



La formación continua en la empresa: tendencias en las empresas europeas

Introducción

La perspectiva formativa de las empresas europeas se ha modificado. Ya no se concibe la formación de los trabajadores como una adaptación puntual a nuevas generaciones de la técnica, y también la idea de financiar actividades de formación continua como recompensa o estímulo para los trabajadores más eficientes suele acogerse hoy más bien con ironía. Los tan citados desafíos que han afrontado y afrontan las empresas europeas en las décadas del 80 y del 90, y que suelen resumirse habitualmente con dos conjuntos esenciales de factores -la aplicación de técnicas apoyadas por el tratamiento informático de datos y la globalización de mercados modificados cualitativamente- han conducido y continúan conduciendo a profundos procesos de modernización dentro de las empresas.

La competición a escala mundial requiere en la empresa una capacidad permanente para anticipar los procesos externos de evolución y para adaptarse con flexibilidad y economía a todas las posibles mutaciones del mercado.¹

En principio, dos magnitudes interrelacionadas permiten a las empresas actualmente cumplir con la flexibilización requerida:

- Las nuevas formas de organización empresarial y del trabajo, que se caracterizan por jerarquías planas, relaciones horizontales, trabajo en grupos, integración de funciones en el puesto de trabajo y coordinación a escala de la empresa.
- Los trabajadores y empleados, cuyas cualificaciones son técnicamente mixtas

y que, dotados de competencias sociales y metodológicas, impulsan dentro de una empresa innovaciones permanentes.

Estas tendencias se observan en todas las ramas industriales, para todos los tamaños de empresas y en todos los Estados Miembros de la UE.²

El desarrollo del personal en la empresa y la formación continua como inversión

Cualquiera que sea el nombre que reciban las nuevas formas organizativas y los correspondientes modelos de gestión (empresa autoformativa o "autocualificante", empresa fraccionaria, gestión ligera, organización del trabajo antropocéntrica, etc), todas ellas apuestan por una decidida ampliación del concepto del trabajo en sentido vertical horizontal y social, y de los correspondientes requisitos de competencias para todos los trabajadores, y además por un papel activo de éstos en la iniciación y ejecución de proyectos para el desarrollo de la empresa. El dictamen de Staudt sobre el potencial del personal de una empresa como su factor limitante ante la competición³ queda evidenciado precisamente en estas "nuevas" empresas, que no solamente contratan empleados técnicamente competentes, sino que aprovechan además sistemáticamente la creatividad de sus trabajadores como fuente de innovación.

Pero las empresas experimentan por toda Europa un fenómeno similar: este nuevo tipo de trabajador apto para la empresa autoformativa está aún por desarrollarse.

Thomas Stahl

Director del Instituto de Consultoría en Ciencias Sociales (isob) de Regensburg

Los desafíos que implica la globalización y el cambio industrial conducen en las empresas de todos los Estados Miembros de la UE a estrategias de modernización en cuyo centro se sitúa la flexibilización de estructuras y de trabajadores y el fomento sistemático de la capacidad innovadora. La formación continua dentro de la empresa se convierte en este contexto en un factor estratégico de la política empresarial, los costes de la formación continua pasan a considerarse como inversiones, y el control educativo y el aseguramiento de la calidad deben procurar la optimización de las formaciones y de todo el proceso de desarrollo del personal. La necesaria integración del desarrollo organizativo y el desarrollo del personal en las nuevas culturas empresariales se lleva a cabo mediante métodos de integración de la formación y el trabajo dentro de la empresa. Este punto de intersección de dos sistemas referenciales (el trabajo y la formación) se extiende y aprovecha sistemáticamente cada vez más en las empresas europeas como fuente de innovaciones.



“La formación profesional continua se convierte en algo esencial para las empresas, y ya que cada empresa particular experimenta una evolución específica, dicha formación continua deberá llevarse a cabo fundamentalmente dentro de ellas. De esta manera, la formación continua en la empresa se convierte en una magnitud estratégica, que debe ser objeto de planificación y financiación tanto como la técnica de la producción o la logística.”

1) Almeida Silva, J.L., Les ‘flexibilités dans l’entreprise’, en: Fernandez, A. et al (editor), Flexibilité. Le nouveau paradigme de la production et les réponses flexibles de la formation dans une organisation qualifiante, Caldas da Rainha, 1995, S. 29 y sig.; Stahl, T., Vocational training, employment and the labor market, en: Bergeron, P.-O., Gaiffe, M.A., Croissance, Compétitivité, Emploi, Bruselas 1994, S. 245 y sig.

2) Tomassini, M. (editor), Training and Continuous learning, Milán 1997. Véase Severing, E., Stahl, T., Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung, Luxemburg 1996; Andreassen, L.E. et al, Europe’s next step. Organisational Innovation, Competition and Employment, Ilford 1995

3) Staudt, E., Unternehmensplanung und Personalentwicklung - Defizite, Widersprüche und Lösungsansätze, en: MittAB 22 (1989) 3, S. 374 y sig.

4) Véase Bertini, G., Three approaches to learning in enterprises, en: Tomassini, M., 1997, S. 102 y sig. Y esto vale también para centros externos: los contenidos, métodos y organización de su oferta formativa deben adaptarse individualmente a cada empresa particular. (Stahl, T., Stölzl, M., Bildungsmarketing im Spannungsfeld von Organisationsentwicklung und Personalentwicklung, Berlín 1994)

5) Véanse los casos de Dragados y Construcciones / Telefonica / G. INTENEO, en: Severing, Stahl 1995, S. 45 y sig.

No existe ni por generación espontánea dentro de las empresas ni en el mercado de trabajo. Incluso en el caso de los sistemas adaptados de formación profesional inicial, las competencias necesarias para ello tienen que adquirirse, modificarse y perfeccionarse una y otra vez en el curso de una vida laboral.

La formación profesional continua se convierte en algo esencial para las empresas, y ya que cada empresa particular experimenta una evolución específica, dicha formación continua deberá llevarse a cabo fundamentalmente dentro de ellas.⁴ De esta manera, la formación continua en la empresa se convierte en una magnitud estratégica, que debe ser objeto de planificación y financiación tanto como la técnica de la producción o la logística. Los gastos de formación continua se convierten por tanto en inversiones empresariales, que deben someterse a una evaluación económica. La mayor importancia que ha cobrado la formación profesional continua como factor estratégico en la evolución de una empresa conlleva necesariamente la cuestión de la idoneidad de las medidas de formación continua, de su eficacia y de su rendimiento. Nuevas formas de evaluación, de garantía de la calidad y de gestión de la calidad hacen su entrada en la formación profesional continua.

Las dificultades del control educativo

Si se considera la formación profesional en la empresa como una inversión, es lógico desde el punto de vista empresarial que se sometan las formaciones y los gastos financieros correspondientes a los mecanismos de control (Controlling). Al igual que en el caso de otras inversiones de la empresa, se intenta con ello determinar la contribución de la formación continua al éxito de la empresa y comparar dicha contribución con los costes de la formación continua.⁵

Pero en la práctica no resulta posible determinar cuantitativamente una “contribución del factor” de la formación profesional de entre la multitud de factores de éxito en una empresa. Ello conduce a estrategias poco afortunadas en el control educativo:

□ Los controladores se concentran en magnitudes medibles, como son ante todo los costes de la formación profesional. Pero si los costes se convierten en el único criterio para optimizar la formación continua, se corre el peligro inmediato de no aprovechar lo suficiente el potencial de formaciones continuas adecuadas, en favor de soluciones más baratas.

□ Ante su falta de factores medibles, los responsables de la formación continua adoptan indicadores del éxito cuantificables (índices de absentismo en retroceso, incremento de las propuestas de mejora, aumento de la satisfacción con el trabajo ...), cuyo único problema es que apenas guardan una relación marginal con los auténticos objetivos de la formación continua.

□ En todo caso, predomina la ambición del éxito a corto plazo sobre la consideración de los procesos evolutivos a largo plazo en las empresas, que son precisamente los que pretenden alcanzar los nuevos métodos de integración del desarrollo organizativo con la formación continua.

Por adecuado que pueda parecer el método del “Controlling educativo” en el contexto del cálculo de balances, la experiencia de las empresas europeas nos muestra precisamente que apenas puede contribuir a optimizar la formación continua de una empresa. De todas formas, este método permite lograr una cierta conciencia sobre los costes de la formación continua, plantean la eficacia de la misma y también la cuestión más o menos vinculante del éxito de la formación continua. Pero la mayor parte de las empresas europeas buscan por otros métodos la solución a estas cuestiones aún sin respuesta.

La optimización de los métodos de integración del desarrollo de personal y el desarrollo organizativo

La flexibilidad y el potencial de innovación como características esenciales de las empresas europeas con éxito surgen a través de una apertura selectiva de la organización del trabajo y de la empresa a impulsos “de abajo a arriba”, por un lado,



y por otro a través del fomento selectivo del potencial de trabajadores. Así pues, la formación continua es a la vez causa y consecuencia del desarrollo organizativo. Debido a esta interdependencia, no puede determinarse ni la causalidad ni un método evaluativo pertinente. No es ni la introducción del trabajo en equipo ni la impartición selectiva de cualificaciones sociales para los trabajadores participantes la que conduce claramente a una mejor adaptación de una empresa al mercado: es la integración de estos dos impulsos, que se modifican mutua y permanentemente en el curso de esta integración, la que produce el resultado apetecido. El intento de separar causas y consecuencias, y las tentativas de optimización que partan de ello, fracasarán sistemáticamente.

Pero señalar simplemente que en una modernización empresarial todos los factores se encuentran interrelacionados es algo naturalmente poco satisfactorio si se trata de extraer consecuencias prácticas para optimizar esta interrelación, o para contribuir a la optimización de elementos individuales dentro de dicha interrelación o contexto.

Hace algunos años, se adoptó con grandes esperanzas la idea de la garantía de calidad para los procesos de optimización de la formación continua en la empresa⁶. Un método derivado de la producción industrial, la "evaluación de procesos", parece adecuado para perfeccionar de manera permanente la formación continua y tomar mejor en cuenta la interacción de la actividad educativa de la empresa con sus otros procesos de desarrollo. La aplicación de las normas de calidad (ISO 9000) y de los métodos de gestión de calidad correspondientes a la formación continua en la empresa ha experimentado una cierta difusión, a pesar de la controversia en los debates de los expertos.⁷

El aseguramiento (garantía) de la calidad de la formación continua en la empresa

La euforia inicial que generaron las ISO ha dado ya paso a una valoración más

realista de las normas de calidad. Los métodos diferenciados y adaptados de gestión de la calidad, también para la formación continua, utilizan normas y criterios más bien como auxiliares globales, cuya función no puede ser la optimización de la formación continua, sino la de apoyar mentalmente a todos quienes participen en el proceso.

Los criterios de calidad para la formación continua en la empresa no están preestablecidos. Dependen de los correspondientes objetivos de desarrollo de la empresa y de sus trabajadores. Parece lógico por ello que DuPont Luxemburg señale que la optimización de la formación continua se ha puesto cada vez más en las propias manos de los trabajadores, tras haber trabajado durante algún tiempo con objetivos de calidad impuestos de arriba a abajo.⁸ Esta idea de la responsabilidad de los trabajadores o su participación en la evaluación y perfeccionamiento de su propia formación dentro de la empresa sólo resulta correcta para las empresas que apuestan cada vez más dentro de su producción o sus servicios por la figura del trabajador autoresponsable. Los objetivos generales de la formación continua hacen que esta competencia se cuente entre las actuaciones responsables dentro de una empresa; por ello, será correcto convertir también al trabajador en experto en su propia formación continua.⁹

Aún hay otro motivo: el trabajador encarna el punto de intersección de la integración antes mencionada de formación y trabajo, de un desarrollo organizativo y un desarrollo del personal. De él se espera que actúe de manera competente dentro de las formas existentes del trabajo, optimizándolas. También se espera de él que desarrolle nuevas formas más perfectas de trabajo y que reflexione sobre todas las operaciones de la empresa. Son precisamente estos trabajadores los que reconocen en su práctica diaria sus propias carencias de conocimientos y quienes pueden recibir con espíritu crítico la formación continua correspondiente.

Estos métodos de autoevaluación, vinculados a posibilidades y motivaciones para optimizar la propia formación, prefiguran una tendencia reconocible hacia la gestión de la calidad dentro de la formación continua en las empresas de Europa.

“Los métodos diferenciados y adaptados de gestión de la calidad, también para la formación continua, utilizan normas y criterios más bien como auxiliares globales, cuya función no puede ser la optimización de la formación continua, sino la de apoyar mentalmente a todos quienes participen en el proceso.”

6) Feuchthofen, J.E., Severing, E. (editor), Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Neuwied 1995

7) Véanse los casos de Atea, Dragados y Constructiones, Sollac, Renault, Arbed und DuPont, en: Severing, E., Stahl, T., 1996, S. 91 y sig.

8) Véase Severing, E., Stahl, T., 1996, S. 41 y sig.

9) Stahl, T., Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung, en: Feuchthofen, J.E., Severing, E. (editor), 1995, S. 88 y sig.



“La optimización de la formación continua en las empresas significa la creación de nuevas fuentes de innovación gracias a la integración de formación y trabajo.”

El trabajo y la formación como fuente de capacidades innovadoras

Un resultado de la nueva cultura de la gestión en las empresas europeas es la tendencia a vincular en mayor medida la formación continua al puesto de trabajo, y a integrar la formación y el trabajo.¹⁰

Precisamente en Alemania se observa toda una serie de modelos destinados a ello¹¹, que hunden sus raíces en los nuevos métodos de pedagogía profesional y en la teoría de la regulación de acciones.¹²

Para la persona de la práctica en la empresa resulta fundamental sobre todo el criterio de los costes y la supresión del problema de la difusión posterior de la formación en el caso de un aprendizaje en el puesto de trabajo.

La realidad de una integración de formación y trabajo permite vaticinar para el futuro resultados mucho más interesantes. Las investigaciones más recientes sobre la generación de innovaciones señalan la importancia de los puntos de intersección entre diversos sistemas de referencia en el surgimiento de las innova-

ciones. La formación y el trabajo son sistemas de referencia diversos, que hasta la fecha se hallaban interrelacionados de manera unidimensional y a través de canales definidos respectivamente: las capacidades técnicas y los perfiles correspondientes de conocimientos y competencias se utilizaban como objetivos para los procesos formativos. Si se define la integración de la formación y el trabajo como un punto de intersección abierto para la coproducción de innovaciones, ello produce numerosos desafíos, estímulos y evoluciones mutuas por ambas partes. La formación o el aprendizaje se convierte en una aventura que supera la didáctica escolar tradicional, y surgirán métodos, medios y sistemas completamente distintos a los actuales, que permitirán no sólo optimizar la formación continua sino definirla de nuevo. El trabajo, a su vez, se replanteará, evolucionará sistemáticamente y adaptará sus formas, métodos u organización a las condiciones modificadas de los mercados a través de los procesos formativos. Nacerán nuevas ideas sobre productos y nuevos métodos de fabricación.

La optimización de la formación continua en las empresas significa la creación de nuevas fuentes de innovación gracias a la integración de formación y trabajo.

Bibliografía

Almeida Silva, J.L., *Les 'flexibilités dans l'entreprise'*, en: Fernandez, A. et al (editor), *Flexibilité. Le nouveau paradigme de la production et les réponses flexibles de la formation dans une organisation qualifiante*, Caldas da Rainha, 1995, S. 29 y sig.:

Bertini, G., *Three approaches to learning in enterprises*, en: Tomassini, M., 1997, S. 102 y sig.

Dankbaar, B., *Learning to meet the global challenge*, Maastricht 1995, S. 39 y sig. und S. 61 y sig. (New methods and approaches for learning-while-working)

Dehnbostel, P., Holz, H. u. Novak, H., *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz*, Berlin 1992; Dehnbostel, P. und Walter-Lezius, H.-J., *Didaktik moderner Berufsbildung*, Berlin 1995

Den Hertog, J.F., *Entrepreneurship on the shop floor*. Nationale Nederlanden, en: Andreasen, L.E. et al, 1995, S. 196 y sig.

Feuchthofen, J.E., Severing, E. (editor), *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung*. Neuwied 1995

Hacker, W. und Skell, W., *Lernen in der Arbeit*, Berlin 1993

Stahl, T., *Vocational training, employment and the labor market*, en: Bergeron, P.-O., Gaiffe, M.A., Croissance, Compétitivité, Emploi, Bruselas 1994, S. 245 y sig.

Stahl, T., *Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung*, en: Feuchthofen, J.E., Severing, E. (editor), 1995, S. 88 y sig.

Staudt, E., *Unternehmensplanung und Personalentwicklung - Defizite, Widersprüche und Lösungsansätze*, en: MittAB 22 (1989) 3, S. 374 y sig.

Severing, E., Stahl, T., *Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung*. Luxemburg 1996; Andreasen, L.E. et al, *Europe's next step. Organizational Innovation, Competition and Employment*, Ilford 1995

Tomassini, M. (editor), *Training and Continuous learning*. Milán 1997.

10) Véase Dankbaar, B., *Learning to meet the global challenge*, Maastricht 1995, S. 39 y sig. und S. 61 y sig. (New methods and approaches for learning-while-working)

Den Hertog, J.F., *Entrepreneurship on the shop floor*: Nationale Nederlanden, en: Andreasen, L.E. et al, 1995, S. 196 y sig. Severing, E., Stahl, T., 1996, S. 47 y sig.

11) Dehnbostel, P., Holz, H. u. Novak, H., *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz*, Berlin 1992; Dehnbostel, P. und Walter-Lezius, H.-J., *Didaktik moderner Berufsbildung*, Berlin 1995

12) Hacker, W. und Skell, W., *Lernen in der Arbeit*, Berlin 1993



La autoevaluación: ¿Una calzada real para garantizar la calidad en la formación continua?

Introducción

Junto al creciente reconocimiento por las empresas de la formación continua para sus empleados como inversión en sus recursos humanos, por una parte, y la mayor conciencia de los asalariados de que la formación continua constituye una premisa esencial para su carrera profesional, por otra, se aprecia en estos últimos años un interés creciente por parte de todos los participantes en evaluar y controlar la formación y en tomar medidas que garanticen la calidad de la formación continua. El presente artículo es también indicio de dicha tendencia.

Considerando los esfuerzos financieros, organizativos y también personales de empresas y trabajadores en el campo de la formación continua, resulta lógico que estos "produmidores" (esto es, a la vez productores y consumidores) de formación continua estén interesados en el control de la eficacia y rentabilidad de los cursos, los métodos y las filosofías de la formación continua. Simultáneamente, una mirada a la bibliografía científica sobre la "evaluación de programas formativos"¹ evidencia la dificultad de conseguir asignar eficacias en este ámbito.

Este es uno de los motivos que justifican la idea de la autoevaluación dentro de la filosofía del aseguramiento de la calidad para la formación continua.

A fin de cuentas, son las personas, ya sea como alumnos o como formadores, quienes experimentan y valoran directamente los procesos prácticos de aprendizaje comparando con la tela de juicio de sus esperanzas, sus necesidades y su utilidad.

Sus críticas (y autocríticas) y sus propuestas de mejora podrían por ello traducirse también directamente en una adaptación de los programas de formación continua. La **garantía**, en lugar del control a posteriori de la calidad, puede así llevarse a cabo sin grandes esfuerzos suplementarios.

Por otro lado, se ha puesto en duda la competencia técnico-pedagógica de los alumnos de la formación continua, necesaria para la autoevaluación, y la capacidad de docentes y alumnos para adoptar un autodistanciamiento crítico, igualmente necesario para la misma.

En el texto que presentamos a continuación intentaremos precisar esta cuestión con mayor detalle.

La autoevaluación educativa: un método ya viejo

Los conceptos de "reflexión" y "auto-reflexión" de la ciencia pedagógica describen procesos esenciales de la relación de las personas con sus experiencias (formativas), que crean las bases teóricas y prácticas para los procesos de (auto) evaluación.

Gerl (1983)² ha planteado directamente la capacidad de alumnos y formadores de examinar reflexivamente las experiencias obtenidas; los objetivos y las esperanzas se ponen en relación permanente con los procesos de aprendizaje – gracias a lo cual formadores y alumnos se convierten en auténticos elementos centrales para la evaluación de la formación continua

Thomas Stahl

Director del Instituto de Consultas Sociológicas (isob) de Regensburg.

El creciente reconocimiento por parte de las empresas de las medidas de formación continua para los trabajadores como inversión en sus recursos humanos, por una parte, y por otra la mayor conciencia de los asalariados sobre la formación continua como premisa esencial para su carrera profesional, testimonian en estos últimos años un mayor interés entre todos los participantes por evaluar y controlar la formación y por garantizar la calidad de la formación continua. El presente artículo es también indicio de dicha tendencia.

1) Vgl. z.B. Wittmann, W.W.; Evaluationsforschung: Aufgaben, Probleme und Anwendungen, Berlin 1985 oder Rossi, P.H., Freeman, H.E.; Evaluation. A systematic approach, Beverly Hills 1982

2) Gerl, H.; Evaluation in Lernsituationen - Ein Beitrag zu reflexivem Lernen, in: Gerl, H. und Pehl, K.; Evaluation in der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn, 1983



“Como elemento práctico de cualquier forma de evaluación de la formación continua, R.Th. Stiefe⁶ resalta la relación entre la autoevaluación y la evaluación externa, (...) advierte que para ello resulta precisa una colaboración entre todos los interesados, a fin de que todos puedan analizar críticamente a los demás y a sí mismos sin miedo alguno.”

“La autoevaluación como actividad práctica para asegurar la calidad de la formación profesional surge de la unión personal de objetivos, intereses y un autoidistanciamiento crítico.”

3) Gerl, H., a.a.O. S. 19

4) Altrichter, H.; Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung, München 1990.

5) Altrichter, H. a.a.O. S. 159

6) Stiefel, R. Th.; Grundfragen der Evaluierung in der Management-Schulung, Lernen und Leistung, Frankfurt/Main 1974

En definición del propio Gerl:

“Por evaluación podemos entender todas aquellas acciones que sirven para incrementar el grado de reflexión ante o durante una situación de aprendizaje.”³

H. Altrichter⁴, en relación particularmente con la autoevaluación sistemática de maestros, ha formulado pragmáticamente la evaluación como una autorreflexión práctica sobre la propia actividad docente o sobre actuaciones innovadoras que modifican ésta para alcanzar una situación general considerada deseable. Altrichter opina que el maestro o formador debe llevar adelante una investigación práctica de su actividad, y considera por tanto a éste como protagonista de la autorreflexión crítica y de las subsiguientes modificaciones .

Simultáneamente, Altrichter resalta el problema esencial de dicha acción, señalando como posible obstáculo para la necesaria “distancia reflexiva” la participación personal del maestro en los procesos de investigación e intervención:

“De esta manera, no consiguen salir de un círculo que se autoreforza entre la definición de su situación, la actuación y la evaluación.”⁵

Pero esta duda metodológica tiene, según Altrichter, escasa importancia ante el carácter innovador-modificador de esta actuación autoevaluadora de maestros y formadores.

Como elemento práctico de cualquier forma de evaluación de la formación continua, R.Th. Stiefel⁶ resalta la relación entre la autoevaluación y la evaluación externa, relación que engloba a alumnos, formadores y a la dirección del centro donde se imparte una formación continua. Stiefel examina posibilidades de apoyar de una manera sistemática estas autoevaluaciones y evaluaciones externas. Pero también advierte que para ello resulta precisa una colaboración entre todos los interesados, a fin de que todos puedan analizar críticamente a los demás y a sí mismos sin miedo alguno.

Sin ahondar más en la bibliografía existente, quedan claros sin embargo algunos puntos fundamentales:

1. La reflexión y la autoreflexión, como premisa esencial para autoevaluar la propia actividad dentro de la formación continua, son competencias que deben adquirirse y desarrollarse sistemáticamente.

2. La autoevaluación como actividad práctica para asegurar la calidad de la formación profesional surge de la unión personal de objetivos, intereses y un autoidistanciamiento crítico. Para que esta contraposición sea fértil son precisas, junto a las mencionadas capacidades de autorreflexión, unas relaciones abiertas y de colaboración dentro del centro formativo o de la empresa formadora.

Autoorganización y control externo: un problema central para garantizar la calidad de la formación continua en la empresa moderna

Tanto los mercados mundiales como los locales se han reorientado de una producción en masa hacia mercados adaptados al cliente, caracterizados por requisitos en rápido cambio, demanda de gamas de productos amplias, servicio al cliente y estructuras inestables de costes.

Para mantenerse competitivo en estas nuevas situaciones, las empresas deben reaccionar con flexibilidad a estructuras de la demanda diversificadas y distintas. Se requiere una flexibilidad en la producción y en la dirección de ventas si la empresa ha de aceptar rápidamente deseos específicos de los clientes y ofrecer a estos un producto de calidad, aún si lo hace minimizando costes y plazos. La integración de amplias ofertas de servicio como complemento a la simple venta del producto se ha convertido en algo también necesario para satisfacer los nuevos deseos de los clientes.

La utilización de las tecnologías de tratamiento de datos y su interconexión a escala de la empresa fue un primer intento por parte de éstas de afrontar estos desafíos. CIM y CIB fueron las siglas mágicas. Precisamente estos intentos tecnificados de la industria pusieron pronto de relieve



ve que la ambicionada flexibilización y dinamización de las empresas acompañada de una reducción simultánea de los costes fijos (JIT/logística ligera) no era factible a través únicamente de la informatización de las fábricas. Independientemente de sus enormes costes, los sistemas CIM contienen con sus métodos verticales nuevos elementos de rigidez debido al necesario carácter determinado de sus programas, que obstaculiza más que fomenta la deseada dinamización de la empresa en su conjunto, con relación a la creciente complejidad del entorno empresarial.

Por ello, la siguiente fase de innovación en las empresas consistió en una reforma radical del diseño de las estructuras y procesos organizativos de una empresa, alejándose del organigrama estratégico de arriba a abajo establecido a largo plazo y aproximándose hacia la delegación de competencias y responsabilidades a los niveles inferiores dentro del tejido operativo de una organización.

Estos métodos prometedores se caracterizan por la flexibilización de toda la empresa a través de procesos autoorganizativos a escala de la ejecución del trabajo, asociados a una coordinación vertical de los diversos departamentos semiautónomos. Los eslógans de estas tendencias son "lean-management" o gestión ligera, "fábrica fraccional", "la empresa autoformativa" o empresa inteligente, etc.⁷⁾

Consecuencia de estas innovaciones empresariales para mejorar la competitividad son por una parte un nuevo paradigma de la gestión y por otro las extensas necesidades de cualificación para los asalariados de todos los niveles, y sobre todo para el nivel de los técnicos y los administrativos. El potencial de trabajadores de las empresas, fuente siempre importante de creación de valor en el nivel operativo, se convierte de forma radicalmente nueva en un "factor limitante" para el éxito de la empresa, en su calidad de fuente de la creatividad y de la innovación para afrontar los requisitos del mercado.

Es decir, lo decisivo para lograr una ventaja competitiva entre empresas no es ya la adquisición de nuevas técnicas productivas o administrativas, pues estas técni-

cas son ya accesibles por igual para todas. La ventaja competitiva decisiva consiste en la aplicación inteligente de técnicas y en las nuevas ideas sobre productos, servicios y secuencias eficaces de trabajo, lo que depende de un personal cualificado y motivado.

El desarrollo organizativo implica el consecuente desarrollo del personal, y viceversa, los procesos de desarrollo del personal desembocan en nuevas formas organizativas del trabajo y de la planta de producción. Las nuevas palabras mágicas para dirigir una empresa de manera descentralizada y flexible son "autoorganización" y "responsabilidad individual".

Una importancia correspondiente adquieren en el diseño y realización de procesos formativos dentro de la empresa la creación y perfeccionamiento de competencias clave, centradas en la capacidad resolutoria, la responsabilidad individual, la creatividad y el impulso innovador de trabajadores y directivos.

El aprendizaje de estas competencias se lleva a cabo dentro de la nueva pedagogía profesional de manera integradora, por sistemas formativos técnicos/inter-técnicos, y con frecuencia directamente inmersos en los procesos prácticos del trabajo cotidiano en la empresa.

Este objetivo de implantar en la empresa moderna procesos formativos y de desarrollo justifica en buena lógica que el trabajador responsable individualmente también demuestre competencias en cuanto al control de la calidad de su propia formación continua. Pues las cualidades antes mencionadas de la reflexión y el autoexamen son también de todas formas premisa de un trabajador responsable de sí mismo e integrado por ejemplo en un equipo de trabajo semiautónomo que tome decisiones importantes sobre planificación de plazos, de materiales y de secuencias de trabajo productivo.

Desde esta perspectiva, parece absolutamente contradictorio que este modelo de trabajador deba ceder el protagonismo a sistemas externos de control precisamente en la valoración de sus propios progresos formativos, del sistema de formación continua y sus déficit, o en la mejora de dicha formación.

"La ventaja competitiva decisiva consiste en la aplicación inteligente de técnicas y en las nuevas ideas sobre productos, servicios y secuencias eficaces de trabajo, lo que depende de un personal cualificado y motivado."

"Este objetivo de implantar en la empresa moderna procesos formativos y de desarrollo justifica en buena lógica que el trabajador responsable individualmente también demuestre competencias en cuanto al control de la calidad de su propia formación continua. (...) Desde esta perspectiva, parece absolutamente contradictorio que este modelo de trabajador deba ceder el protagonismo a sistemas externos de control precisamente en la valoración de sus propios progresos formativos, del sistema de formación continua y sus déficit, o en la mejora de dicha formación."

7) vgl. u.a. Womack, B.; The Machine that changed the World. MIT Press 1991;

Wobbe, P.; Anthropocentric Production Systems. Brusel as 1991;

Senge, P.; The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. Londres 1992

Stahl, T., Nyhan B., D'Aloja, P.; Die lernende Organisation, Bruselas 1993

Warnecke, H.J.; Revolution der Unternehmenskultur. Das fraktale Unternehmen. Berlín, Heidelberg 1993



“(…)el criterio para la formación continua ha de ser siempre el grado de utilidad de ésta. El propio alumno se halla continuamente confrontado a esta situación de utilidad, es decir a su trabajo cotidiano, cuyos requisitos debe cumplir o modificar de manera innovadora. ¿Quién, si no el propio alumno, podría reintroducir permanentemente en la formación continua el criterio de la utilidad de lo aprendido y actuar así como garante para corroborar la calidad de la misma?”

“Un control externo de la formación continua inhibirá la innovación, porque tiene que funcionar durante un cierto tiempo con objetivos y supuestos adoptados en el pasado, mientras que las características que hacían útil aquella formación han podido modificarse hace mucho.”

En los recientes debates sobre la garantía de la calidad para la formación continua impera el acuerdo general sobre un hecho: el criterio para la formación continua ha de ser siempre el grado de utilidad de ésta. El propio alumno se halla **continuamente** confrontado a esta situación de utilidad, es decir a su trabajo cotidiano, cuyos requisitos debe cumplir o modificar de manera innovadora. ¿Quién, si no el propio alumno, podría reintroducir permanentemente en la formación continua el criterio de la utilidad de lo aprendido y actuar así como garante para corroborar la calidad de la misma?

Todo lo anterior rige también de manera similar para la autoevaluación de los docentes de la formación continua.

La empresa moderna requiera cada vez más una integración de los procesos de formación continua en la secuencia de trabajo de los diversos departamentos, algo que tiene consecuencias tanto para la organización de dicha formación continua como para el personal encargado de impartir la misma. La actividad directiva se convierte en docente y a la inversa. El aislamiento de los formadores de las tareas “productivas” en la empresa hace mucho que se ha superado. Los moderadores, instructores, multiplicadores etc. participan igual que sus alumnos en el proceso práctico del trabajo y disponen de diversas oportunidades para valorar y corregir por autoexamen su propia actividad formadora, observando cómo se aplica lo aprendido.

Además, su formación pedagógica previa faculta a a estos “autoevaluadores” para un diagnóstico preciso de carencias y para las correspondientes modificaciones del proceso formativo conforme al objetivo pretendido.

En comparación con estos procesos autoevaluadores de garantía directa de la calidad por los participantes, los procesos de control externo parecen resultar caros y poco eficaces.

Además, el diseño de un control para formaciones concretas erra por definición el tiro dentro de una “empresa inteligente”. No una formación concreta, sino el conjunto de procesos formativos y organizativos es responsable de la innovación em-

presarial y del éxito en el mercado. Un control externo de la formación continua inhibirá la innovación, porque tiene que funcionar durante un cierto tiempo con objetivos y supuestos adoptados en el pasado, mientras que las características que hacían útil aquella formación han podido modificarse hace mucho.

Simplificación de la evaluación y de la garantía de la calidad mediante la autoevaluación

Un obstáculo fundamental para establecer una garantía de la calidad en la formación continua consiste en la adecuada medición del éxito o las consecuencias de la formación en una situación de utilización de la misma.

Los métodos clásicos de los tests específicos por materia impartida en un programa sólo son, en el mejor de los casos, apropiados para comprobar el incremento individual de conocimientos en relación a los objetivos curriculares.

Para el alumno, y para la empresa que desea formar a sus asalariados, éstos pueden ser como máximo un primer indicador del éxito de una formación continua. Lo que es realmente importante es si el asalariado puede cumplir mejor que antes sus actividades laborales gracias a lo aprendido. El criterio que mide el éxito de una formación continua es la transferencia de lo aprendido al mundo del trabajo y su efecto medible en la actividad práctica del trabajo.

Con las nuevas formas de actividad laboral de mayor responsabilidad individual (p.e. los grupos semiautónomos, las unidades productivas flexibles, las secciones de la empresa), estos efectos de la formación sobre el trabajo práctico adoptan formas complejas y variadas.

Son seguros inicialmente los efectos que se hacen visualizables, como el **mejor dominio de una determinada técnica** (programación CNC –control numérico de máquinas y operaciones). Un programa correspondiente de formación profesional se orientará en torno a este objeti-



vo y deberá medir sus resultados con dicho baremo.

Pero a su vez, el empleo con éxito de la técnica depende de una organización del trabajo y de la empresa correctas, de la solución innovadora a cuestiones logísticas, etc.. Para que una formación continua en programación CNC tenga éxito, no deberá limitarse al aprendizaje de la materia exclusivamente técnica. A este hay que añadir en ocasiones **los necesarios conocimientos de las secuencias de producción**, de la planificación, de la logística etc., que son los que dan realmente eficacia a la programación.

Para que los trabajadores operen responsablemente estos datos y efectúen las intervenciones que éstos hagan necesarias, se requiere su disponibilidad y su **capacidad para tomar decisiones en el espíritu de la empresa**. La formación profesional aplicada deberá asimismo impartir esta competencia.

Por último, la actividad de programación CNC (operación de máquinas) se encuentra inmersa en un proceso global de trabajos que otros trabajadores también perciben de manera responsable. La supresión de los sistemas de órdenes jerárquicas presupone una coordinación horizontal que debe recrearse continuamente a través de una **comunicación y cooperación objetivas entre los trabajadores**.

Las correspondientes competencias también deben aprenderse, pues son decisivas para el éxito de la formación continua en la práctica.

En resumidas cuentas: el éxito de la formación continua se mide en último extremo con los parámetros económicos de la realidad de una empresa. Con todo, es cuestionable que puedan asignarse efectos claros a la formación, teniendo en cuenta los numerosos factores que influyen. Un criterio intermedio son los efectos de la formación sobre la actividad laboral práctica, pero incluso en este caso las diversas facetas de las competencias obtenidas están tan entrelazadas que sólo quizás en proyectos de investigación resulte posible alcanzar resultados diferenciados. (E, incluso en éstos, queda por resolver el inevitable problema del grupo de control).

Parece quedar excluida la posibilidad de una valoración satisfactoria y diferenciada del éxito de los procesos formativos mediante medición externa de la actividad cotidiana de una empresa. La cuestión se complica aún más por las esperanzas que depositan las empresas modernas en las **competencias organizadoras** de sus trabajadores.

Las culturas empresariales que consideran a sus asalariados como el nuevo "factor limitante", esperan cambios estructurales activos, esperan creatividad e innovación de estos trabajadores, y esperan también que la formación continua impartiera las competencias correspondientes.

Estas repercusiones de la formación continua, cuyo efecto se ejerce a veces a largo plazo, que siempre son difíciles de medir y que sin embargo pueden ser las más importantes para el desarrollo de una empresa, sitúan a la valoración externa frente a problemas prácticamente irresolubles.

En el centro de todos los problemas mostrados de medición de efectos en el mundo del trabajo se encuentra (cuando se trata de los efectos de lo aprendido) el trabajador individual, quien debe afrontar los mencionados requisitos del trabajo. Todos los esfuerzos formativos tienen por objetivo precisamente impartir al trabajador las condiciones para ello, bajo la forma de las competencias técnicas o generales correspondientes.

Así pues, parece lógico dejar de considerar al trabajador como una "caja negra" cuyas entradas y salidas deban dar la mezcla justa mediante complicados mecanismos de medición para evaluar el éxito de la formación continua. Si se confía en un asalariado para aceptar una responsabilidad sobre máquinas valoradas en millones, debe también confiarse en su juicio sobre la utilidad de determinados procesos formativos para la ejecución de sus tareas.

Quien suponga al trabajador dotado de juicio en este punto, tendrá más que nadie la posibilidad de:

□ fijar necesidades formativas (y ello de manera diferenciada en los diversos campos operativos);

Quien suponga al trabajador dotado de juicio en este punto, tendrá más que nadie la posibilidad de:

- **fijar necesidades formativas (...);**
- **establecer la utilidad directa de su formación para la ejecución de tareas prácticas de trabajo;**
- **reintroducir dicha utilidad práctica en la situación formativa**
- **detectar las insuficiencias o déficit de competencias existentes y crear nuevos procesos formativos.**



□ establecer la utilidad directa de su formación para la ejecución de tareas prácticas de trabajo;

□ reintroducir dicha utilidad práctica en la situación formativa (currículo, docentes, materiales);

□ detectar las insuficiencias o déficit de competencias existentes, y crear nuevos procesos formativos.

De esta manera se lograría una enorme simplificación en todos los sistemas de garantía de la calidad en la formación continua. En lugar de dedicar mucho tiempo y personal, bastaría con aprovechar procesos sencillos de comunicación permanente entre los formados, la gestión y los formadores.

Este principio de la evaluación en el proceso de la formación continua no tiene por qué limitarse a los participantes, a los alumnos formados. También los docentes pueden aportar una autoevaluación que simplifique y dé mayor precisión a procesos de garantía de la calidad. Los docentes detectan rápidamente – por regla general – las carencias existentes en el proceso de impartición, y han sido capaces con frecuencia de eliminar de manera autónoma dichas carencias o de señalarlas a la empresa o el centro formativo. Pero hasta hoy, a pesar de las evidentes ventajas de la autoevaluación de alumnos y formadores de la formación continua, ésta desempeña un papel más bien marginal en la garantía de la calidad.

Dado que no podemos suponer como motivo la simple ignorancia entre los interesados, deberemos analizar los problemas que son responsables de esta situación.

El éxito de una autoevaluación requiere que el individuo y su entorno cumplan ciertas condiciones

El escepticismo con que se acoge el empleo de la autoevaluación como eje central para asegurar la calidad de la forma-

ción continua reposa en primer término en una latente desconfianza hacia las capacidades y la motivación de los trabajadores y de sus docentes para juzgarse a sí mismos apropiadamente.

Y de hecho, algunas razones permiten sospechar que esta disposición no sea espontánea.

En la realidad, los trabajadores suelen dudar a la hora de descubrir ante otros sus lagunas de conocimientos técnicos o de otro tipo. Es frecuente que intenten ocultarlas y que achaquen sus problemas en la ejecución del trabajo a “otras” causas.

Lo mismo puede decirse de los docentes de la formación continua, que tienden a recalcar como motivo de la falta de éxito didáctico la “ignorancia” de los alumnos antes que su propia insuficiencia en la preparación o impartición de una materia.

Dicho en breve, la capacidad de este grupo para adoptar una actitud autocrítica sobre su propia actividad y competencias – premisa para llevar a cabo los mencionados procesos de autoevaluación – no parece encontrarse muy desarrollada.

Pero sería falso deducir de ello sin más la imposibilidad de lograr este objetivo. Precisamente las estrategias de rechazo o de distracción de los interesados nos muestran que éstos conocen perfectamente sus propios defectos, aunque no quieran reconocerlos.

Aquí se abre un amplio campo de estudios para la psicología en torno a las cuestiones de la autoimagen, el autodistanciamiento y la capacidad reflexiva de las personas. Parece útil sin embargo señalar en primer lugar los factores ambientales que obstaculizan el reconocimiento de los propios defectos.

Por ejemplo, el principio de nuestros sistemas escolares de utilizar el aprendizaje insuficiente de los alumnos como mecanismo de selección negativo y no como una motivación para intentar enseñarles otra vez. Los niños y los muchachos aprenden ya así a ocultar sus insuficiencias de conocimientos o capacidades, en lugar de a reconocerlas.



Y en el mundo de las empresas sucede lo mismo. Los déficit de competencias no se traducen necesariamente en formación continua, sino que quedan registrados como componente negativo de un historial y pueden frenar el ascenso dentro de la compañía. En casos extremos pueden incluso convertirse en motivo de despido.

En estas condiciones, tanto el trabajador en formación como el formador tienen buenos motivos para rehusar la autocrítica realista.

Tanto empresas como centros formativos interesados en introducir un mayor grado de autoevaluación en sus sistemas de aseguramiento de la calidad de la formación continua deberán ante todo deshacer este mecanismo de estigmatización negativa de los déficit de competencias. Cuando un trabajador reconozca la insuficiencia de sus conocimientos, deberá estar seguro de que ello será motivo para eliminar dicha laguna, en lugar de reportarle inconvenientes. Esto puede aplicarse también a los docentes, formadores y preparadores de la formación continua.

La reciente evolución en la cultura de numerosas empresas ofrece una buena oportunidad para ello, pues la sinceridad de los asalariados es en ellas condición para el desarrollo de la organización. Consiguientemente, una relación de confianza mutua debe sustituir a los antiguos sistemas controladores y sancionadores.

Los problemas generales de nuestro sistema escolar de selección negativa pueden observarse en sus efectos generadores de una relación tensa de numerosos trabajadores con las modalidades escolares de la formación continua. Al ir desapareciendo estas modalidades en beneficio de mezclas más prácticas de formación y trabajo, podemos suponer que irá creciendo la aceptación de las actividades formativas incluso entre trabajadores con prejuicios hacia la escuela.

De todas formas no puede negarse que, aún cuando la actitud de las empresas frente a las lagunas de conocimientos y capacidades de sus asalariados se haga coherentemente positiva, no se habrán eliminado todos los obstáculos que se oponen a una autoevaluación apropiada y diferenciada de los trabajadores.

Existen fundamentalmente dos grupos de obstáculos subjetivos:

❑ Los sujetos de la autoevaluación deben aprender que reconocer los propios defectos no redundará en perjuicio propio sino que, al contrario, una actitud constructiva hacia estas lagunas forma parte de una imagen positiva de sí mismo.

❑ Los sujetos de la autoevaluación también deben aprender a discernir qué requerimientos diversos de un puesto de trabajo pueden satisfacerse obteniendo de una u otra forma determinadas competencias. Es más: qué métodos didácticos tendrán mayor o menor eficacia en su caso individual. Esto es, deberán convertirse en especialistas de su propia carrera formativa.

Se evidencia de esta manera que la autoevaluación en la formación continua es materia que exige actividad formativa tanto a los trabajadores como también a los docentes. Para evitar malentendidos: no pretendemos recomendar “cursos para la autoevaluación”; la capacidad de autoevaluación será más bien resultado de la elección conveniente de método en las formaciones continuas de carácter técnico y en las diversas formas de desarrollo organizativo en las empresas. La incitación permanente a la autorreflexión en la formación y en el trabajo, el apoyo metódico-instrumental para ello y por supuesto la integración de estos ejercicios en procesos realimentadores a través de compañeros de trabajo, superiores y formadores, ayudarán poco a poco a las personas a ir mejorando sus capacidades de autoevaluación.

Pero ya estas mismas vías de mejora de las condiciones subjetivas para la autoevaluación evidencian que este método para garantizar la calidad de la formación continua no puede sustituir totalmente a la evaluación externa.

Autoevaluación y evaluación externa: elementos complementarios

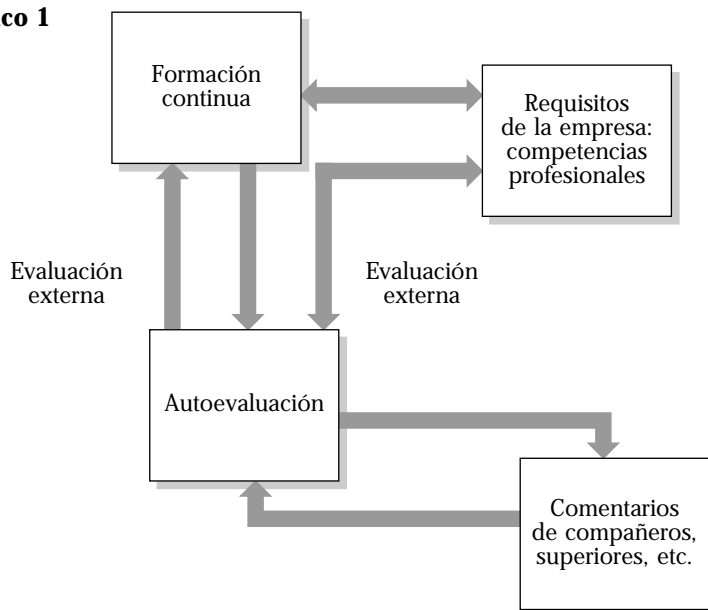
Si bien en el título de este artículo se pregunta – algo provocadoramente – si la autoevaluación es una “calzada real” para

“Tanto empresas como centros formativos interesados en introducir un mayor grado de autoevaluación en sus sistemas de aseguramiento de la calidad de la formación continua deberán ante todo deshacer este mecanismo de estigmatización negativa de los déficit de competencias. Cuando un trabajador reconozca la insuficiencia de sus conocimientos, deberá estar seguro de que ello será motivo para eliminar dicha laguna, en lugar de reportarle inconvenientes.”

“Los sujetos de la autoevaluación deben aprender que reconocer los propios defectos no redundará en perjuicio propio sino que, al contrario, una actitud constructiva hacia estas lagunas forma parte de una imagen positiva de sí mismo.”



Gráfico 1



que son los que además le confieren su validez.

Cuando un formado, tras haber recibido una formación en programación operativa CNC, observa un fracaso en sus actividades laborales cotidianas, ello constituye inicialmente una autoevaluación. Pero ésta sólo tendrá consecuencias si dicho formado es capaz de detectar los motivos de dicho fracaso en la formación impartida, en sus contenidos, en sus métodos o bien en la propia organización del trabajo— lo que constituye una valoración externa. La autoevaluación, integrada de esta manera en procesos de evaluación externa, puede permitir de hecho asegurar la calidad de la formación continua de manera más sencilla, más eficaz y con mayores repercusiones para su auténtico objetivo: la mejora permanente de la formación continua práctica.

“Sólo la confrontación de la propia valoración con las correspondientes valoraciones de los “otros agentes importantes” confiere a la autoevaluación el necesario autodistanciamiento y la seguridad de juicio que se requiere para que ésta deje huella en la formación subsiguiente.”

“La autoevaluación, integrada de esta manera en procesos de evaluación externa, puede permitir de hecho asegurar la calidad de la formación continua de manera más sencilla, más eficaz y con mayores repercusiones para su auténtico objetivo: la mejora permanente de la formación continua práctica.”

asegurar la calidad de la formación continua, ya al plantear los problemas subjetivos de una autoevaluación precisa y realista se aprecia que ésta no podrá renunciar a algunos elementos de la evaluación externa, precisamente para afrontar éstos problemas.

Sólo la confrontación de la propia valoración con las correspondientes valoraciones de los “otros agentes importantes” confiere a la autoevaluación el necesario autodistanciamiento y la seguridad de juicio que se requiere para que ésta deje huella en la formación subsiguiente.

Lo que por supuesto también puede formularse a la inversa: toda valoración externa sobre competencias, rendimientos en el trabajo etc. de asalariados, alumnos de formación continua o docentes requerirá una posibilidad de autocorrección por los interesados. Esto se ha hecho ya hace mucho tiempo realidad en numerosas empresas, bajo la forma del diálogo con los trabajadores. Los superiores reconocen el valor de estos diálogos precisamente para corregir sus propias valoraciones externas.

La evaluación externa y la autoevaluación son de hecho dos caras de la misma moneda:

Evidentemente, cada autovaloración contiene elementos de valoración externa,

1. El trabajador individual se halla en el centro álgido de los complejos requisitos de actividad dentro de la empresa moderna y en el centro de los correspondientes esfuerzos formativos. Se convierte por ello en fuente prioritaria de informaciones, tanto sobre los desfases de competencias existentes entre él/ella y lo requerido por la empresa, como sobre la utilidad diferencial de las formaciones continuas ideadas para compensar estos déficit de competencias existentes.

2. En las modernas culturas empresariales, basadas cada vez más en los trabajadores como fuente de innovación y competitividad, éstos se convierten en sujetos de su propio desarrollo dentro de la empresa. Sólo ellos se encuentran en situación de ocuparse con responsabilidad y con la suficiente información de sus propias necesidades formativas.

3. Para que la autoevaluación pueda ser una auténtica fuente de mejoras en la formación continua es necesaria una nueva cultura de la sinceridad en las empresas, que haga posible autocriticarse los déficit de competencias y criticar también problemas formativos sin miedo a consecuencias negativas para la propia carrera. Quien detecte en sí mismo lagunas de conocimientos o de capacidades deberá recibir la oportunidad de formarse para contrarrestarlas, sin quedar marcado por ello negativamente.



4. La autoevaluación sólo adquiere seguridad y surte en consecuencias mediante procesos de revinculación permanentes a mecanismos de evaluación externa. La autovaloración sobre las propias posibilidades, problemas y límites de rendimiento deben corregirse mediante procesos de comentarios en confianza con grupos de compañeros o con los superiores. Sólo así puede obtenerse el necesario auto-distanciamiento, y también la necesaria seguridad en uno mismo.

5. La autoevaluación es siempre un punto de partida para la evaluación externa de programas de formación continua, de docentes, procesos didácticos, materiales, etc. Para que esta valoración externa sea correcta, los sujetos de la autoevaluación precisan conocimientos sobre los mecanismos de la formación continua. Obtienen éstos, dando por sentado su propio interés, gracias a sistemas formativos cada vez más abiertos y no escolares, en los que el formador y el formado configuran además juntos, como asociados con intereses comunes, el proceso formativo.

6. Los formadores de centros formativos o de empresas son también, a través de estos procesos conjuntos de aprendizaje, protagonistas de la autoevaluación o de la evaluación externa. Pueden corregir directamente los fallos apreciados en el proceso didáctico e integrar así sin rodeos una garantía de calidad en la formación continua.

Es naturalmente demasiado temprano, o quizás incluso erróneo, referirse a la autoevaluación como a una "calzada real" para lograr la garantía de la calidad dentro de la formación continua.

Por otro lado, podemos asegurar que sólo mediante procesos de autovaloración responsable de formados y formadores podrá asegurarse la calidad en el complejo campo de la formación continua en la empresa, de manera sencilla, correcta y sobre todo en el momento preciso.

La creciente importancia que tiene para la empresa conseguir trabajadores autorresponsables que puedan aprender por sí mismos presupone ya la presencia de asalariados capaces de partir de una autovaloración de sus propias competen-

cias o lagunas como inicio de su propio desarrollo profesional.

Debemos resaltar por último que un proyecto de autoevaluación sólo podrá tener éxito si se inserta dentro de los adecuados procesos de realimentación y va acompañado de las correspondientes valoraciones externas aceptadas.

Elementos de autoevaluación en la práctica de las empresas

Advierto para empezar que no conozco hasta la fecha ninguna empresa europea que haya puesto la formación continua plenamente en manos de sus trabajadores, de la manera que hemos descrito.

Otra cosa son los esfuerzos de las empresas europeas por promover un desarrollo de su personal y de la formación continua con criterios de calidad. En casi todos los sistemas conocidos de garantía de calidad o de gestión de la calidad, la participación de los trabajadores adquiere una importancia central para lograr esta optimización cualitativa.

Un estudio comparativo sobre el aseguramiento de la calidad de la formación continua en la empresa, efectuado sobre 9 Estados Miembros europeos, observaba, a partir de 45 estudios de caso con empresas, lo siguiente:

"Cada vez se extiende más la opinión de que la garantía de la calidad únicamente puede lograrse si participan decisivamente en ella todos los trabajadores. También en el campo de la formación continua, la garantía de la calidad sólo despliega sus potencialidades de optimización e innovación de procesos cuando deja de ser un método de gestión para convertirse en un movimiento "de abajo a arriba" de los trabajadores .

La mencionada función bisagra de la reflexión conjunta y permanente sobre las posibilidades de mejorar la formación continua, que es quien transforma la garantía de la calidad en factor de innovación empresarial, requiere necesariamente márgenes libres de autodeterminación y responsabilidad individual en la empresa. Ello implica una apertura de la cultu-

"Cada vez se acepta más que una garantía de la calidad formativa únicamente podrá lograrse si en ella participan decisivamente todos los trabajadores."



ra empresarial hacia una mayor colaboración y responsabilidad individual de todos los trabajadores.

Con respecto al propio proceso de garantía de la calidad, son cada vez más los elementos de autoevaluación, autocontrol y mejora autónoma que relevan a los mecanismos externos de control y a las instrucciones de arriba a abajo.

Se aprecia claramente que la garantía de la calidad conduce por fuerza a una espiral de mejoras in crescendo: los trabajadores sólo pueden cumplir estas tareas más exigentes de optimización de procesos en la formación continua si disponen de las competencias correspondientes (formación continua), lo que conlleva nuevas posibilidades, etc...

Ahora bien, las empresas no son instituciones formativas ni centros psicológicos para el desarrollo de la personalidad de sus empleados. Es necesario por ello recordar que los procesos descritos de capacitación de los trabajadores para optimizar procesos de formación continua son exactamente idénticos a los requeridas para optimizar procesos en el proceso propiamente productivo de la empresa.

*Considerando la evolución actual del mercado y la tecnología, para las empresas europeas parecen ser prometedoras las formas de organización del trabajo y de la compañía que concedan un papel importante al desarrollo de las competencias decisorias de sus trabajadores.*⁸

Algunos ejemplos de entre los numerosos existentes:

Du Pont de Nemours (Luxemburgo)⁹

Los procesos de aseguramiento de la calidad en aplicación

Los procesos de aseguramiento de la calidad aplicados se han reducido considerablemente, lo que refleja la nueva filosofía de la compañía Du Pont: pasar de una disciplina impuesta a una disciplina que proceda del interior del individuo.

Así, el procedimiento relativo al caso analizado, fijado por el correspondien-

te manual de calidad, impone utilizar una lista de comprobación que deben firmar los diferentes jefes de servicios, únicamente para la formación de orientación. Pero, no obstante, es el propio participante quien se hace responsable de obtener todas las informaciones previstas para esta formación de orientación.

Esta responsabilización prolonga su lógica en el examen anual de los rendimientos. Los propios trabajadores deben exigir dicha evaluación, que debe efectuar su superior directo. Con este fin, han de llevar a cabo una autoevaluación y pedir su evaluación a una serie de trabajadores. El superior directo cotejará estas informaciones con aquellas de las que dispone personalmente. La evaluación debe venir aceptada por el trabajador; en caso contrario, éste puede recurrir a un comité. En caso de llegarse a un acuerdo, el superior directo y el trabajador elaboran un plan de formación para el año siguiente, que el responsable formativo se encargará de centralizar.

Las diferentes formaciones seguidas por cada trabajador y todos los datos restantes quedan por supuesto registradas en un programa adecuado de ordenador.

Todos estos cambios en la cultura de la empresa no se han dado aún por finalizados, y ha de tenerse en cuenta que Du Pont ha sido hasta hace poco una empresa que confería mucha importancia a los sistemas aplicados. Hoy continúan aplicándose toda una serie de aquellos mecanismos. En bastantes situaciones problemáticas, los trabajadores se ven confrontados a dos tendencias contradictorias: la responsabilización y la vigilancia directa. Este estado de las cosas provoca sin duda algunos conflictos.

Renault Portuguesa Sociedade Industrial e Comercial SA (Portugal)¹⁰

En el caso de esta empresa, los métodos más empleados para garantizar la calidad son los siguientes:

La observación en el puesto de trabajo, conforme a los procedimientos

8) Severing, E.; Stahl, T.: Qualitäts-sicherung in der betrieblichen Weiterbildung. Fallstudien aus Europa, Brusel as1996, S. 150 f.

9) Jung, P.: Assurance Qualité en Formation Professionnelle Continue, Invetaire Nationale Grand Duche Luxemburg, o Luxemburg o1994, S. 29

10) Filgueiras, M.-J.: Etude: La Garantie de la Qualité dans la F.P.C., Lisboa 1994, S. 10



mencionados dentro de las atribuciones de los cuadros jerárquicos y técnicos.

❑ Entrevistas con los participantes, ya sea antes de realizarse la formación, con el objetivo de informar y recoger sugerencias, o una vez impartida aquélla.

❑ Para recoger comentarios sobre la aplicación de las competencias obtenidas se efectúan en ocasiones encuestas, realizadas por los correspondientes departamentos de la empresa o, en caso de dificultades técnicas, por unidades especializadas de las empresas proveedoras de servicios de formación. Este procedimiento es adicional/acumulativo con el seguimiento que lleva a cabo la dirección.

❑ Estas informaciones dan pie a efectuar ajustes que pueden ser inmediatos, cuando se detecta una diferencia con respecto al resultado formativo esperado, o bien ulteriores, con reformulación de los objetivos de la formación y de su contenido.

❑ No existen en general tests ni examen final de evaluación para las actividades de FPC, a no ser que se trate de formaciones de larga duración con derecho a título, como las formaciones de reconversión.

❑ La autoevaluación se lleva a cabo ante la dirección jerárquica o con el apoyo de consultores, y puede ser individual o en grupo.

Cleveland Ambulance National Health Service Trust (NHS) (UK)¹¹

Calidad que garantiza la formación

La formación en los dos primeros módulos la imparten instructores ambulantes. Al término de la misma los candidatos son examinados por los consultores médico-hospitalarios adecuados mediante pruebas orales y escritas y situaciones simuladas. El examen externo de los formados garantiza el cumplimiento de los objetivos y requisitos exigidos a la formación.

Durante el tercer módulo se evalúan las competencias de los formados observándose su trabajo en un entorno hospitalario; se encargan de dicha observación el personal del hospital y los instructores ambulantes. El recurso al personal hospitalario para evaluar las competencias de los alumnos en un entorno práctico garantiza la consecución de los objetivos formativos.

El cuarto módulo emplea formación y evaluación en el trabajo para garantizar la obtención de competencias por el alumno. Al comienzo del mismo los formados se asignan a un puesto junto a un profesional sanitario cualificado también como instructor/evaluador de competencias conforme a los requisitos del Training Development Lead Body (Organismo Rector para el Desarrollo de Competencias).

Al iniciarse el módulo el alumno efectúa una autoevaluación, examinando los rendimientos necesarios para desempeñar su función profesional y valorándose a sí mismo en cada uno de los diversos elementos.

El alumno y el formador/evaluador debaten los resultados de esta autoevaluación y acuerdan un plan de acción que indica los métodos para colmar las necesidades formativas detectadas, con plazos de realización y personas participantes en la formación. Se mantiene y actualiza un registro de la actividad formativa, y también los documentos que demuestren determinados logros formativos que el alumno desee hacer constar y que hayan sido verificados por el formador/evaluador.

El alumno y el formador/evaluador trabajan juntos hasta que ambos piensan que el alumno ya puede demostrar su competencia a un examinador interno independiente.

Si un alumno ha finalizado el programa formativo de competencias prácticas y ha sido encontrado apto en la evaluación, recibe el "título" de la Comisión Sanitaria Asesora de la Cleveland Ambulance, que le capacita para trabajar como personal sanitario/paramédico. Una vez acreditada la

11) Gibbons, J.: Quality Assurance of In-Company Training, Sheffield 1994



cualificación NVQ, estas personas presentarán los correspondientes certificados que les permitan obtener una NVQ de nivel IV en Competencias Paramédicas/Sanitarias

ATEA N.V. (Bélgica)¹²

Pueden observarse tres cambios fundamentales en la estrategia formativa de esta empresa:

□ debido a la complejidad y diversidad crecientes de las necesidades formativas, el departamento formativo tenía cada vez mayores dificultades para reunir un “equipo experto” de formadores adjuntos a dicho departamento. Fueron designándose cada vez más empleados “expertos” en calidad de responsables para elaborar módulos formativos utilizados por los empleados “no expertos” (estos expertos continúan su trabajo en los departamentos “productivos”. El departamento formativo coordina el desarrollo y controla la utilización de los módulos formativos. Este cambio de estrategia requiere nuevas filosofías y conceptos para diseñar la formación (es necesario “utilizar” un experto debido a las competencias que domina, no debido a sus cualidades “didácticas”) y hacerla accesible.

□ debido a la velocidad de la evolución y a la “individualización” de la formación, resulta cada vez más imposible planificar formación para un número grande de asalariados. Cada trabajador debe formarse “en su momento justo” y con un programa formativo adaptado a sus necesidades. Ello requiere replantear “completamente” la organización de la formación (lo que ya no resulta posible con los “programas anuales” que ofrecen los cursos convencionales). La formación vendrá impartida cada vez más a través de módulos de formación que podrán estudiarse individualmente (cursos no convencionales) bajo el asesoramiento de un empleado “experto” o preparador. Esto exige una mayor integración de responsabilidades formativas dentro de la organización.

□ a fin de incrementar la productividad de la empresa, será necesario di-

rigir a las personas mejor que antes. Este tipo de gestión/dirección se fundamentará en el “respeto” al trabajador. Dicho respeto resulta necesario para crear el ambiente requerido para fomentar el “autodesarrollo” entre los trabajadores. Este cambio en la estrategia de gestión tendrá fuertes consecuencias sobre la forma en que se seleccionan y/o forman los gestores.

Hoy en día, buena parte del presupuesto formativo se gasta sin resultado alguno, lo que se debe a que los trabajadores no se hallan lo suficientemente motivados para hacerse responsables de su propio desarrollo. Las empresas que sean capaces de romper con esta situación ganarán la carrera, dada la importancia cada vez mayor del “factor humano” en el proceso productivo. Todas las empresas tienen acceso a la misma tecnología, por lo que no será éste el elemento determinante de la competitividad de una empresa. La “única” variable restante será de las personas que trabajan con la tecnología disponible. La diferencia consistirá en sus conocimientos y en el uso que hagan de la tecnología. Pero ello sólo será posible si el estilo de gestión aplicado da a los trabajadores la necesaria “libertad” y el “espacio” para mejorar continuamente tanto el proceso productivo como sus competencias para utilizar las tecnologías disponibles. Si los directivos no permiten que aflore esta “libertad”, dicha mejora no podrá tener lugar, pues la complejidad del trabajo supera ya la capacidad técnica de una persona (el directivo). Este tipo de gestión requiere talento para dirigir a otros partiendo de una competencia de gestión y no de una autoridad. Este cambio en el estilo directivo será fundamental, pues influirá sobre la mayoría de los elementos de apoyo en gestión de recursos humanos. Debido a lo esencial de dicho cambio, se ha comenzado a utilizar el término de “rediseño”...pero seguir con ello excedería los límites de este documento. Como conclusión, avanzo que sin este “rediseño” será difícil lograr aquél “autodesarrollo”.

Uno de los procesos que deberán rediseñarse es el proceso formativo.

12) Decramer, J.: Survey on Quality Assurance in Training, Bruselas 1994, Case 7, S. 2f



El departamento de formación debe garantizar que el presupuesto formativo se gaste de manera correcta. Uno de los métodos para ello será retirar a a las personas no motivadas de los cursos (motivar a las personas no incumbe al departamento de formación sino a la gestión, la motivación tiene que venir desde dentro del "empleo"). El sistema que utilizamos para esto es añadir un trabajo de estudio al comienzo de los cursos. Los no motivados no encontrarán la energía suficiente para llevarlo a cabo y en consecuencia no iniciarán el curso. Los motivados, por el contrario, no tendrán problemas con dicho estudio ya que necesitan realmente el curso. La adición de esta tarea de estudio dará mucha mayor eficacia a los cursos, particularmente a los convencionales. Un error típico de gestión es el de forzar a los trabajadores (autoridad) a asistir a cursos formativos aunque no se hallen motivados. El resultado es doblemente negativo: el empresario se desmotivará, y se despilfarrará el presupuesto de la formación.

La Société Raymond Geoffray (PYME francesa)¹³

Efectos internos del sistema

Participación de los asalariados e impacto sobre su trabajo

El personal no se ha manifestado opuesto al proyecto de la empresa (en caso contrario, ésta hubiera debido deshacerse de los trabajadores que rechazasen la novedad). Pero a cambio sí ha hecho falta motivar y lograr una evolución cultural para conseguir que desempeñen un papel activo en la gestión participativa. La empresa recurrió a un organismo (financiado por el consejo regional) que ayudó a sensibilizar sobre el tema de la calidad y aportó la sensatez de alguien asociado al proceso pero exterior a la empresa.

La formación surtió asimismo un efecto de responsabilización del personal. En algunos casos, reveló las capacidades ocultas de determinados trabajadores considerados estancados, y

les permitió pasar a desempeñar funciones valorizadoras.

La difusión de la formación en la esfera productiva

El sistema de la calidad tiende a desarrollar formas no comerciales y no externalizadas de la formación:

□ no externalizadas: la empresa lleva a cabo una parte importante de la formación en el centro productivo, y no como curso en los locales del formador

□ no comerciales: la empresa ha buscado de manera puntual que los formados se conviertan en difusores para la formación de otros. Así, cuando hizo falta impartir informática a las secretarías, se decidió formar a cada una en un programa particular (cuadros de cálculo o tratamiento de texto) con la obligación de formar a su vez a las otras. Esta práctica dió una dinámica particular a la formación para el personal

□ no externalizados y no comerciales: la empresa organiza regularmente sesiones de formación ligeras (2h y de 3 a 4 veces por semana), reuniendo en ellas sólo a pequeños equipos y animadas por integrantes de la empresa. Esta movilización de competencias internas permite difundir las competencias adquiridas. Permite asimismo revalorizar a las personas (cuadros o trabajadores) dentro de la empresa, garantiza una mejor atención a los formados y consolida la cultura de la participación.

Efectos sobre la calidad de la formación

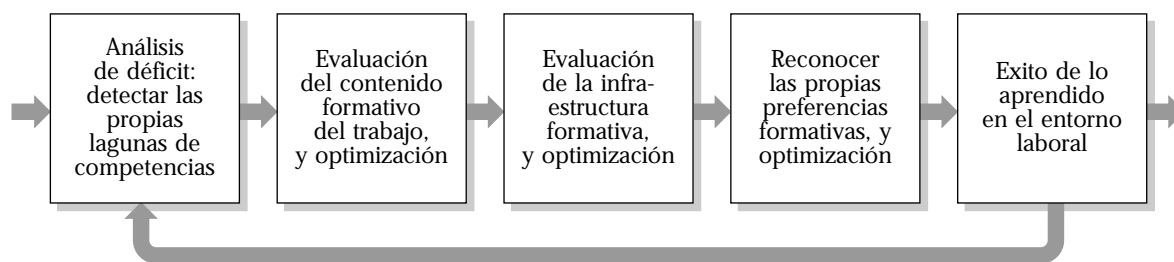
Es evidente que el estatus de la formación se ha modificado. La formación se consideraba anteriormente como una recompensa. Esta visión ha pasado a mejor vida, y hoy en día se la considera una inversión.

Los planes formativos siguen presentando algunas desviaciones, y en particular determinadas formaciones han tenido que atrasar su realización. Por otra parte, algunas formaciones no han funcionado por haberse evaluado mal

13) Bonamy, J.: La Qualit  dans la formation continue en Europe, Rapport National Français, Ecully 1994, S. 25 f



Gráfico 2



la capacidad de determinados individuos para aprender. Pero, de forma general, se han conseguido los objetivos.

De estos ejemplos, que podríamos continuar enumerando a voluntad, se deduce la necesidad de instaurar métodos participativos, incluyendo elementos de autoevaluación, para garantizar la calidad.

Un proyecto piloto planificado por el Bundesinstitut für Berufliche Bildung (bibb) (Instituto Federal de la FP alemán) tiene por objetivo el desarrollo sistemático de la autoevaluación y la autocrítica como columnas centrales de una gestión de la formación profesional continua en la empresa. También las cuestiones esenciales sobre evaluación de institutos de formación continua se intentan resolver por el método de la autoevaluación.:

*“- A pesar de todos los cambios en la cultura de la formación continua en la empresa, la cuestión del **beneficio para la empresa de la formación** y el desarrollo de su personal sigue siendo esencial. La dirección de una empresa necesita demostrar el éxito de la formación continua, medido en términos económicos, para aceptar las inversiones en formación continua como una política económica correcta. Esto se aplica también a los tipos de formación continua adaptados al puesto de trabajo.*

Precisamente donde se consigue integrar la formación y el trabajo en el sentido de una organización autoformativa resulta particularmente difícil efectuar controles del éxito de la formación continua. En

estos sistemas de trabajo ya es bastante difícil separar las inversiones para optimizar el trabajo de aquellas para optimizar la formación: ambas se condicionan mutuamente y se entremezclan. Más difícil aún resulta interrelacionar causalmente procesos formativos permanentes y cumulativos con las mejoras de los procesos de trabajo, también permanentes y cumulativas.

La autoevaluación por los trabajadores interesados, integrada en una evaluación externa efectuada por compañeros y superiores, aparece como el único medio no sólo para aplicar continuamente en la práctica el conjunto de la formación, la optimización permanente y los cambios económicamente lógicos de los procesos del trabajo, sino también para efectuar directamente las adaptaciones correspondientes de la formación continua y el desarrollo del personal.

Serán los trabajadores, protagonistas de los procesos del trabajo, quienes decidirán si su formación continua en la empresa facilita o no estos procesos de trabajo. A través de la autoevaluación se les capacita no sólo para percibir esto sino para analizar las razones del éxito o del fracaso y utilizar dicho análisis como base para modificar la formación.

Esta crítica y reflexión permanentes sobre los cambios en las propias competencias y sus efectos sobre la mejora del propio trabajo conducirán, a través de la realimentación, a los elementos antes mencionados de autoevaluación y auto-dirección para la formación en la empresa: (Gráfico 2)”¹⁴

14) Stahl, T.: Aus dem Antrag zum Modellversuch: Arbeitsplatznahe Weiterbildungsformen in der Betriebspraxis mittels Selbstevaluation messen, bewerten und optimieren, Regensburg 1997