a mi equipo
Ayuda
Inicio
Retroceder
6/14
Avanzar

Y ocurre lo mismo con otros. ¿Podemos nosotros y nosotras motivar a otras personas?

¡Por supuesto! podemos generar un entorno en el que las personas se sientan satisfechas y en el que puedan realizar sus máximas ilusiones, dándole sentido a su vida laboral.

Pero esto parece complicado. ¿No? Algunas cosas que pueden ayudarte son:



Pregunta e identifica si tienen todas sus necesidades cubiertas:

- desde las más básicas, como por ejemplo sensación de estar seguro en el puesto de trabajo.
- pasando por necesidades sociales.
- o por último, necesidades de estima y autorrealización.

La experiencia demuestra que a veces se puede trabajar con más ilusión cuando damos reconocimiento, espacio a la participación, a la comunicación, más responsabilidad, aunque lo más básico no esté cubierto.

\Beazer...

Motivación de equipos de trabajo
✕

4. Cómo motivar a mi equipo
Ayuda
Inicio
Retroceder
6/14
Avanzar

Y ocurre lo mismo con otros. ¿Podemos nosotros y nosotras motivar a otras personas?

¡Por supuesto! podemos generar un entorno en el que las personas se sientan satisfechas y en el que puedan realizar sus máximas ilusiones, dándole sentido a su vida laboral.

Pero esto parece complicado. ¿No? Algunas cosas que pueden ayudarte son:



De estar seguro en el puesto de trabajo

Bien sea porque tiene una estabilidad laboral o porque el entorno de trabajo es seguro.

en todas sus

- por ejemplo sensación de estar seguro en el puesto de trabajo.
- pasando por necesidades sociales.
- o por último, necesidades de estima y autorrealización.

La experiencia demuestra que a veces se puede trabajar con más ilusión cuando damos reconocimiento, espacio a la participación, a la comunicación, más responsabilidad, aunque lo más básico no esté cubierto.

\Beazer...

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Inicio Retroceder 6/14 Avanzar

Y ocurre lo mismo con otros. ¿Podemos nosotros y nosotras motivar a otras personas?

¡Por supuesto! podemos generar un entorno en el que las personas se sientan satisfechas y en el que puedan realizar sus máximas ilusiones, dándole sentido a su vida laboral.

Pero esto parece complicado. ¿No? Algunas cosas que pueden ayudarte son:



Necesidades sociales en todas sus

Como por ejemplo tener la posibilidad de participar en grupos de trabajo en los que la persona pueda opinar y aportar.

o por ejemplo sensación de trabajo.

ociales.

- o por último, necesidades de estima y autorrealización.

La experiencia demuestra que a veces se puede trabajar con más ilusión cuando damos **reconocimiento, espacio a la participación, a la comunicación, más responsabilidad**, aunque lo más básico no esté cubierto.

Libre

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Inicio Retroceder 6/14 Avanzar

Y ocurre lo mismo con otros. ¿Podemos nosotros y nosotras motivar a otras personas?

¡Por supuesto! podemos generar un entorno en el que las personas se sientan satisfechas y en el que puedan realizar sus máximas ilusiones, dándole sentido a su vida laboral.

Pero esto parece complicado. ¿No? Algunas cosas que pueden ayudarte son:



Necesidades de estima y autorrealización en todas sus

Como reconocer el trabajo bien hecho de una persona de tu equipo o dándole la oportunidad de desarrollarse en su puesto de trabajo o en otros.

o por ejemplo sensación de trabajo.

ociales.

- o por último, necesidades de estima y autorrealización.

La experiencia demuestra que a veces se puede trabajar con más ilusión cuando damos **reconocimiento, espacio a la participación, a la comunicación, más responsabilidad**, aunque lo más básico no esté cubierto.

Libre

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Retroceder 7/14 Avanzar

¿Has visto qué importancia tiene conocer las necesidades de tus colaboradores para mantener su motivación?

A continuación te mostramos cuáles son las necesidades que auténticamente movilizan a las personas:

Necesidad o motivación de logro Necesidad de afiliación o social Necesidad de poder



Piensa en personas de tu equipo e intenta identificar cuál es la necesidad que buscan cubrir con su comportamiento. Piénsalo un rato antes de relacionar la persona con la necesidad.

(libreax...)

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Retroceder 7/14 Avanzar

¿Has visto qué importancia tiene conocer las necesidades de tus colaboradores para mantener su motivación?

A continuación te mostramos cuáles son las necesidades que auténticamente movilizan a las personas:

Necesidad o motivación de logro Necesidad de afiliación o social Necesidad de poder

Necesidad o motivación de logro

Sería la tendencia a **vencer obstáculos**, realizar nuevos retos y superar las tareas difíciles lo mejor y más rápidamente posible. Un ejemplo muy claro son los deportistas de élite.



Piensa en personas de tu equipo e intenta identificar cuál es la necesidad que buscan cubrir con su comportamiento. Piénsalo un rato antes de relacionar la persona con la necesidad.

(libreax...)

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Retroceder 7/14 Avanzar

¿Has visto qué importancia tiene conocer las necesidades de tus colaboradores para mantener su motivación?
A continuación te mostramos cuáles son las necesidades que auténticamente movilizan a las personas:

Necesidad o motivación de logro Necesidad de afiliación o social Necesidad de poder

Necesidad de afiliación o social

Se refiere a la necesidad de **afecto e interacción** con los demás. Aquí puedes encontrar personal sanitario.



Piensa en personas de tu equipo e intenta identificar cuál es la necesidad que buscan cubrir con su comportamiento. Piénsalo un rato antes de relacionar la persona con la necesidad.

[Bloquear...]

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Retroceder 7/14 Avanzar

¿Has visto qué importancia tiene conocer las necesidades de tus colaboradores para mantener su motivación?
A continuación te mostramos cuáles son las necesidades que auténticamente movilizan a las personas:

Necesidad o motivación de logro Necesidad de afiliación o social Necesidad de poder

Necesidad de poder

Necesidad de controlar y ejercer **influencia sobre otras personas**. Seguramente muchos políticos tengan esta necesidad.



Piensa en personas de tu equipo e intenta identificar cuál es la necesidad que buscan cubrir con su comportamiento. Piénsalo un rato antes de relacionar la persona con la necesidad.

[Bloquear...]

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo 8/14

Pregúntate si el comportamiento de las personas de tu equipo tienen como objetivo obtener algún beneficio o evitar un comportamiento que le hace daño. ¿Cómo harás para que se mantenga o elimine un comportamiento? ¿Le aplicarás el palo o la zanahoria?

Reforzar

Ejemplo

Si alguien gaste bromas muy pesadas y no le hacemos caso, es más probable que deje de hacerlo.

Recuerda que si quieres que se repita debes aplicar refuerzo positivo. Si quieres que se repita debes aplicar refuerzo negativo, la "zanahoria" que algo disminuye lo mejor un comportamiento. Ver el video.

Ten cuidado si aplicas el "palo", o lo que es lo mismo, castigas un comportamiento haciendo algo que tiene consecuencias negativas en la persona.

Esta acción no siempre tiene el resultado esperado.



Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo 9/14

Otro aspecto que puede ayudarte a motivar a tu equipo es saber cuáles son sus expectativas. Si alguien no se siente capaz, o supone que no va a repercutir en nada el esfuerzo que haga

¿Tendrá motivación para llevarla a cabo?

Recuerda que clarificar lo que esperas de las personas es fundamental. Para ayudarte en la fijación de objetivos sigue la siguiente pauta:

1. Sé específico.
2. Acota el alcance de lo que pides.
3. Resalta la relevancia del objetivo y asegúrate que es retador.



Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Retroscedor 9/14 Avanzar

Otro aspecto que puede ayudarte a motivar a tu equipo es saber cuáles son sus expectativas. Si alguien no se siente capaz, o supone que no va a repercutir en nada el esfuerzo que haga

¿Tendrá motivación para llevarla a cabo?

Cuáles son sus expectativas

Ya que lo que las personas creemos y percibimos influye en lo motivados y motivadas que estemos.

Recuerda que clarificar lo que las personas es fundamental. La fijación de objetivos sigue la siguiente estructura:

1. Se específico.
2. Acota el alcance de lo que se espera.
3. Resalta la relevancia del objetivo para el relator.



[Borrar...]

Motivación de equipos de trabajo

4. Cómo motivar a mi equipo Ayuda Índice Retroscedor 9/14 Avanzar

Otro aspecto que puede ayudarte a motivar a tu equipo es saber cuáles son sus expectativas. Si alguien no se siente capaz, o supone que no va a repercutir en nada el esfuerzo que haga

¿Tendrá motivación para llevarla a cabo?

Clarificar lo que esperas

Porque influye en sus expectativas positiva o negativamente.

Recuerda que clarificar lo que las personas es fundamental. La fijación de objetivos sigue la siguiente estructura:

1. Se específico.
2. Acote el alcance de lo que se espera.
3. Resalta la relevancia del objetivo para el relator.



[Borrar...]

Motivación de equipos de trabajo

5. Ejercicio 1: elementos motivadores Ayuda Indica Retroscedor 10/14 Avanzar

¿Cuáles de los siguientes elementos son motivadores?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Castigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Recibir una felicitación por un trabajo bien hecho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Establecer objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Informar sobre un cambio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Control sobre si se ha hecho una tarea o no.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Promoción nuevo puesto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tener un contrato laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Decirle a alguien lo que está haciendo mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Búsqueda...](#)

Motivación de equipos de trabajo

5. Ejercicio 1: elementos motivadores Ayuda Indica Retroscedor 10/14 Avanzar

¿Cuáles de los siguientes elementos son motivadores?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

Efectivamente. El castigo lo que puede conseguir es eliminar una conducta, pero difícilmente **creará otros nuevos comportamientos**. De ahí que sea necesario el fomentar **respuestas alternativas**, reforzando el comportamiento deseable, y evitar en la medida de lo posible los estímulos que castigan.

	SI	NO
1. Castigo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Recibir una felicitación por un trabajo bien hecho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Establecer objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Informar sobre un cambio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Control sobre si se ha hecho una tarea o no.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Promoción nuevo puesto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tener un contrato laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Decirle a alguien lo que está haciendo mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Búsqueda...](#)

Motivación de equipos de trabajo

5. Ejercicio 1: elementos motivadores Ayuda Índice Retrosceder 10/14 Avanzar

¿Cuáles de los siguientes elementos son motivadores?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Castigo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Recibir una felicitación por un trabajo bien hecho.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Establecer objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Informar sobre un cambio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Control sobre si se ha hecho una tarea o no.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Promoción nuevo puesto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tener un contrato laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Decirle a alguien lo que está haciendo mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muy bien, ante la realización de una actividad que ha supuesto un gran esfuerzo si se recibe una felicitación nuestra labor se ve reforzada.

[Bloquear...]

Motivación de equipos de trabajo

5. Ejercicio 1: elementos motivadores Ayuda Índice Retrosceder 10/14 Avanzar

¿Cuáles de los siguientes elementos son motivadores?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Castigo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Recibir una felicitación por un trabajo bien hecho.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Establecer objetivos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Informar sobre un cambio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Control sobre si se ha hecho una tarea o no.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Promoción nuevo puesto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tener un contrato laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Decirle a alguien lo que está haciendo mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Exacto, orientar la acción, logra que la persona trabaje de una manera más persistente. La persona tiene claridad sobre lo que tiene que hacer y qué se espera de ella.

[Bloquear...]

Motivación de equipos de trabajo

5. Ejercicio 1: elementos motivadores Ayuda Índice Retrosceder 10/14 Avanzar

¿Cuáles de los siguientes elementos son motivadores?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Castigo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Recibir una felicitación por un trabajo bien hecho.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Establecer objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Informar sobre un cambio.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Control sobre si se ha hecho una tarea o no.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Promoción nuevo puesto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tener un contrato laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Decirle a alguien lo que está haciendo mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muy bien, al igual que el anterior la persona tiene claridad sobre lo que puede esperar, qué se requiere de su parte y sabe que se la está considerando.

[Bloquear...]

Motivación de equipos de trabajo

5. Ejercicio 1: elementos motivadores Ayuda Índice Retrosceder 10/14 Avanzar

¿Cuáles de los siguientes elementos son motivadores?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Castigo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Recibir una felicitación por un trabajo bien hecho.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Establecer objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Informar sobre un cambio.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Control sobre si se ha hecho una tarea o no.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Promoción nuevo puesto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tener un contrato laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Decirle a alguien lo que está haciendo mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En este caso no hay una respuesta directa SI o NO. Si el control es para dar feedback a la persona y ayudarla a mejorar puede ser motivador, pero si es para fiscalizar su trabajo y denota desconfianza es percibido como un castigo.

[Bloquear...]

Motivación de equipos de trabajo

5. Ejercicio 1: elementos motivadores Ayuda Inicio Retroceder 10/14 Avanzar

¿Cuáles de los siguientes elementos son motivadores?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Castigo.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Recibir una felicitación por un trabajo bien hecho.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Establecer objetivos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Informar sobre un cambio.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Control sobre si se ha hecho una tarea o no.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Promoción nuevo puesto.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Tener un contrato laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Decirle a alguien lo que está haciendo mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Incorrecto, cubrimos la necesidad de sentirnos compensados por el trabajo que hemos hecho.

Motivación de equipos de trabajo

5. Ejercicio 1: elementos motivadores Ayuda Inicio Retroceder 10/14 Avanzar

¿Cuáles de los siguientes elementos son motivadores?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Castigo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Recibir una felicitación por un trabajo bien hecho.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Establecer objetivos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Informar sobre un cambio.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Control sobre si se ha hecho una tarea o no.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Promoción nuevo puesto.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
7. Tener un contrato laboral.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Decirle a alguien lo que está haciendo mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sí, correcto, porque nos hace sentirnos seguros y tener estabilidad.

Motivación de equipos de trabajo

5. Ejercicio 1: elementos motivadores Ayuda 10/14

¿Cuáles de los siguientes elementos son motivadores?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

Muy bien, siempre que el feedback que demos también incluya aspectos positivos de la conducta de la persona.

	SI	NO
1. Castigo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. Recibir una felicitación por un trabajo bien hecho.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Establecer objetivos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Informar sobre un cambio.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Control sobre si se ha hecho una tarea o no.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Promoción nuevo puesto.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tener un contrato laboral.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Decirle a alguien lo que está haciendo mal.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Motivación de equipos de trabajo

5. Ejercicio 1: elementos motivadores Ayuda 10/14

¿Cuáles de los siguientes elementos son motivadores?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Castigo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Recibir una felicitación por un trabajo bien hecho.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Establecer objetivos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Informar sobre un cambio.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Control sobre si se ha hecho una tarea o no.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. Promoción nuevo puesto.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Tener un contrato laboral.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Decirle a alguien lo que está haciendo mal.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Motivación de equipos de trabajo

6. Ejercicio 2: objetivos para motivar Ayuda Índice Retroceder 11/14 Avanzar

¿Cuáles de los siguientes factores debe tener un objetivo para que pueda motivar?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Conocimiento. Se ha de conocer la meta y los medios para conseguirla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aceptación. Ha de existir acuerdo sobre lo que se desea realizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dificultad. Las metas deben ser difíciles, pero no imposibles. Deben suponer un reto, pero no han de ser inalcanzables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Operativo. Puede ser sobre cualquiera de las funciones que desarrolle la persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Especificidad. Cuanto más concreto sea el objetivo, más fácil será aglutinar los esfuerzos de todos para alcanzarlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Borrar...]

Motivación de equipos de trabajo

6. Ejercicio 2: objetivos para motivar Ayuda Índice Retroceder 11/14 Avanzar

¿Cuáles de los siguientes factores debe tener un objetivo para que pueda motivar?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Conocimiento. Se ha de conocer la meta y los medios para conseguirla.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aceptación. Ha de existir acuerdo sobre lo que se desea realizar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dificultad. Las metas deben ser difíciles, pero no imposibles. Deben suponer un reto, pero no han de ser inalcanzables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Operativo. Puede ser sobre cualquiera de las funciones que desarrolle la persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Especificidad. Cuanto más concreto sea el objetivo, más fácil será aglutinar los esfuerzos de todos para alcanzarlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Efectivamente. SI porque así la persona sabe lo que se espera de ella y con qué cuenta para conseguirlo.

[Borrar...]

Motivación de equipos de trabajo

6. Ejercicio 2: objetivos para motivar

¿Cuáles de los siguientes factores debe tener un objetivo para que pueda motivar?

Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Conocimiento. Se ha de conocer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aceptación. Ha de existir acuerdo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dificultad. Las metas deben ser difíciles, pero no imposibles. Deben suponer un reto, pero no han de ser inalcanzables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Operativo. Puede ser sobre cualquiera de las funciones que desarrolla la persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Especificidad. Cuanto más concreto sea el objetivo, más fácil será aglutinar los esfuerzos de todos para alcanzarlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muy bien, ya que un objetivo compartido hace que la persona se sienta implicada mientras que un objetivo impuesto no genera compromiso.

Motivación de equipos de trabajo

6. Ejercicio 2: objetivos para motivar

¿Cuáles de los siguientes factores debe tener un objetivo para que pueda motivar?

Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Conocimiento. Se ha de conocer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aceptación. Ha de existir acuerdo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dificultad. Las metas deben ser difíciles, pero no imposibles. Deben suponer un reto, pero no han de ser inalcanzables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Operativo. Puede ser sobre cualquiera de las funciones que desarrolla la persona.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Especificidad. Cuanto más concreto sea el objetivo, más fácil será aglutinar los esfuerzos de todos para alcanzarlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Incorrecto, las metas deben ser difíciles, pero no imposibles, porque esto fomenta que la persona se esfuerce por conseguir su objetivo.

Motivación de equipos de trabajo

6. Ejercicio 2: objetivos para motivar Ayuda Índice Retroceder 11/14 Avanzar

¿Cuáles de los siguientes factores debe tener un objetivo para que pueda motivar?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Conocimiento. Se ha de conocer Incorrecto, debe ser sobre algo realmente relevante para la organización y la persona.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aceptación. Ha de existir acuerdo sobre lo que se desea realizar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dificultad. Las metas deben ser difíciles, pero no imposibles. Deben suponer un reto, pero no han de ser inalcanzables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Operativo. Puede ser sobre cualquiera de las funciones que desarrolla la persona.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Especificidad. Cuanto más concreto sea el objetivo, más fácil será aglutinar los esfuerzos de todos para alcanzarlo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Bloquear...]

Motivación de equipos de trabajo

6. Ejercicio 2: objetivos para motivar Ayuda Índice Retroceder 11/14 Avanzar

¿Cuáles de los siguientes factores debe tener un objetivo para que pueda motivar?
Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Conocimiento. Se ha de conocer Muy bien, ya que de esta forma es fácil medir si la persona lo ha alcanzado o no.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aceptación. Ha de existir acuerdo sobre lo que se desea realizar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dificultad. Las metas deben ser difíciles, pero no imposibles. Deben suponer un reto, pero no han de ser inalcanzables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Operativo. Puede ser sobre cualquiera de las funciones que desarrolla la persona.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Especificidad. Cuanto más concreto sea el objetivo, más fácil será aglutinar los esfuerzos de todos para alcanzarlo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Repetir

[Bloquear...]

Motivación de equipos de trabajo
✕

6. Ejercicio 2: objetivos para motivar
 Ayuda Índice Retroceder 11/14 Avanzar

?
¿Cuáles de los siguientes factores debe tener un objetivo para que pueda motivar?

Pincha la casilla SI o NO según creas conveniente en cada caso.

	SI	NO
1. Conocimiento. Se ha de conocer la meta y los medios para conseguirla.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aceptación. Ha de existir acuerdo sobre lo que se desea realizar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dificultad. Las metas deben ser difíciles, pero no imposibles. Deben suponer un reto, pero no han de ser inalcanzables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. Operativo. Puede ser sobre cualquiera de las funciones que desarrolla la persona.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Especificidad. Cuanto más concreto sea el objetivo, más fácil será aglutinar los esfuerzos de todos para alcanzarlo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Repetir

Elaborar

Motivación de equipos de trabajo
✕

7. Factores que influyen en la motivación
 Ayuda Índice Retroceder 12/14 Avanzar

FACTORES QUE MÁS DESMOTIVAN EN EL TRABAJO:

- Ausencia o poca claridad de metas y plan de trabajo.
- Poco o nulo reconocimiento.
- **Malas relaciones** con jefe o compañeros.
- Horarios prolongados y poco flexibles.
- Monotonía en el trabajo.
- No ver resultados.
- Burocracia.
- Falta de interés o compromiso profesional.
- Falta de toma de decisiones.
- Insatisfacción de nuestros colaboradores.
- Caos, desorganización.





QUÉ APORTA SENTIRSE MOTIVADO:

- Mejora el rendimiento laboral.
- Ayuda a ser más efectivo.
- Te da perspectiva de futuro.
- Se afrontan mejor los obstáculos que van surgiendo en el día a día.
- Mayor satisfacción.
- Te ayuda a seguir hacia adelante y prosperar.
- Es más fácil ir a trabajar.
- Te cansas menos y trabajas mejor.

Motivación de equipos de trabajo

8. Actividad Final: Cómo generar un contexto motivador

Reflexiona qué puedes hacer en tu entorno laboral para generar un contexto que pueda motivar a tu equipo.

Identifica elementos que tienen que ver con tu rol, con la organización, con el equipo y las personas.

Blockear...

Motivación de equipos de trabajo

2. Objetivos del módulo

Glosario

En es

- lo dr
- C pe
- G in

Mostrar todos

Desee	Motivación Es el motor interno que impulsa a la persona a ponerse en movimiento para buscar recursos y maneras de conseguir sus objetivos.
Motivación	
Motivación extrínseca	
Motivación intrínseca	
Necesidad	
Satisfacción laboral	

Blockear...

Motivación de equipos de trabajo

8. Actividad Final: Cómo generar un contexto motivador

Ayuda Índice Retroceder 14/14 Avanzar

Has finalizado el estudio del módulo: Motivación de Equipos de Trabajo

librexpert

The image is a screenshot of a video player interface. At the top, there is a title bar with the text 'Motivación de equipos de trabajo' and a close button. Below the title bar, a navigation bar contains the text '8. Actividad Final: Cómo generar un contexto motivador' and several buttons: 'Ayuda', 'Índice', 'Retroceder', '14/14', and 'Avanzar'. The main content area of the video player shows a black and white photograph of a group of people in a meeting or classroom setting. Overlaid on the right side of this image is a white text box with the message 'Has finalizado el estudio del módulo: Motivación de Equipos de Trabajo'. In the bottom right corner of the video player, there is a small logo for 'librexpert'.

IV. Programa DCGE.

Actividades

Módulo 1: Modelo de liderazgo

TÍTULO	ENUNCIADO
Acciones de Liderazgo	A partir del modelo de liderazgo que has visto, define 3 acciones que puedes poner en marcha en tu entorno de trabajo para contribuir a su implementación. Comparte con tus compañeros y compañeras en el foro estas acciones

Módulo 2: Rol de *manager*

TÍTULO	ENUNCIADO
Nuevo rol de <i>manager</i>	Te acaban de promocionar como manager dentro de tu organización. Anteriormente ocupabas una posición como técnica, junto con dos compañeros más. Te han ascendido, ya que el responsable que tenías ha dimitido del puesto. Tu nueva jefa te ha pedido una reunión para que le plantees qué necesitas, qué esperas de ella y cómo vas a sacar adelante el proyecto que te ha encomendado. Reflexiona acerca de estas cuestiones y qué harías al respecto. Comparte con tus compañeros y compañeras, en el foro, el resultado de este ejercicio. (Genera una línea de debate).

Módulo 3: La comunicación en el marco de la gestión de equipos

TÍTULO	ENUNCIADO
¿Cómo lo haría yo?	En los contenidos del curso encontrarás tres vídeos donde se muestran diferentes estilos de comunicación, cuando los hayas visto, cuéntanos qué harías tú para comunicarte con esas personas en cada uno de los casos.

Módulo 4: Dar *feedback* como herramienta de desarrollo

TÍTULO	ENUNCIADO
Retroalimentación	<p>Identifica una persona de tu equipo o con la que te relacionas a la que quieras darle retroalimentación sobre algo que tú consideras debería mejorar.</p> <p>Para ello identifica primero: Qué quieres decirle, para qué, cuándo, dónde, cómo... Usa la técnica para dar <i>Feedback</i> con el modelo DESC que has encontrado en las páginas anteriores. Luego comparte con tus compañeros y compañeras, en el foro, el resultado de este ejercicio.</p>

Módulo 5: Motivación en equipos de trabajo

TÍTULO	ENUNCIADO
Gasolina para el equipo:	<p>Para afianzar lo que hemos visto qué mejor manera que construir entre todos, dirígete a la plataforma y participa en el foro "Gasolina para el equipo".</p>

Módulo 6: Gestión de conflictos

TÍTULO	ENUNCIADO
Fábula de la ostra y el pez.	<p>A continuación te presentamos una lectura: la fábula de la ostra y el pez.</p> <p>Una vez que la hayas leído, reflexiona sobre qué harías tú para acercarte al otro y comparte en el foro tus reflexiones.</p>

V. Respuesta de los participantes a las preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción sobre la acción formativa

Como aspectos positivos destacaría...

- “La calidad del enfoque de los temas abordados. La claridad y sencillez de cómo han sido planteados todos los módulos, aspectos que me ha motivado a seguir el curso”.
- “Abarca temáticas imprescindibles para realizar adecuadamente nuestro trabajo y se entrelaza con los ideales que promueve la empresa”.
- “Sobre todo, la claridad con la que se exponen los temas y conceptos, la forma interactiva en que se va guiando el aprendizaje”.
- “Es un tema interesante del cual, considero, que ha fortalecido el conocimiento que tenía sobre la gestión de equipos, por tanto ha sido totalmente pertinente”.
- “Conceptos claros, sin necesidad de leer mucho texto y la posibilidad de debatir en los foros”.
- “Los contenidos son muy pertinentes, expresados de una forma muy puntual, concreta y sencilla de entender. El contenido multimedia y los documentos adjuntos me parecieron muy buenos, porque sin exceso de texto, apuntaban directamente a los contenidos que querían transmitir”.
- “El curso multimedia y la plataforma son fáciles de comprender y de utilizar. Los contenidos me han servido para refrescar y aplicarlos a mi entorno laboral”.
- “El contenido ha sido útil”.
- “Claridad de los contenidos, intercambio de experiencias y libertad de horarios”.
- “El curso es dinámico y permite libertad a la hora de realizarlo”.
- “Destacaría 4 aspectos: los contenidos multimedia son fáciles de seguir, la aplicabilidad a la experiencia diaria, la interacción con personas de distintos países y áreas, y la flexibilidad para poder realizar el curso y las actividades”.

Creo que este curso mejoraría si...

- Hubiera mayor intercambio con participación vía Skype entre los participantes a través de foros temáticos sobre temas de interés de los participantes”.
- “Se pudieran realizar sesiones de seguimiento con los mismos participantes, mejor de forma presencial aprovechando reuniones regionales o globales”.

- “Personalmente yo podría mejorar en participar más en los foros, ya que es enriquecedor compartir con los demás participantes”.
- “Redujémos nuestra carga de trabajo para permitir estar más implicados en su desarrollo. Este curso, es muy interesante, pero supone una carga de trabajo más”.
- “Si hubiera más discusión colectiva en los foros”.
- “Le dedicamos el tiempo en el horario laboral, para poder cumplir la planificación del curso”.
- “La fecha del curso hubiera sido otra”
- “Hubiera más participación en los foros”.
- “Hubiera más tiempo para realizarlo y se realizara un sondeo para conocer los principales intereses”.

Los aspectos que puedo aplicar a mi puesto de trabajo de forma inmediata son...

- “El manejo de los conflictos, la retroalimentación, los estilos de comunicación, involucrar al equipo. La necesidad de fortalecer la cultura institucional del equipo”.
- “Formas de comunicación y dar *feedback*”.
- “Ya estoy trabajando en mejorar la claridad de la comunicación (el ejercicio del comerciante y la máquina registradora estuvo fantástico para ejemplificar la importancia de la comunicación). Voy a poner en práctica dar el *feedback* oportuno con todo el equipo”.
- “Dar *feedback* (positivo y negativo) y motivación del personal. Ya lo estoy aplicando de forma exitosa”.
- “Gestión de la comunicación con el resto del equipo, el aprendizaje sobre las técnicas de *feedback*, a corto plazo el tema de gestión de conflictos”.
- “Puedo aplicar todos los conocimientos. El curso me ha permitido reflexionar sobre cómo hacer mejor algunas cosas. Además hay herramientas que puedo aplicar con el equipo a través de reuniones de personal”.
- “Escuchar a nuestros compañeros, crear espacios de convivencia y planificar reuniones”.
- “Todos los módulos tienen aspectos que puedo aplicar a mi puesto de trabajo”.
- “Dar *feedback*, manejo de conflictos promoviendo la participación, motivación del equipo y comunicación afectiva”.
- “Dar *feedback* y comunicación”
- “La planificación, dar más *feedback* y recoger suficiente información antes de tomar una decisión”.

VI. Respuesta de los participantes a las preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción sobre el PDCGE

Indica qué aspectos te han gustado más en la metodología del PDCGE

- “La facilidad metodológica y los contenidos interactivos”.
- “Los ejercicios prácticos y los foros”.
- “En general, la metodología es muy buena para formaciones a distancia. Los foros son una buena herramienta para intercambiar opiniones y pareceres”.
- “La facilidad de acceso a los distintos temas y que las lecciones no eran excesivamente largas. Del mismo modo, valoro positivamente el diseño de los contenidos multimedia con información clara”.
- “La facilidad de adaptación a los horarios y la posibilidad de discutir *on-line* con otros/as compañeros/as”.
- “Libertad de horarios para la realización del curso”.
- “La plataforma es sencilla y la forma de reflejar los contenidos ha sido clara”.
- “Fácil de abordar, complementaria, de libre acceso y facilidad para organizar mi tiempo”.

Indica qué aspectos te han gustado menos en esta metodología e-learning.

- “Lentitud del sistema pero atribuibles a la calidad del servicio de red que tenemos en el país”.
- “No tanto respecto a la metodología, pero sí en relación a la realización de cursos de fortalecimiento de capacidades considerando la agenda de trabajo existente, es un verdadero reto poder asumir cargas adicionales a las ya existentes”.
- “Por la acumulación de tareas a veces me hubiera venido mejor un curso presencial que cierre un poco más los tiempos que se dedican al curso, e igualmente es mejor discutir en persona”.
- “Los vídeos”.
- “Poco aprovechamiento de los foros”.
- “El poco tiempo para reflexionar más sobre los temas. Las agendas de trabajo están muy apretadas como reflexionar los temas”.

Otras Observaciones

- “Me siento cómodo con esta metodología *e-learning*”
- “Haría falta una mayor inclusión de los *managers* en las decisiones institucionales para nosotros/as podamos replicar el modelo, la visión y la misión con nuestros respectivos equipos”.
- “Revisando el test inicial y el final, veo que tengo varios puntos a mejorar (ej. *feedback* con el equipo; generalmente, lo urgente se antepone a esto y debería buscar mecanismos para solucionarlo)”.
- “Nuestro equipo está constituyéndose justo ahora y por tanto no he avanzado todavía con los planes de acción”.
- “Considero que el curso hay sido muy bueno y por encima de mis expectativas”.