



# Formación y organización del trabajo:

## el modelo Investigación-Actuación en una empresa de comercio y distribución

### Introducción

El presente artículo se basa en una tesis del mismo nombre elaborada dentro del Instituto Superior de Ciencias del Trabajo y de la Empresa (ISCTE) en 2003, en el contexto de un curso de doctorado en Ciencias del Trabajo.

La definición de la formación en este proyecto asume connotaciones que trascienden bastante los modelos tradicionales basados en tipos formativos inspirados en la enseñanza tradicional y actividades o cursos de carácter formal. También trasciende bastante la perspectiva de formación por catálogo, conforme a la cual se efectúa una oferta de cursos definidos y estructurados por anticipado a un conjunto de personas que se matriculan o asisten a ellos con la intención de aprender algo.

Se observa con alguna frecuencia que los cursos realizados no se evalúan por sus resultados, se haya o no producido un cambio de prácticas o del nivel organizativo. Ello se debe, por una parte, a que se consideran otros aspectos para las estadísticas, tales como el número de actividades realizadas o el nivel de satisfacción de los participantes, y también porque se concibe la formación de manera poco contextualizada, sin atender a los auténticos problemas reales y sin integrar a todos los actuantes en el proceso formativo.

La formación no debería basarse exclusivamente en una oferta de cursos, sino más bien apostar radicalmente por una lógica de búsqueda, en el sentido de responder a las necesidades reales de un determinado medio y de su población. La formación debe ser un medio, y nunca un fin por sí misma, y definirse en función de los problemas y las situaciones reales que deberá ir diagnosticando, acompañando y evaluando en el transcurso de un proceso cíclico, que

contribuya a que el aprendizaje tenga lugar en un contexto de trabajo práctico y a lograr una mejora permanente en la empresa. En nuestra actual época de incertidumbre, las organizaciones eficientes, de acuerdo con Le Boterf (1989), se ven forzadas a reunir las condiciones necesarias para que la situación de trabajo sea educativa o formativa a fin de garantizar el buen funcionamiento y el rendimiento de los trabajadores, siempre con la perspectiva de mejorar continuamente el rendimiento económico y social y reducir a las posibles disfunciones.

Podría definirse este proyecto como la transición desde un sistema de Actuación Formativa hacia otro de Formación-Actuación (Le Boterf, 1987), considerando que ya no se concibe la formación como un sistema de programas o cursos definidos y estructurados por anticipado, organizados sin un análisis previo y sin tener en cuenta los intereses de todas las partes. La formación comienza centrándose en un diagnóstico y un estudio en el cual se identifican los problemas, pero también los conocimientos y las prácticas ya existentes. Todo queda registrado, todas las partes y objetivos participan en la formación, y se definen a partir de lo que realmente existe en el terreno y las prácticas del trabajo.

Por otra parte, se intenta asimismo que el aprendizaje suceda no sólo a escala de la intervención formativa sino en la esfera práctica, de manera que sirva de base para la mejora permanente. Se pretende pasar de un modelo formativo centrado en el individuo hacia otro orientado hacia la empresa/organización que aprende. Con la aplicación de este proyecto la formación pasa a organizarse sea en función de los problemas y las necesidades realmente existentes, o conforme a los intereses y los conocimientos manifestados por las propias personas. Para ello, según el concepto de la Formación-Actuación, interesa sacar a la su-

**Alda Cristina Bernardes**

*Doctora en Ciencias del Trabajo por el Instituto Superior de Ciencias del Trabajo y de la Empresa - Gestora y técnica de formación en El Corte Inglés de Lisboa*

**Albino Pedro Lopes**

*Profesor asociado del ISCTE, sección Gestión de Recursos Humanos del Departamento de Gestión*

**Este estudio intenta definir una metodología que permita diseñar la formación vinculada al trabajo práctico a partir de una reflexión sobre las prácticas cotidianas de trabajo y de la colaboración entre todos los agentes actuantes. Desde el diagnóstico hasta la evaluación, ninguna actividad se diseña o lleva a la práctica sin estar basada en las visiones, opiniones e intereses de las partes implicadas en el proceso.**

**La metodología utilizada parte del modelo de Investigación-Actuación (I-A) y del proceso cíclico que le caracteriza: planear-actuar-observar-reflexionar. El técnico de formación asume a este respecto una nueva función: la de facilitador e impulsor de prácticas formativas.**

**Se concluye señalando los motivos para reorientar el diseño y la organización de la formación hacia niveles más dinámicos, a partir de procesos de investigación y reflexión y con la participación de todos los implicados.**



perficie el conocimiento disponible en cada persona e integrar dicho conocimiento individual en lo grupal y organizativo.

La primera parte de nuestro artículo, además de referirse a los campos teóricos inherentes a la problemática de nuestro estudio, efectuará una descripción del modelo de Investigación-Actuación, utilizado aquí como metodología de análisis y también con fines formativos. Todo el análisis parte de una situación real y concreta: el diseño y organización de la formación continua (técnica y conocimiento del producto) para vendedores. Se trata de un estudio de caso realizado en una gran superficie comercial de Lisboa, un gran almacén <sup>(1)</sup> en el que cada departamento presenta características de pequeño comercio minorista, por lo que el conjunto constituye una auténtica red de pequeñas unidades de negocio.

Toda la problemática de las ventas también genera implicaciones a escala de la formación. Así, los vendedores son el grupo estratégico para la empresa al estar en contacto directo con los clientes. Con respecto a los contenidos formativos, según un estudio realizado por el Cedefop (1995:14) es necesario y "cada vez más habitual realizar una formación orientada a mejorar el conocimiento de productos y a condicionar las actitudes y comportamientos de los colaboradores, para mejorar la imagen que se pretende dar de la empresa".

Las nuevas transformaciones de la organización del trabajo, por un lado, y también el nivel cada vez más informado de los clientes, hacen necesario que la formación del vendedor sea cada vez mejor, de manera que a la vez posea una orientación al cliente y esté especializado en los productos de su área de ventas. La cuestión básica consiste evidentemente en conocer cuál es la forma más eficaz de conseguirlo, para lo cual apenas debe pensarse en el puesto de trabajo o en la persona si lo que se pretende es aumentar las competencias para el trabajo real.

La metodología seguida para el diseño y organización de la formación debe prestar a ésta una eficacia que al mismo tiempo tenga en cuenta los factores condicionantes de la organización del trabajo concreta. En la realidad, existen vendedores que trabajan por turnos y otros en régimen de jornada parcial. Existen áreas de ventas muy espe-

cializadas y que sólo requieren un número reducido de vendedores, y paralelamente se observa una carencia de especialistas en algunas áreas del comercio, por lo que es necesario un cierto grado de creatividad y diseñar una formación muy distinta al modelo tradicional de cursos en un aula.

La explicación de todo el proceso y la comprensión/reflexión de esta actuación no se hace por referencia a una ley o una teoría sino en función de esta situación particular. De esta manera, en este proyecto es más importante el principio de descripción de las prácticas reales de trabajo que el principio de representatividad. Se pretende partir de una situación concreta y compleja en la que se lleva a cabo la intervención formativa, para comprender ésta y elaborar en función de ello las líneas de actuación. En este caso, la resolución de problemas implicó la participación de todas las partes y el técnico de formación, aquí denominado investigador, fue el coproductor de los cambios y del proceso cognitivo.

En la segunda parte del artículo se abordará en un primer apartado el proceso por el que surge un nuevo paradigma formativo. Es importante analizar los límites del modelo formativo tradicional, basado en una perspectiva instrumental y adaptativa de los procesos de formación, que se plasma en cursos estructurados y con una visión de la persona como ser programable. De hecho, numerosas intervenciones formativas diseñadas en el pasado pensaban más en los medios que en los resultados, siendo el eje de la formación el formador y el dominio que éste poseía de los contenidos formativos. Hoy en día es importante aproximar la formación del trabajo, pero asimismo también es vital el propio trabajo formativo, vinculado cada vez más estrechamente a los resultados "en la actuación", más que a los resultados "de la actuación" (formativa). La estrecha articulación de las situaciones formativas con los contextos de un trabajo concreto reconoce a la situación de trabajo como esfera formativa. Por otro lado, se considera que cada persona posee un potencial formativo acumulado a través de sus conocimientos, experiencia e intereses personales. Y este bagaje de conocimientos, experiencias o simplemente actitudes presentes en cada persona debe surgir a la superficie y ponerse al servicio de toda una comunidad.

(1) Esta empresa disfruta de una presencia consistente y completa en su país de origen (España). En sus más de 70 centros, ofrece 1,5 millones de artículos en venta y una superficie total superior a 820 000 m<sup>2</sup>. El centro abierto en Lisboa a finales del 2001, con una superficie de venta de 60 000 m<sup>2</sup>, cuenta actualmente con 1 900 empleados y es la primera sede de la empresa en Portugal, además de constituir una referencia para el ciclo de vida del grupo, ya que equivale a la primera experiencia de internacionalización de este modelo de grandes almacenes. El Departamento de Formación se encuentra -tanto en España como en Portugal- integrado en la dirección de recursos humanos de la empresa. Para sus intervenciones formativas la empresa dispone de instalaciones apropiadas (en cada uno de los centros), donde puede llevar a cabo la actividad correspondiente.



En una segunda sección, se presentará una clasificación de las diferentes tipologías formativas y de sus aplicaciones prácticas en esta empresa. Se describen los resultados de algunos casos de estudio, desglosados por tipos formativos practicados, siempre vinculados con un trabajo concreto y conforme a la misma metodología, basada en el proceso cíclico típico del modelo Investigación-Actuación.

La tercera parte del artículo reúne algunas reflexiones sobre las consecuencias de nuestro estudio para la empresa y presenta algunas sugerencias para realizar futuras investigaciones.

### Marco teórico de referencia

Los campos teóricos sobre los que se desarrolla toda la problemática inherente al estudio se basan fundamentalmente en el modelo constructivista de la formación, en las teorías sobre la empresa autoformativa o "empresa que aprende", y sobre la propia teoría de las relaciones humanas.

El proyecto de Formación-Actuación aplicado se fundamenta en una formación centrada en el alumno, enraizada en el propio trabajo, orientada a la reflexión e investigación sobre la práctica, y que engloba el intercambio de experiencias entre personas. Estos principios se enmarcan en los presupuestos del modelo constructivista de la formación, puesto que se basan en la idea de que la práctica profesional constituye por sí misma una fuente importante de elaboración cognitiva. Se valorizan las experiencias de los profesionales y la reflexión sobre su propia práctica. La persona va construyendo sus propios conocimientos a través de su intervención directa sobre un objeto.

En la línea de las organizaciones autoformativas aparecen con gran frecuencia el concepto de "trabajo por proyecto", en el cual un equipo de proyecto se constituye, con independencia de la línea jerárquica, de manera que reúna las competencias necesarias para resolver un problema. Tanto la empresa autoformativa como la empresa que aprende<sup>(2)</sup> se relacionan siempre con una dinámica del cambio, asociada a la idea de progreso. La primera empresa es aquella que confiere competencias a las personas que la conforman, y la segunda la que va desarrollando una competencia colectiva<sup>(3)</sup>.

La teoría de las relaciones humanas mantiene que los factores humanos desempeñan un papel clave para el incremento de la productividad, por medio de la mejora continua de conocimientos prácticos, para la cual son básicos los conocimientos de los trabajadores. Se produce una polarización en torno al sujeto receptor de la formación, y esta teoría considera que las personas son algo más que objetos de estudio: son sujetos con los que se trabaja y que se autoanalizan. Bajo esta visión, la formación aspira al desarrollo integral de la persona adulta. También la propia metodología de Investigación-Actuación se basa en una visión humanista, que se valoriza y ayuda a la persona a desarrollar sus competencias y habilidades.

El proceso utilizado para evaluar la formación aplicada parte del modelo de los cuatro niveles de evaluación propuesto por Kirkpatrick (1998)<sup>(4)</sup>, según el cual puede evaluarse la formación en diferentes dimensiones: en el primer nivel se miden las reacciones de satisfacción, en el segundo se determina el aprendizaje, en el tercero el comportamiento y la transferencia a los contextos del trabajo, y en el cuarto se miden los resultados para la empresa.

### El modelo de Investigación-Actuación (I-A) como metodología de la formación

Las finalidades y funciones del modelo I-A pueden asumir diversas formas, como funciones de investigación, de análisis y actuación, una función crítica, una función de intervención a favor del cambio o finalidades de formación. Cuando la formación asume objetivos de cambio hay que considerar tanto las modificaciones a escala individual como las colectivas o sociales. El modelo I-A surge como una estrategia formativa para aplicar en esta empresa, con la pretensión de ayudar tanto a los técnicos de formación como a los formadores o incluso a los propios participantes y sus jefes a desarrollar capacidades y actitudes que les permitan cuestionar de forma permanente las prácticas que aplican.

### Métodos utilizados

El estudio parte de un trabajo de reflexión sobre una realidad particular y sobre las prácticas concretas de organización de la actividad formativa, para lo que se decidió el-

(2) El modelo de *double loop learning* de Argyris y Schön (1978:140) se parece al proceso cíclico del modelo I-A. El proceso de aprendizaje cíclico presenta las fases de descubrimiento-invencción-producción-generalización.

(3) Le Boterf (2004:167) aborda la cuestión de la naturaleza y el desarrollo de la competencia colectiva indicando que las ganancias de productividad o de un rendimiento de una unidad o colectivo de trabajo se atribuyen cada vez más a las interacciones entre los miembros de dicho colectivo y a la calidad de las relaciones que operan entre ellos.

(4) Se escogió el modelo de Kirkpatrick por ser el más común y reconocido por los profesionales prácticos y especialistas de la formación, a pesar de su revisión crítica por numerosos autores: Philips, en 1955, propugna un nivel de evaluación distinto de los cuatro mencionados y centrado en la medición del rendimiento de la inversión (ROI), con el objetivo de determinar hasta qué punto los resultados obtenidos justifican la inversión efectuada; Brinkerhoff propuso en 1987 un nuevo nivel distinto a todos los anteriores, que incluía la fase de evaluación formativa; Holton III (1996) y Swanson y Holton III (2002) criticaron por su parte el modelo de los cuatro niveles por su énfasis en las reacciones frente a los resultados de la intervención. Por otro lado, Holton III (1996) ha señalado que Alliger y Janak en 1989 consideraban que las relaciones causales implicadas en los diversos niveles de taxonomía estaban por demostrar. Swanson y Holton III (2002) consideran el modelo de Kirkpatrick como un método de valoración de los resultados y sugieren por ello un Sistema de Evaluación de Resultados integrado en un proceso constituido por cuatro componentes: proceso, áreas de resultados, plano y herramientas.



borar un diario de la investigación. Para la organización de las distintas modalidades formativas se recurrió a diferentes métodos en las diversas fases del proceso.

### **Entrevistas y cuestionarios con realimentación de informaciones**

En este estudio, toda la formación se estructura como proceso de resolución de problemas, integrándose en el ciclo espiral del modelo I-A por el que a partir de las necesidades expresadas por los propios profesionales se analiza y diagnostica una situación que debe cambiarse. En el caso de las actividades formativas en aula, dicho diagnóstico se elabora a partir de un cuestionario aplicado a los vendedores y sus jefes. El cuestionario se compila a partir de un diagnóstico previo elaborado por el técnico de formación/ investigador a partir de los encuentros y conversaciones mantenidas con los jefes, compradores y antiguos proveedores. En una segunda fase -o fase de realimentación de informaciones- los datos recogidos son analizados por los responsables de la formación y enviados a los formadores para utilizarlos en la definición de temas y contenidos formativos. Se aplicaron los cuestionarios a 10 diferentes actividades de formación técnica/producto destinadas a 72 vendedores. En el caso de la formación en un contexto de trabajo, fue la propia formadora la que utilizó una escala de evaluación con diversos parámetros, junto a los 78 vendedores formados, procedentes de 16 áreas de venta distintas, tanto antes como después de haber recibido un acompañamiento en un contexto real de trabajo.

En los casos de formación por proyecto se utilizaron también, en la fase de diagnóstico, entrevistas semiestructuradas a los jefes de secciones con arreglos de ropa, junto a las modistas del taller proveedor, los vendedores y los operadores de expedición.

### **Resolución de problemas con experimentación en el terreno**

El proceso cíclico, espiral o looping que caracteriza al modelo I-A consiste en un ciclo integrado de actividades en el cual cada fase aprende de la anterior y determina la siguiente. En general, el proceso comienza con una idea amplia o situación que resulta necesario mejorar. Una vez decidido el ámbito de actuación y efectuado un reco-

nocimiento preliminar sobre las circunstancias de dicho ámbito, el investigador/formador traza un plan de acción. Define formas de monitorizar los efectos del primer paso, la estrategia que debe aplicar y las circunstancias de aplicación práctica. De cada paso llevado a la práctica se recogen datos de intervención que se describen y evalúan. De esta evaluación surgen a su vez datos que sirven para preparar un nuevo plan y así sucesivamente. Kemmis y Elliot (1982) citados por Winter (1989:13), conciben este proceso como una relación en espiral entre el análisis de una práctica (fundamental para promover el cambio) y la aplicación de prácticas modificadas (fundamental para aumentar la comprensión).

A Todos los autores mencionados en la revisión bibliográfica efectuada consideran unánimemente que para el modelo I-A es necesario la implicación de los participantes, la colaboración, la obtención de conocimientos y el cambio social. El proceso por el que el investigador logra alcanzar estas condiciones consiste en una espiral de investigación compuesta por actividades de planificación, actuación, observación y reflexión. El modelo I-A no aspira tanto a erradicar un problema sino sobre todo a hacer evolucionar una situación, al ir valorizando los pequeños pasos que los implicados van dando a partir de ésta.

Estos cuatro elementos de la espiral <sup>(3)</sup> o ciclos de intervención (planear, actuar, observar y reflexionar) presuponen que en cada uno de ellos el investigador planifique antes de actuar y reflexione sobre los datos observados y sobre el método tras su actuación. La reflexión al final de cada ciclo alimenta la planificación del ciclo siguiente y por consiguiente cada una de las fases va aprendiendo de las anteriores. Las fases sucesivas confirman el aprendizaje anterior o bien verifican que éste ha sido inadecuado. Es lo que Gummesson (1991) -citado por Dick (1993:14)- ha definido como espiral hermenéutica, en el que cada vuelta de la espiral incrementa la comprensión de la vuelta anterior. Cada ciclo de la investigación corresponde de esta manera a la actuación/ acción subyacente en la reflexión individual. Tras cada ciclo de intervención se critica la planificación, la actuación y la reflexión. Y todo esto se va haciendo a medida que se recogen los datos y la documentación para la propia intervención de tipo I-A.

<sup>(3)</sup> Para Kemmis y McTaggart citados por Dick (1997), la espiral o ciclo típico de este modelo presenta las siguientes fases: 1a) decidir las cuestiones a las que deseamos responder; en el caso de la primera etapa del proceso, puede tratarse de una cuestión amplia del tipo "¿Cómo funciona el sistema?"; 1b) decidir a quién y cómo debe preguntarse; 2) preguntar (actuar); 3a) verificar las informaciones recogidas; 3b) interpretar la información; 3c) verificar la idoneidad de la selección de participantes y la manera de recoger las informaciones; 3d) verificar los datos y la interpretación consultando la bibliografía pertinente.





Si la Formación-Actuación aspira a la resolución de problemas existentes, el modelo I-A se utiliza como forma de obtener informaciones sobre una situación concreta, con el fin de actuar sobre ésta y proponer una solución. En lugar de esperar a soluciones provenientes del exterior, los profesionales investigan directamente los problemas que se les plantean, para conseguir soluciones totales o parciales. De esta manera los profesionales adquieren una comprensión más profunda de los problemas y las posibilidades de intervención. Las organizaciones a las que pertenecen pueden modificar sus formas de trabajar, cuestionar su cultura, reequilibrar su relación con la comunidad y enriquecer el conocimiento de la comunidad relativo al grupo profesional y a toda la comunidad de la empresa.

Entre la investigación y la actuación existen siempre una iteración y una interacción permanente, y la generación de conocimientos se produce mediante la transformación de la realidad existente. La formación a través de la investigación puede lograrse por medio de diferentes estrategias y actividades que -tras un análisis de las prácticas en el terreno- conducen a la formación en la medida en que se produce una articulación de conocimientos y transformación de situaciones.

### **Metodología de evaluación**

En las intervenciones en un contexto de trabajo concreto se aplicó un cuestionario dirigido a los 16 jefes de las 16 áreas de venta, y otro para los 78 vendedores participantes, ocho semanas antes del inicio del seguimiento. Por otro lado, tras el mismo período la formadora encargada del acompañamiento en el terreno llevó a cabo la labor predeterminada de observación en el puesto de trabajo y evaluó a cada participante sobre los diversos temas, comparando los resultados con la evaluación de diagnóstico correspondiente al inicio del seguimiento de cada vendedor individual.

En la formación en aula, para las actuaciones de simulación se aplicó un cuestionario destinado a los 10 jefes de 10 áreas de ventas y otro para los 72 participantes (aunque apenas 48 de ellos, procedentes de 7 áreas distintas, llegaron a responder), de dos a tres semanas tras la intervención. Se realizó también un cuestionario informal a los proveedores/ formadores, tras el mismo período.

En la formación por proyecto, en el caso de la formación sobre el proceso Arreglos de ropa, se aplicó un cuestionario destinado a los 5 jefes de diferentes áreas de confección, a 3 operadores de expedición y a 12 vendedores del equipo de arreglos, transcurridos 4 meses desde el inicio de la intervención formativa sobre los equipos en cada sección.

Se recogieron también datos de postventa relativos al número de incidencias, las reclamaciones de clientes y los costos de las piezas, antes y después del proyecto.

### **Cambio del paradigma de la formación: de la actuación formativa a la Formación-Actuación**

Este proyecto de Formación-Actuación ha surgido en razón de la decidida voluntad de reorganizar el modelo formativo vigente en esta empresa, con la intención de contribuir a un cambio organizativo continuo o profundo, en el sentido que le asigna Quinn (1996). Por ello, adquiere un significado que trasciende el simple proceso de investigación, y representa también para la práctica profesional de la formadora una oportunidad de reflexión crítica.

En cuanto a la técnica formativa de la empresa, la formadora del caso aquí relatado desempeñaba ya desde hace tiempo la labor de diseño formativo y pretendía asumir una perspectiva crítica sobre la organización de la formación en esta empresa. En este ejercicio, que es autocrítico por encima de todo, se aspira a definir un modelo válido para la empresa, basado en un proceso aplicable para toda actividad de coordinación formativa, asumiendo de esta manera, además de su carácter retrospectivo, una perspectiva prospectiva.

Todo el proyecto nació a partir de la reflexión comenzada por la formadora sobre su propia práctica diaria, apoyada en sus notas de campo y en el diario de investigación. A partir de la reflexión efectuada y de las lecturas que simultáneamente fueron realizándose, surgió todo un conjunto de ideas y posibles formas diferentes de impartir formación, analizar y organizar, que comenzaron a ponerse en práctica en el curso de la actividad de trabajo y adaptadas a ella.



Con este proyecto se pretende poner a prueba toda una lógica de diseño de la formación a través de un proceso cíclico, con el objetivo final de servir de base para la organización de la formación en la empresa. Para ello, además de la definición de la forma de actuar, se aplicó el modelo en un conjunto de acciones llevadas a cabo para diferentes situaciones formativas, en función de las necesidades y los objetivos. Todos los ejemplos prácticos pueden caracterizarse por un común denominador: el hecho de que, para todos ellos y de alguna manera, se utiliza la situación de trabajo con el fin de activar la situación formativa. Otro aspecto común es el hecho de intentar que se cumpla una producción-movilización-adquisición de competencias (Barbier, 1996), a través del recurso a la implicación y participación de los destinatarios.

El gran objetivo definido para el Proyecto Formación-Actuación puede formularse como: garantizar que las acciones de formación técnica produzcan resultados a escala de los conocimientos, las competencias o la organización del trabajo, correspondientes a los objetivos planteados.

El problema surge después en la evaluación, cuando se pretende saber si se ha verificado de hecho la adquisición de conocimientos y prácticas, y si estos se han transferido a las situaciones de trabajo. No siempre resulta fácil recoger datos en el terreno que puedan atribuirse fácticamente a la formación. Por un lado, porque las mejoras realizadas pueden no deberse exclusivamente a los efectos formativos, puesto que concurren siempre en ellas innumerables factores; por otra parte, la forma más práctica, fácil y lógica de utilizar los cuestionarios para participantes y jefes apenas alcanza al nivel de representación de los sujetos encuestados. Es importante por ello no sólo conocer los resultados y el producto de la formación, sino también la forma utilizada en la realidad para generar dichos resultados.

En este sentido, la metodología utilizada por el proyecto parece adecuada, considerando que implica un acompañamiento y un diálogo continuo entre el diseño formativo, los formadores, los jefes y los participantes, diálogo que trasciende a la propia actuación formativa.

Lo que se analiza por tanto es una alteración del proceso, el surgimiento de un nuevo modelo, una nueva forma de diseñar, organizar y evaluar la formación, que de hecho ya se hacía en la empresa. También se piensa que con las situaciones presentadas no se agotan todas las posibilidades para diseñar esta formación, partiendo siempre de una actividad formativa vinculada claramente con el trabajo.

Esta lógica formativa basada en la búsqueda tiende a diseñar toda la formación tomando en cuenta las necesidades y los intereses sean de las personas o de la empresa. Se presupone que la formación debe arrojar resultados medibles, si bien algunos serán más difíciles de medir que otros. Los resultados deben conocerse y analizarse como producto o *output*, pero también como *input* o entrada a los procesos de mejora continua, formación y operaciones de trabajo. También se presupone que la formación debe evaluarse no por el número de actuaciones formativas llevadas a cabo o por el número de horas de formación recibidas por cada empleado sino por los resultados reales y efectivos a escala de la persona o de un grupo, los procesos del trabajo y la esfera de la empresa.

Si bien anteriormente la formación se reducía a cursos actividades formativas impartidas en un aula, este proyecto pretende que la formación equivalga a un desarrollo en contextos formales, no formales e informales. Si se organizaban los cursos por módulos y en función de sus contenidos, ahora se pretende integrar el contenido y el proceso en que la actuación formativa discurre en función de la organización del trabajo. Las actuaciones formativas se definen y estructuran en función de lo que pasa en todo el contexto integral del trabajo, de lo que se dispone, de sus dificultades, necesidades, problemas, situaciones normales o anormales y también de lo que ya se sabe, lo que ya existe.

Si en el pasado no existía ninguna flexibilidad y los propios formadores suministradores, en el caso de las intervenciones de simulación, se limitaban a "impartir" un curso basándose en el modelo y en el programa preparado previamente, este proyecto pretende ahora hacer realidad una formación empírico-inductiva. En el modelo anterior se aprendía la teoría y a continuación se pasaba a la práctica de aplicación. En el



modelo actual se pretende que la formación en el aula sirva para fundamentar, sistematizar y consolidar conocimientos y aprendizajes que las personas traen de la práctica. A continuación, se inferirá lo general a partir de las situaciones particulares vividas y experimentadas por los participantes, antes de proceder a su teorización.

Los modelos pasados, según Lesne (1984), basaban la formación en un modo transmisor del saber en el que el formador era el transmisor de conocimientos con relación bisimétrica y las actuaciones se asumían aisladamente, sin considerar al conjunto y al departamento con todos sus elementos correspondientes. El modelo de Formación-Actuación pretende que la eficacia de un colectivo vaya evolucionando a partir de la evolución de todos sus miembros. Para ello, intenta promover la compartición de conocimientos y saberes, la autoformación y los equipos de trabajo.

De hecho, en un pasado reciente, las intervenciones formativas en la empresa se basaban y resumían en una relación formador-formado, mientras que en el caso de la Formación-Actuación se pretende realizar una relación multidireccional en la que participan entidades internas (formador, jefes, comprador, vendedor, compañeros de trabajo) y entidades externas <sup>(6)</sup> (proveedores, clientes, competidores, formadores,...).

Otro aspecto que diferencia este proyecto del anterior modelo formativo es su relación con el conocimiento. Anteriormente se intentaba utilizar el conocimiento, mientras que nuestro modelo intenta construirlo. Se apuesta claramente por las personas experimentadas que se conviertan en agentes del cambio. Además de eso, son los propios colaboradores quienes definen o proponen los temas de la formación.

El cambio de paradigma formativo requiere que la formación asuma un nuevo papel dentro de la empresa. Debe comenzar primeramente por reformular la propia función que cumple dentro de los Recursos Humanos, y también en la empresa. Esta nueva función se une a la necesidad de prever las evoluciones en la organización del trabajo. El proyecto propuesto presupone una perspectiva a la vez menos centrada en la formación como departamento individual o como aula, y cada vez más centrada en la propia actuación, los contextos y las personas,

de manera que contribuya a construir una empresa que aprende <sup>(7)</sup>, junto a la posibilidad de medir los resultados producidos en las diversas esferas antes mencionadas.

### **Operacionalización de las diferentes tipologías de actuaciones**

Con este estudio se pretende también organizar la formación en torno a diferentes modalidades formativas, agrupadas en tres tipologías distintas de actuaciones conforme a la clasificación de Barbier (1996) <sup>(8)</sup>. Desde luego, no se trata de definir cuál de ellas será mejor o más válida; esta estimación deberá hacerse en función de la situación concreta. No existe una tipología de actuaciones formativas mejor que otras; en general, lo ideal es que sean complementarias. Todas son útiles y necesarias, y el presente estudio intenta definir una forma adecuada para diseñarlas, organizarlas y evaluarlas, siempre en vinculación con el trabajo, a fin de garantizar su éxito e idoneidad para las diferentes situaciones.

### **Formación desarrollada en situaciones de trabajo**

Las actuaciones o intervenciones correspondientes a esta lógica de diseño formativo se destinan a construir un itinerario individualizado de formación en las áreas más amplias de trabajo, y que se aplica conforme al modelo de la organización del trabajo. Aunque todas ellas tienen lugar en el lugar de trabajo, unas se realizan durante el ejercicio de la actividad profesional y otras se encuentran separadas de dicho ejercicio. Las actuaciones formativas intentan que el formado aprehenda inmediatamente la globalidad del proceso de trabajo y sus relaciones profesionales; pero también aspiran a que incorpore contenidos a partir de su contextualización en la situación real. En la práctica, derivan de la necesidad continua de admitir nuevos vendedores en cada una de esas diferentes áreas.

Las actuaciones llevadas a cabo desarrolladas en las situaciones de trabajo (Barbier, 1996) dentro de este proyecto incluyen sin excepción una formación técnica en confección, en la que se privilegian las prácticas con el formador en el contexto de trabajo. Pero no obstante el modelo es igualmente válido para intervenciones formativas por tutorías, generalmente en la fase de inserción profe-

<sup>(6)</sup> Bajo entidades externas se incluyen: los proveedores, como comerciales y como formadores; los clientes, en la medida en que se considera la formación y los conocimientos que el vendedor puede obtener por la relación que establece con el cliente -aún cuando no sea objetivo de este estudio analizar dicho tema-; y los competidores, considerando que existen acciones formativas que pueden ofrecerse en los locales de proveedores, y a ellas pueden asistir compañeros de la competencia.

<sup>(7)</sup> Según Senge (1990), hay cinco disciplinas que pueden contribuir a un pensamiento estructural inherente a las organizaciones/empresas que aprenden: "adopción de un pensamiento estructural"; "fomentar maestría personal en la propia vida"; "desafiar los modelos mentales prevalecientes"; "generar una visión de conjunto compartida"; "promover el aprendizaje en equipo".

<sup>(8)</sup> Formación desarrollada en las situaciones de trabajo, formación a partir de las situaciones de trabajo y formación en las propias situaciones de trabajo.



sional. En todas las actividades se utilizan las situaciones y los contextos de trabajo para activar y acompañar el aprendizaje.

En lugar de vehicular exclusivamente los contenidos formativos a través del formador y asumir el participante una actitud pasiva como complemento al apoyo que le presta el formador, en este modelo son los propios profesionales los que buscan de forma activa la información necesaria, y son por tanto ellos también constructores (y no meros usuarios) de su conocimiento. Se trata de hacer que los participantes aprendan a aprender y a producir conocimiento -muchas veces poco o nada formalizados-, como método para contribuir a una transformación conjunta de las personas y el trabajo, en el ejercicio y organización de éste.

En este tipo de actuaciones se pretende conducir a las personas a una construcción y una apropiación del conocimiento a partir de los instrumentos, los contenidos y los procesos de su propia actividad laboral. No se aspira a una alteración inmediata y directa de la situación de trabajo. La intervención se orienta a movilizar todo un conjunto de conocimientos en su situación de trabajo actual, o a transferir estos a otra situación similar. Los conocimientos técnicos y profesionales de base se adquieren a través de la utilización de la situación de trabajo, y el trabajo se considera el punto de partida para la formación.

Una vez que la persona resulta admitida en la empresa y comienza el seguimiento de la misma por el formador, se efectúa un diagnóstico <sup>(9)</sup> en función de temas previamente definidos para cada área de venta e inmediatamente se definen con los formados los niveles en que se encuentran personalmente en cada tema. Para cada uno de los temas existe un objetivo, que depende del área o de la actividad que va a ejercerse, y dicho objetivo se le comunica al formado. A partir de ahí, el formador y el formado definen líneas de trabajo y de apoyo para que este último consiga alcanzar su objetivo.

Como esta problemática afectaba a los más de 400 vendedores de 5 secciones distintas en los departamentos de confección, surgió la necesidad de contratar a un formador exclusivamente dedicado a estos temas. A partir del momento en el que ingresó en el servicio de formación de la empresa una profesional del ramo de la confección que a la

vez ya era formadora, comenzó a hacerse posible la organización de este tipo de actuaciones formativas. Este proceso consistió en una continua problematización de las situaciones y prácticas de trabajo con todos los implicados en el proceso, con la intención de hacer surgir las necesidades formativas.

En este tipo de actuaciones, los objetivos e itinerarios de formación para los destinatarios están predeterminados, pero no totalmente: van surgiendo progresivamente a partir de las situaciones de trabajo y pueden englobar momentos de formación no formal con el formador, momentos de autoformación e incluso de formación informal en la propia situación de trabajo. Las situaciones se encuentran previstas pero no planificadas, dado que se trata de itinerarios individualizados de formación en los que cada uno de los elementos asumirá su propio ritmo, necesidades, intereses y motivaciones.

El modelo elaborado para el seguimiento de los vendedores por el formador, desde el diagnóstico hasta la evaluación, fue el siguiente:

- una vez definido el vendedor que va a seguir, el formador efectúa junto a él la evaluación práctica (diagnóstico) de sus conocimientos teóricos y prácticos en situación real, atribuyéndole en conjunto una valoración sobre la base de una escala de 1 a 10 en cada área;
- el formador indica el objetivo por alcanzar para cada parámetro, y las estrategias y actividades (realización de ejercicios teóricos y prácticos, prácticas en ordenador, apoyo del entorno cuando atiende a un cliente,...) se definen en función de los conocimientos y necesidades, pero también en función del interés de cada persona;
- el formador acompaña a cada formado y reformula el programa de seguimiento;
- al término de las 8 semanas de seguimiento, el formador registra la evaluación que asigna en ese momento al vendedor.

### **Formación a partir de las situaciones de trabajo**

Las situaciones formativas a partir de las situaciones de trabajo (Barbier, 1996) consisten en actuaciones puntuales de formación de carácter formal, y en este caso de

<sup>(9)</sup> Este diagnóstico es realizado por el formador, quien evalúa no sólo conocimientos sino también las competencias técnicas de una persona. Para ello el formador observa al vendedor en su actividad o, si ello no resulta posible, le trasmite el cuestionario de evaluación de diagnóstico. El diagnóstico atribuido al formado debe ser definida en conjunto entre el formador y formado.





simulación en un aula. Realizadas con los objetivos de incrementar los conocimientos técnicos o del producto, cuentan con especialistas o formadores cedidos en general por los proveedores. Estas actuaciones parten también de las situaciones de trabajo, esto es, son las propias situaciones de trabajo y los productos que se venden quienes suscitan la realización de la formación. Se caracterizan por expresar los intereses y las motivaciones de las personas, pero también los motivos que dan lugar a su realización, definidos anticipadamente con el jefe y el comprador. Se diseñan y orientan en función de los conocimientos implícitos (no sólo las dudas sino también el concepto que los vendedores tienen de los productos). Los contenidos del trabajo de cada área se utilizan como herramientas para la formación, ya que en el aula se intenta efectuar una reconstrucción y perfeccionamiento de los conocimientos: se procura recrear lo que sucede en el trabajo dentro del aula, para mejorar o corregir la práctica de los vendedores en situación de trabajo.

Su organización obedece a una lógica de preparación previa que incorpora a participantes, jefes, compradores e incluso a los propios proveedores. Para incentivar medidas en este proceso, el técnico de formación está receptivo a las señales de todas las partes implicadas, siempre con la perspectiva de mejora continua. Se parte siempre de una reflexión sobre los resultados de actuaciones formativas anteriores, para planificar a partir de estas las actuaciones sucesivas. Las personas también deben reflexionar sobre su práctica.

En la fase de planificación, se toma en cuenta el proceso de concienciación para cada una de las actuaciones de simulación. En numerosas ocasiones, las personas no perciben sus lagunas o incapacidades, y esto no ayuda en absoluto a desarrollar competencias. Con este tipo de actuaciones se pretende que los vendedores pasen por un proceso de concienciación de sus propias capacidades, para lo que tienen que intervenir y experimentar personalmente a fin de poder interiorizar sus capacidades y utilizarlas, aunque sólo sea de manera inconsciente o espontánea.

Este proceso recibe contribuciones de copartícipes externos e internos a la empresa. Los formadores, en el transcurso de la actuación, indican lo que está bien pero tam-

bién lo que podría mejorarse, y señalan lo que las personas saben y lo que ignoran. Antes de la actuación formativa también han podido consultar los cuestionarios del diagnóstico de conocimientos entre los vendedores. A partir de estas y otros datos, el técnico de formación y los formadores se informan sobre lo que los vendedores conocen mejor, lo que conocen peor y lo que conocen. El técnico comienza a esbozar un plan formativo definiendo los objetivos, las metodologías y las estrategias de actuación (en lo posible de carácter práctico y de experimentación), en una ficha de actuación formativa que enviará al formador del proveedor, quien terminará de definir los restantes campos. De esta manera se garantiza que la actuación formativa se planifique en función de los intereses de los diversos protagonistas y en función de los objetivos que se pretenda alcanzar con ella. La evaluación se lleva a cabo transcurridas de 3 a 4 semanas tras la actuación, distribuyendo cuestionarios entre los jefes y los empleados participantes en la formación.

### **Formación en las situaciones de trabajo (formación por proyecto)**

Se consideran casos de formación en las situaciones de trabajo (Barbier, 1996) aquellos mecanismos que aspiran a generar o modificar métodos operativos al servicio de un incremento de la eficacia colectiva. Se pretende que todos los protagonistas implicados tomen la palabra, sea para describir su trabajo y los problemas que en él encuentran o para contribuir a buscar soluciones a dichos problemas. En el contexto de este modelo de trabajo formativo, este tipo de actuaciones se designa con el nombre de "Formación por proyecto", porque se trata de acciones que conducen al desarrollo de la persona como un todo, y también por la utilización que hacen de metodologías y procesos de trabajo próximos a la metodología de proyectos. Los equipos constituidos (en función de la necesidad de resolución de diversos problemas) se reúnen con mayor o menor regularidad. En este proceso la actuación antecede a la auténtica formación, que se realiza a través de la observación y reflexión de la actuación previa. En esta situación, la incorporación de conocimientos parte de la persona como constructora de su propio saber. Nadie se lo impone, simplemente tiene que promover una reflexión por sí misma sobre la práctica para que de ahí pueda surgir el conocimiento.



Estas acciones no asumen como objetivo principal la formación en el sentido habitual del término. La dimensión formativa tiene lugar porque los trabajadores implicados son simultáneamente objeto y medio de la transformación que se pretende producir. Existe una alta participación de las personas que se comprometen con la actuación y son solicitadas formalmente a tomar la palabra. El carácter formativo de la intervención se deriva del propio método de trabajo, que constituye el principal contenido de la formación. El proceso formativo parte de lo que ya existe, de las prácticas de trabajo realizadas por diferentes colectivos, cada una con distintas experiencias, y del encuentro de estos conocimientos y realidades que genera un intercambio de informaciones y conduce a construir nuevos saberes. Surge así un proceso formativo en una lógica de continuidad y de mejora. Se trata de una orientación hacia un proceso, y no tanto hacia un contenido, que pone el énfasis en la interacción entre los actuantes, en el sentido de influir cambios en su comportamiento o actitudes, más que simplemente en la transmisión de conocimientos.

El ejemplo presentado en esta modalidad formativa también tiene que ver con la actividad de confección, pero en este caso se trata de la gestión y organización de todo el proceso de la labor de arreglos de ropa. Se comenzó primero con algunas reuniones y algunos temas de carácter informal, para extenderse a continuación a los jefes de las diversas secciones (pisos) de confección. Nació así un equipo de trabajo denominado Proyecto Arreglos. En una primera fase se elaboró un documento único aplicable en todas las secciones de confección. El equipo se reunía (y sigue reuniéndose) mensualmente, elaborándose siempre un acta de la reunión. El equipo está formado por un cuerpo técnico (jefes y funciones directamente relacionadas con los problemas y las soluciones), por el grupo de colectivos implicados (empleados operativos), y por los formadores en su función de coordinación y animación. Más tarde se apreció la necesidad de resolver otros problemas. Además resultaba necesario efectuar rectificaciones en el documento único, y de esta manera se organizó en un segundo ciclo otra ronda para definir el llamado Equipo de Arreglos, encargado en cada sección de hacer cumplir las normas elaboradas por el equipo. Comenzó a percibirse la necesidad de iniciar un proceso for-

mativo a escala de los equipos y de todo el colectivo, con intervención en las situaciones de trabajo.

La evaluación se realizó por medio de cuestionarios presentados a jefes y participantes, y recogiendo datos de la propia empresa, comparando incidencias o reclamaciones antes y después de registrarse la Formación por Proyecto.

### **Análisis y debate de los resultados**

Tras implantarse el modelo de Formación-Actuación, sucedió que -a juicio de los jefes y otros protagonistas (formador, proveedores, técnico de formación)- la práctica totalidad de los vendedores mejoró su nivel de conocimientos, que las actuaciones tuvieron aplicaciones prácticas y que los conocimientos obtenidos se utilizaron para el trabajo, y que en opinión de todos los vendedores evaluados por los jefes en actividades de simulación o en su puesto de trabajo se produjo una mejoría del rendimiento.

Para cada una de las tipologías definidas y de las actuaciones llevadas a cabo, los resultados fueron distintos porque también lo eran las problemáticas y los objetivos. Además de las modalidades formativas, también las estrategias y actividades eran distintas en cada caso. Con todo y para todas ellas, se asumía un modelo basado en un proceso cíclico y orientado hacia la metodología de Investigación-Actuación. Otro aspecto común a todas las actividades formativas es que la formación en sí intenta por encima de todo ser un momento de reflexión sobre la actuación, para lo cual a cada actuación antecede todo un trabajo de preparación y de reflexión, que debe proseguirse una vez terminada la actividad concreta de formación. Y aquí surgen el nuevo papel que corresponde a la formación y a los técnicos en la empresa: conducir más que nada a que todos participen, a que el alumno y sus prácticas en el trabajo constituyan el eje central de la formación; estimular que todos se conviertan en profesionales reflexivos, inducir a actitudes de curiosidad, busca y construcción de el conocimiento técnico profesional, como vía para incrementar el propio conocimiento apoyado por la abstracción.

Si se evalúan los resultados de este método formativo, a la luz del modelo que describen los cuatro niveles de Kirkpatrick (1998) pueden deducirse los datos que presenta el



## Resultados para los 4 niveles de evaluación (modelo de Kirkpatrick)

Cuadro 1

Tipología de las actuaciones	1. Reacción a la formación	2. Aprendizaje	3. Transferencia	4. Resultados en la empresa
Formación en Confección en contexto de trabajo	Un 100 % de los vendedores consideraron útiles los ejercicios realizados, y un 78 % muy útiles porque se relacionan con su trabajo. El contexto formativo preferido es el puesto de trabajo.	Un 98 % de los vendedores admiten haber obtenido más conocimientos. Para los jefes, las mejoras se observan cuanto menos en un 60 % de los vendedores en todos los parámetros funcionales.	A juicio de los jefes, un 95 % de los vendedores aplican los conocimientos obtenidos a través de la formación. Según la formadora, todos los formados consiguieron avanzar en todos los parámetros de evaluación. El rendimiento de los vendedores subió de 2 a 3 puntos en una escala de 1 a 10.	Más personas formadas en menos tiempo y sin ausentarse del puesto de trabajo.
Formación técnica de producto, método de simulación	Cuestionados verbalmente tras la actuación formativa, las reacciones son en general muy positivas. Las opiniones se recogieron de dos a tres semanas tras la formación. Un 59 % sugiere una formación más práctica, un 38 % una duración superior y un 19 % un apoyo posterior en el gran almacén.	Los jefes indicaron que el 95 % de los vendedores mejoraron su nivel de conocimientos y un 98 % de los participantes señaló que obtuvieron conocimientos que pueden aplicar ahora en el trabajo.	Para los jefes, un 60 % de los vendedores mejoró sus capacidades para vender productos, un 30 % mejoró en cuanto a diversidad de tareas y un 22 % en cuanto a polivalencia. Un 77 % mejoró sus argumentos. El rendimiento era antes de la formación un 5,6 y tras ella un 7,9, en promedio.	Resultados no corroborados de incremento de ventas, debido a la dificultad de aislar variables y debido a la contaminación con otros factores (ferias, campañas y promociones de productos).
Formación por Proyecto "Arreglos de Ropa"	No se preguntó por cuestionario, pero puede observarse un absentismo cero en las reuniones mensuales, a la que asistieron siempre los representantes de cada una de las secciones/plantas (véase el Apéndice 39).	Un 58 % de los vendedores y un 67 % dentro de los operadores del departamento de Expedición indicaron haber obtenido conocimientos.	Un 100 % de los operadores de Expedición consiguieron comenzar a cumplir normas, un 40 % de los jefes pasaron a conocer los circuitos y más de un 60 % mejoró su relación con el taller externo proveedor.	Reducción de las incidencias detectadas en el almacén, con presencia o no del cliente, del 5,1 % (al término del primer mes del proyecto) hasta un 1,1 % (cuatro meses después)

Cuadro I. Con este modelo formativo y estas actuaciones se produce una integración de situaciones formativas en las actividades de trabajo, y la incorporación de la "situación formativa" al trabajo. Era justamente lo que se pretendía con el fin de inducir alguna transformación entre las prácticas reales de trabajo.

Otro aspecto más que distingue este proyecto del anterior modelo formativo centrado en la empresa y basado en una oferta de cursos es que este último modelo permite reducir la cantidad de actuaciones formativas. La Formación por Proyecto actúa a nivel de las propias prácticas de trabajo. La formación y el trabajo constituyen un todo: las actuaciones en un contexto de trabajo generan una posibilidad de transferencia inmediata y de acompañamiento, siendo innecesario apartar a una persona de su trabajo para impartirle una medida formativa. Las actuaciones de simulación en un aula pueden exigir por ello un tiempo menor, y habrá todo un conjunto de reflexiones, antes y después de la formación en sí, que prepara y permite proseguir el proceso formativo.

Este modelo permite por tanto racionalizar los periodos formativos y evita perder el tiempo con temas no interesantes que normalmente se encuentran integrados en los programas, simplemente para hacer cumplir el horario predefinido o impuesto. El mo-

delo descrito, además de su eficacia verificada, produce resultados a escala del trabajo y de la empresa, y lleva a una reducción de los tiempos formativos, por lo que resulta también más eficaz. Obviamente, es necesario ajustar siempre la modalidad y el contexto formativo a las condiciones existentes y a las necesidades imperativas en una empresa.

La realización del proyecto repercutió también -si bien en pequeña escala- sobre la esfera exterior de los proveedores y sus propios responsables formativos. El hecho de una reorientación del trabajo formativo constituye para muchos de ellos una gran novedad. Pero el modelo también generó un modo diferente de entender la formación: para los que nunca habían impartido ésta, surgió una referencia, un apoyo y una orientación formativos. Para los ya habituales de las lides formativas, la aplicación de este modelo contribuyó cuanto menos a mostrar que existen otras formas posibles de organizar la formación. Desde los cursos predefinidos desde un inicio y estructurados en función del producto en sí, o desde la forma de organizar la información por el formador, se pasa a una formación a medida, utilizada para que la vía formativa seguida se corresponda con las necesidades e intereses del sistema cliente (López, 2002) de formación, asumiendo como elemento central al propio formado.



La formación generó también en numerosas ocasiones un primer contacto y una aproximación entre los proveedores y el gran almacén con sus jefes y sus vendedores. En general, se pudo apreciar que los proveedores se sintieron implicados, y que en varias ocasiones fueron quienes abordaron a la responsable técnica/investigadora para relatar los resultados que observaban en el trabajo de los vendedores en la tienda, tras realizarse las actuaciones formativas.

## Reflexiones sobre el estudio

### Dificultades y resistencias

La primera dificultad encontrada consiste en el propio diseño de la Investigación-Actuación como estrategia formativa, dada la escasez de estudios en este campo.

Hacer que las personas se comporten como profesionales prácticos reflexivos y sean artífices de su propia formación, contribuyendo a que la formación no se transforme en actividades de tipo transmisivo, constituye de por sí una dificultad inmensa, y también es muy complicado conseguir la participación y el compromiso de los diversos implicados, normalmente apenas solicitados en actuaciones formativas. Junto con esta circunstancia, surge otra dificultad relacionada con el hecho de que la formación tradicional de tipo transmisivo está fuertemente anclada, como lo es el modelo escolarizado de formación. Sucede que numerosos formadores asumen una postura formativa de simple exposición de conocimientos y temas e interiorizan acríticamente la idea de que su misión consiste en “enseñar” y “formar” a otros, cuya función por su parte consiste en aprender.

En el caso concreto en que los formadores son propuestos por los proveedores o incluso por los promotores de marcas, se hace necesario así mismo definir el perfil de los formadores que deben seleccionarse. ¿Debe escogerse a técnicos que dominen las cuestiones relacionadas con la producción y elaboración de los productos, o preferirse más bien a vendedores expertos que sepan por experiencia cuáles son las cuestiones que plantearán los clientes, y estén a la vez más próximos a la cultura de los vendedores por formar?

Otra dificultad consiste en el hecho de tener que contar en todo el proceso con los diversos protagonistas en tiempo útil. Muchas veces sólo se consigue la colaboración de proveedores y formadores con una gran insistencia, dinamismo y proactividad. En cuanto a los compradores, no siempre tienen la necesaria disponibilidad para colaborar con la anticipación conjunta y necesaria para preparar las actuaciones formativas concretas.

En cuanto a los protagonistas de la formación, es importante ir confrontando a los informadores, como proveedores, compradores, jefes o vendedores con algún tipo de análisis preliminar, por ejemplo sobre los resultados de determinadas actuaciones formativas. Sus respuestas podrán ayudar a percibir si la idea inicial es o no correcta, aunque no se debe confiar totalmente en los protagonistas, ya que tienden a juzgar las cosas de una forma muy personal, lo que puede dificultar la capacidad de distanciamiento y el análisis de la situación.

Para el proceso de evaluación es forzoso reconocer la dificultad concreta de obtener resultados e indicadores internos, por lo que suele recurrirse sobre todo a actuaciones formativas en el aula, a la autoevaluación o a la evaluación externa, partiendo casi exclusivamente de la percepción que las personas tengan de una actividad formativa. Por otro lado, no fue posible llevar a cabo una evaluación siempre que era deseable. Si se multiplican las actuaciones formativas de breve duración, también lo hacen las dificultades para evaluarlas sistemáticamente. Es necesario considerar que los vendedores ya han pasado por un diagnóstico de conocimientos, por medio del cuestionario que rellenan antes de cada actuación formativa. De los jefes se pide toda la colaboración posible antes y después de las actuaciones, en las fases de diagnóstico y en las fases de evaluación. Es impensable solicitar, transcurridas de 2 a 3 semanas tras la simulación, por ejemplo, una evaluación de todos y de todas las actividades. Se correría el riesgo de confundir además la evaluación, dado que algunas evaluaciones se solaparían entre sí.

### Algunas limitaciones

Las limitaciones de este estudio se refieren esencialmente a los aspectos metodológicos y los resultados obtenidos. En cuanto a las cuestiones metodológicas, se trata de un es-





tudio que no es representativo de todas las posibles formas organizativas de la formación, y que por tanto puede no adaptarse a otras empresas. Así, los resultados presentados y las conclusiones obtenidas no pretenden por tanto ser perfectamente generalizables, considerando la diversidad de situaciones y realidades.

Una fuerte limitación es el hecho de que las personas que realizan la evaluación sean simultáneamente jueces y parte. El evaluador (jefe o formador) puede correr el riesgo de ignorar o minimizar inconscientemente aspectos negativos que implica su propia responsabilidad. Y será además imposible que su propia vivencia no le influya, considerando la relación que mantiene con sus evaluados. De esta manera, la evaluación interna podrá ser insuficiente para extraer un balance de resultados y del funcionamiento de una actuación formativa o de todo un sistema de formación. La evaluación externa, que en este caso no se llevó a cabo, hubiera sido útil e idónea y debiera haberse realizado con el fin de complementar la evaluación interna y para ayudar también a elaborar un balance de los efectos formativos. Debieran haberse comprobado las competencias de los formados, lo que no se hizo en el caso de las simulaciones. Un evaluador externo puede analizar más fácilmente con distanciamiento y contribuir con una perspectiva ajena. Tras el inicio se decidió que tampoco se haría una evaluación hacia el exterior, ni a clientes ni a proveedores. Esta hubiera sido sin duda interesante porque podría haber enriquecido este trabajo con su contribución, pero no era practicable en la fase actual del proceso.

Obviamente, también los resultados del análisis deben ser independientes del investigador, pero la verdad es que no sabemos cuál es el impacto que la presencia y las influencias personales ejercen sobre el trabajo de campo y sus resultados. Existe además la posibilidad de un déficit de distanciamiento, descentralización y reflexión crítica, si consideramos que la misma persona tenía la calidad de responsable técnica y a la vez de investigadora.

### **Efectos del estudio sobre la empresa**

También es importante reflexionar sobre los elementos nuevos que no se habrían producido si se hubiera mantenido la situación anterior: sin el proyecto Formación-Acción,

probablemente, se seguiría el modelo importado de la casa madre, parecido en todo al modelo impuesto por los organismos que regulan la formación financiada. Se trata del mismo modelo formativo utilizado en la mayor parte de las empresas: todos ellos tienen en común el hecho de que la formación se concibe a partir de contenidos o módulos estructurados, con un horario más o menos impuesto y con cursos ofrecidos por catálogo.

Una dificultad ya expuesta consiste en el hecho de no poder comparar con la situación anterior, entre otras cosas porque no existían datos relativos a los resultados o efectos formativos en las áreas de venta u organización. Con todo, resulta posible prever que de continuarse la situación anterior, sin una metodología prevista o sin contar con los interesados y basando todo en cursos solicitados por una de las partes, no se habrían producido los cambios que se registraron. En primer lugar, se considera que el cambio principal consiste en la capacidad de generar posteriormente otros cambios. Así, este estudio es ejemplo y demostración de que resulta posible formarse de manera distinta a la vigente o normalmente impuesta por una lógica que designaríamos de oferta.

En cuanto a las actuaciones de formación de simulación, estas se ofrecían a partir del comercio y los compradores sin existir una preparación previa con los proveedores. Estos podían proponer formaciones sobre sus propios productos, que resultaban bien recibidas. Por otro lado, se esperaba que el departamento de formación organizase un número considerable de actuaciones formativas. Y sin embargo era frecuente que al final los participantes considerasen que ya conocían el producto, que no habían aprendido nada, o incluso que ni siquiera existían los productos en su área de ventas. Así pues, si se hubiera seguido esa forma de organizar las actividades formativas, los vendedores y sus jefes hubieran acabado por considerar que no servía de nada participar en ellas.

La situación habitual es que los proveedores, o bien no están habituados a ofrecer una formación para sus clientes, o bien ofrecen medidas estándar, normalmente presentaciones de *power-point* limitándose a comparecer y realizar una presentación. Con la implantación del proyecto Formación-Acción,



tuación, la formación se realiza a medida de las necesidades existentes y específicas en cada caso. Entonces todos saben a lo que van: todos son parte activa en la planificación de la formación. Normalmente, considerando este contexto y los destinatarios (vendedores profesionales, en muchas ocasiones, que ya conocen el producto) las presentaciones dejan ya de ser interesantes.

Las actuaciones formativas pasaron a organizarse y diseñarse en función de la realidad, de los problemas por resolver y de la perspectiva de mejorar competencias entre los vendedores. El paso por el aula constituye el momento en que se consolidan conocimientos y en que se trabajan las situaciones prácticas del comercio. Importa problematizar lo que existe de manera integrada, el producto y el servicio, esto es, atendiendo a las características técnicas del producto pero también a los argumentos de venta, considerando los otros servicios existentes en la empresa. Esta es la articulación que debe existir, y en este sentido no es tan importante la información que se transmite sino la comunicación que se establezca. Si no fuese así, sería legítimo que los jefes y vendedores, muchas veces ya poco dispuestos o disponibles para la formación, acabasen por adoptar una actitud negativa hacia ella a medida que se realizasen las diferentes actuaciones. Actualmente, y desde la implantación de este proyecto, se observa en la empresa que la palabra y la noción de formación se usan ampliamente por todos los participantes en ésta. Se garantiza de esta manera una mayor eficacia y, por consiguiente, también se mejora la función y la imagen que la formación cumple en esta empresa.

También existen otras diferencias en lo relativo a las restantes modalidades implantadas con el proyecto, tanto las actuaciones en situación de trabajo como las actuaciones organizadas por proyecto. Si no existieran esas modalidades formativas sería difícil garantizar la formación de los vendedores, quienes entran con cuentagotas en las diferentes áreas de venta, y además con diferentes niveles de conocimientos. También sería muy difícil conseguir que los vendedores con régimen de jornada parcial y diferentes turnos participasen en las actuaciones formativas en aula. De esta manera, hoy es la formación la que va al encuentro de los nuevos colaboradores en las áreas de confección, facilitando su integración y for-

mación. Falta aún, con todo, extender a otras áreas de venta la misma metodología, para lo que será indispensable contar con sus respectivos jefes, elemento central del sistema cliente de la formación. Sucede que no resultará viable para el departamento de formación disponer de formadores en cada área de conocimiento. El desarrollo de este tipo de actuaciones debe pasar por utilizar a los jefes y otros profesionales como agentes formativos en sus propias áreas de trabajo (confiriéndoles competencias de enseñanza o tutoría, por medio de una formación de formadores concreta).

En cuanto a la formación por proyecto, se trata de otra modalidad aplicada que crea grupos heterogéneos y los pone a trabajar sobre problemas confluyentes con vistas a su resolución. En estas medidas formativas se entiende que la participación en los proyectos y la creación de dinámicas y metodologías de trabajo son en sí formativas. Si no hubiera surgido el equipo de trabajo de Arreglos, además de las incidencias que continuarían sufriendo las piezas de confección, cada área tendería a resolver individualmente sus problemas a su manera y conforme a sus criterios. Con la creación de este equipo se hizo posible comenzar una homogeneización de criterios y también una resolución permanente de problemas en las áreas de confección y expedición. En reuniones mensuales se detectan y abordan los nuevos problemas, que muchas veces se solucionan recurriendo a nuevos subequipos de trabajo. Anteriormente se efectuaba un diagnóstico de necesidades que se realizaba de manera específica. Actualmente no existe propiamente un momento único para detectar necesidades formativas: es el propio dispositivo creado de los equipos el que permite en todo momento detectar y resolver todos los problemas. En estas reuniones se intenta que casi nunca se diga "es necesario realizar una formación" o que surja la idea de que las actividades formativas permitan resolver, por ejemplo, los elevados costes de los arreglos. Así, jefes, operadores, vendedores y el departamento de formación se encuentran todos simultáneamente implicados en una misma lógica de detección de causas y de búsqueda de soluciones para los problemas, a través de una metodología que se aproxima a la de las auditorías de los sistemas de trabajo. Así pues, se contrarresta la tendencia existente en los jefes a considerar que una formación va a hacer modificar en un vendedor sus prácti-



cas y a eximirse personalmente de toda responsabilidad en cuanto a cambio de formas y procesos de trabajo. Se intenta contrarrestar asimismo la tendencia hacia una cierta desresponsabilización de la función formativa, que debe corresponder a los jefes en cada área, impulsar el carácter formativo que debe incorporarse a la propia organización del trabajo y dotar a ésta de la disciplina necesaria para convertirse en una auténtica empresa que aprende (Senge, 1990).

Por otro lado, es ya tradicional observar en muchas ocasiones una cierta desresponsabilización también del departamento formativo y de los propios formadores. Una vez realizadas sus medidas o actuaciones formativas, estos consideran muchas veces que han cumplido su misión y a partir de ahí "se lavan las manos" sobre problemas potenciales. Pero en este proyecto el departamento formativo -mucho más que organizar medidas formativas y convocar a las personas para que asistan- está completamente implicado en los procesos de formación y es copartícipe en los equipos de trabajo. Desde la preparación de una actuación formativa hasta su acompañamiento y evaluación cuantitativa, el departamento de formación de la empresa se encuentra ahora hombro con hombro con los equipos, en un proceso constante cíclico de diagnóstico, planificación, observación y reflexión sobre las actuaciones.

### **Futuras investigaciones**

En lo relativo a futuras investigaciones, sugerimos que -en el ámbito de la organización de formaciones en empresas del sector del comercio y distribución- se proceda a estudiar otras posibilidades formativas. Una línea de investigación interesante sería analizar la forma en que determinados métodos de trabajo conducen a construir identidades profesionales y ayudan a generar conocimientos y competencias, no tanto por medio de una formación, sino a través de la propia organización del trabajo. Podría analizarse los mecanismos que hacen que un trabajo resulte muchas veces más formativo que la propia formación. La idea de formarse trabajando confirma la contribución

del trabajo a la evolución del pensamiento, los modelos de representación, los conocimientos, actitudes y competencias.

Otro enfoque interesante en nuestra línea de investigación sería la nueva función que corresponde a los técnicos de Recursos Humanos como reconocedores de la importancia que tienen los trabajadores dotados de capacidades y competencias para transformarse en profesionales prácticos reflexivos. Podrían analizarse posibles formas de colaboración con los jefes, para ayudarles a determinar los cambios necesarios y las formas de implantar determinados procesos de trabajo; formas posibles de coordinar los recursos humanos y de integrar las prácticas de gestión con las personas. Se trataría de analizar al trabajador no como un recurso humano dotado de capacidades, destrezas o los conocimientos necesarios para desempeñar una función determinada, sino también como alguien con sus propias características de personalidad, actitudes, motivaciones y objetivos personales.

A partir del modelo que acabamos de proponer, se trata de considerar a la formación como un servicio *sui generis* de la empresa, que la concibe y la plasma en un conjunto de recursos formativos. Interesa que la formación se interiorice en los procesos de trabajo, y que cada vez sea menor el número de actuaciones formativas específicas, porque éstas dejarán de ser verdaderamente necesarias. Simultáneamente, hay que tender a que las personas se consideren satisfechas por trabajar en una empresa en la que vean sus conocimientos y experiencias reconocidos y puestos en práctica, observando a la vez cómo convergen sus intereses personales y profesionales, su proyecto de vida y su proyecto de carrera. Esta idea coincide por tanto con los modelos postburocráticos de la empresa que parecen hoy estar en vías de realización, en la importancia que presta a las personas, a su vida individual y profesional y a las necesidades y deseos de quienes participan en la creación de riqueza, confiriendo con ello a organizaciones y empresas la necesaria sostenibilidad.



### Bibliografía

- Argyris, Ch, Schön, D.** *Organizational learning: a theory of action perspective*. EE UU: Addison-Wesley Publ, 1978.
- Barbier, Jean M., Berton, F., Boru, J.J.** *Situations de travail et Formation*. Paris: L' Harmattan, 1996.
- Barbier, René.** *La Recherche Action*. Paris: Ed. Economica, 1996.
- Canário, Rui.** *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA, 1999.
- Cedefop.** "Guía del sector del Comercio". Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.
- Comisión Europea.** *Vivir y trabajar en la Sociedad de la Información: prioridad a la dimensión humana; "Libro verde"*. Diario oficial de la Unión Europea, suplemento 3/96, 1996.
- Dick, Bob.** Approaching an action research thesis: na overview, 1997. Disponible en Internet [www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/phd..html](http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/phd..html) consultado el 22/11/02.
- Dixon, Nancy.** *El ciclo del aprendizaje organizativo: claves del aprendizaje colectivo*. Madrid: Aenor, 2000.
- Dixon, Nancy.** *El conocimiento común*. México: Oxford University Press, 2001.
- Goyette, G; Lessard-Hébert.** *La Recherche-Action*. Quebec: Presses de L' Université du Québec, 1987.
- Holton III, Elwood.** "The Flawed Four-Level Evaluation Model". Human Resource development Quarterly, vol. 7, nº 1, 1996.
- Kirkpatrick, Donald.** *Evaluating training programs: the four levels*, 2º ed. San Francisco: Berrett-Koehler, 1998.
- Le Boterf, Guy.** "La formation-action en entreprise". En: *Éducation Permanente*, nº 87, 1987, pp.95-107.
- Le Boterf, Guy.** Comment investir en Formation. Paris: Editions d' Organisation, 1989.
- Le Boterf, Guy.** Construire les compétences individuelles et collectives. 3ª edición. Paris: Editions d' Organisation , 2004.
- Lesne, Marcel.** *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: F. C. Gulbenkian, 1984.
- Lopes, Albino.** *Concepção e Gestão da Formação*. Lisboa: INDEG/IDICT, Col. Manuais Segurança, Higiene e Saúde do trabalho, 2002.
- Morin, Edgar.** *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Inst. Piaget. Col. Horizontes Pedagógicos, 2002.
- Paugam, Bernard.** "Prenons la mesure des nouvelles modalités de formation". En: *Éducation permanente paroles de praticiens AFPA*, suplemento AFPA nº2001 2001.- pp. 137-148 .
- Quinn, Robert E.** *Deep Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
- Senge, Peter.** *The Fifth Discipline: The age and practice of the learning organization*. Londres: Century Business, 1990.
- Swanson, Richard; Holton III, Elwood.** *Resultados: cómo evaluar el desempeño, el aprendizaje y la percepción en las organizaciones*. México: Oxford University Press, 2002.
- Winter, Richard.** *Learning from Experience: principles and practice in Action-Research*. Filadelfia: The Falmer Press, 1989.

### Palabras clave

Training evaluation,  
training innovation,  
adult training,  
continued training,  
training development,  
training research.