

FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL TALENTO

Una experiencia innovadora
en organizaciones de salud

Consejo editorial: Òscar Dalmau, Àngels Fusté,
Xavier Gironès, Pau Güell, Valentí Martínez,
Sílvia Mas, Jordi Mestres, Carlota Riera,
Ignasi Torras e Imma Ubierno

© Òscar Dalmau Ibañez, por los textos y gráficos

© Fundació Universitària del Bages, por la edición
Av. Universitària, 4-6 · 08242 Manresa
T. 93 877 41 79

© <F12 serveis editorials>, por la edición
info@f12serveiseditorials.com

Diseño: +3

Primera edición: marzo de 2018

ISBN: 978-84-09-00277-1

Depósito legal: B 6828-2018

No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.

FORMACIÓN Y DESARROLLO DEL TALENTO

Una experiencia innovadora
en organizaciones de salud

ÒSCAR DALMAU IBAÑEZ

ÍNDICE

7	<i>Agradecimientos</i>
9	<i>Prólogo. El reto de la creatividad y la innovación en la formación continua</i>
13	<i>Introducción</i>
17	I. La formación continua en el entorno de salud y social
19	<i>1. El conocimiento, la formación y el desarrollo en las organizaciones de salud</i>
35	<i>2. La formación continua de los profesionales desde una perspectiva competencial</i>
59	II. La planificación estratégica de la formación continua
61	<i>3. El plan de formación en el sector y en las organizaciones sanitarias, sociosanitarias y sociales</i>
99	<i>4. La estrategia de los itinerarios formativos y de aprendizaje</i>
117	III. Diseño de experiencias inmersivas y de impacto
119	<i>5. Una pequeña chispa: el proceso creativo e instruccional de imaginar y diseñar experiencias formativas inmersivas y de impacto</i>
153	<i>6. Los expertos internos en las organizaciones de salud</i>
183	<i>7. Los directivos y responsables como «drivers» en la formación y el desarrollo profesional</i>
217	<i>8. Los participantes, líderes de su propio desarrollo competencial</i>
233	IV. Conclusiones, tendencias y retos
235	<i>9. Nuevas oportunidades y retos de futuro</i>
251	<i>Epílogo. Y, al final, el impacto como reto</i>
253	<i>Bibliografía</i>

AGRADECIMIENTOS

A Martina y a Tresa. Por tanto, por todo, por siempre.

A Gregorio Casamayor, Olga Herrero, Valentí Martínez, Carles Mendieta, Belén Romero y Àngels Paredes, por vuestra amistad y por vuestra ayuda en la elaboración y revisión del libro. A Xavier Aguiló, por dar forma visual a mis ideas.

A todo el equipo de UCF, que lo hacen todo posible siempre. A los compañeros de La Unió y del Consorci, y también a los responsables y técnicos de formación y desarrollo (colegas de Enredadosensalut) y a los directivos del sector sanitario, sociosanitario y social, por su confianza continua.

Al equipo académico y profesional de la Fundació Universitària del Bages, Campus Manresa de la UVic-UCC.

A los colegas de profesión, consultores, docentes, directivos..., de empresas, universidades, centros de formación..., a menudo también compañeros de mesa (como 5h.edu). Un recuerdo muy especial a todos los de los 25 años de Les Heures-UB: el principio de todo.

A los pocos, pero muy importantes amigos.

A mis padres.

PRÓLOGO

EL RETO DE LA CREATIVIDAD Y LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN CONTINUA

La formación es, junto con la innovación, una de las claves de la competitividad de las empresas y de la eficiencia de las instituciones. Con la creación del FORCEM, en 1992, la formación continua en las empresas e instituciones recibió un gran impulso, que ha permitido actualizar y mejorar las competencias profesionales de los trabajadores y, por ende, de las organizaciones. Para valorar esa evolución, y a pesar del recorrido que todavía tenemos por delante, basta con echar un vistazo a los datos que ofrece la FUNDAE (el actual FORCEM) en sus memorias anuales o en el registro histórico de grandes indicadores.

Esto es así hasta el punto de que la formación continua *casi* se ha convertido en un producto de primera necesidad, es ya una reivindicación permanente de las fuerzas sociales y aparece como una cláusula más de los convenios colectivos. Incluso la Ley de la Reforma Laboral (2012) recoge la responsabilidad por parte de las empresas de ofrecer 20 horas de formación por trabajador y año. Un indicador que, aunque no sea demasiado relevante, es reflejo de una preocupación o de un interés que solo puede tener una lectura positiva.

Como producto, la formación continua no tiene fecha de caducidad ni tampoco tiene límites, sino al contrario: por un lado, ha de evolucionar con el progreso social, científico y tecnológico, y, por otro, ha de preparar a las personas que se incorporan al mundo laboral, en el mejor de los casos en el sector correspondiente a su formación inicial. Así pues, como cualquier otra actividad recurrente y masiva, la formación continua también está sujeta a

modas. Y cada poco tiempo, incluso cada vez con mayor frecuencia, aparece una metodología o una temática o una técnica o una práctica que se presenta como la panacea, el remedio para todos nuestros males. Puede llamarse *coaching*, *mindfulness*, gamificación o microloquesea... Sin pretender valorar sus aportaciones, que seguro que son destacables, creo que como especialistas en formación continua deberíamos hacerles pasar «la prueba del nueve». Como diría mi colega Artur Parcerisa, empecemos a diseñarlas por el final: ¿cómo las vamos a evaluar?, ¿cómo vamos a poder conocer sus resultados?, ¿cómo vamos a estar seguros de que esos resultados son, al menos aproximadamente, los que perseguíamos? Si en formación continua tenemos ya una asignatura pendiente, esta es la de la evaluación (por supuesto, no la de la satisfacción de los participantes, sino la evaluación de los aprendizajes y de su transferencia al puesto de trabajo).

Decíamos que en formación continua basculamos entre, como diría Òscar Dalmau, hacer «más de lo mismo» e incorporar las «modas», que van apareciendo sin demasiado análisis crítico. «Más de lo mismo» nos conduce a una formación rutinaria, que no aporta gran cosa y que básicamente sirve para cumplir con los acuerdos o con los indicadores. Por otro lado, «moda» no es sinónimo de creatividad ni de innovación, y a menudo está más vinculada al entretenimiento que al desarrollo competencial.

Nuccio Ordine, en su entrañable obra *La utilidad de lo inútil* (Acantilado, 2013), se refiere en muchas páginas a la enseñanza. En el punto 11, «El encuentro con un clásico puede cambiar la vida», podemos leer (pág. 99): «La enseñanza, de hecho, implica siempre una forma de seducción. Se trata de una actividad que no puede considerarse un oficio, sino que en su forma más noble presupone una sincera vocación. El verdadero profesor, por lo tanto, toma los votos. Esta es la razón por la que George Steiner ha hecho bien recordándonos que “una mala enseñanza es, casi literalmente, asesina, y, metafóricamente, un pecado”. Una manera de enseñar mediocre, en efecto, “una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas utilitarias, son destructivos”».

No sé si en el sector de la formación continua podemos reconocer esos principios como propios, o si, por el contrario, estamos instalados en la rutina pedagógica, o si, como diría Òscar Dalmau, estamos subidos en la noria «del más de lo mismo». Lo cierto es que la formación no debería ser solo un modo de ganarse la vida, sino una convicción, la convicción de que es un modo válido de apoyar la transformación y la mejora de las personas y de las organizaciones.

Basta con abrir la ventana, aunque sea solo una rendija, para percibir que la crisis que nos atenaza es una crisis de valores. Desde el sector de la forma-

ción continua también debemos hacer autocrítica; quizá nos hemos preocupado demasiado por conseguir una formación utilitarista, por desarrollar las competencias profesionales que permiten ser más eficientes, y hemos dejado de lado la importancia de por qué hacemos las cosas y de cómo las hacemos. Como si lo único importante fuera alcanzar el objetivo, el éxito, a cualquier precio. La educación y la formación no solo deberían hacernos mejores profesionales, sino también, y, sobre todo, mejores personas.

Así pues, desde mi punto de vista, las claves para profundizar en la formación continua pasan por los valores, la creatividad y la innovación, y el rigor metodológico. Por lo que se refiere a este último elemento, en lugar de citar a un pedagogo prefiero utilizar las palabras de un físico, Jorge Wagensberg, profesor de Teoría de los procesos irreversibles (que me parece más poético), que en su libro *Ideas para la imaginación impura* presenta cincuenta y tres reflexiones; la 39 se titula «Sobre la pereza intrínseca de la materia», y en ella podemos leer (pág. 192): «A lo mejor resulta que el conocimiento no es aplazable ante nada, ni siquiera ante la disponibilidad de energía, de alimento... A lo mejor aplazar en este caso incluso es la razón, justamente de tales carencias [...] A lo mejor la pedagogía es solo eso: *el arte de la creación y transmisión de estímulos para el conocimiento*». (La cursiva, en este caso lo fácil, es mi pobre aportación como pedagogo.)

Un libro puede ser un magnífico instrumento para hacer balance, en el caso de Òscar Dalmau, de 25 años de profesión, prácticamente los siete u ocho últimos en el sector de la salud. Así pues, para finalizar solo puedo añadir que hemos tenido un golpe de suerte (apreciado lector, mi enhorabuena por haber adquirido este libro), puesto que Òscar Dalmau se ha decidido a poner negro sobre blanco una obra que recoge su experiencia profesional en el sector de la formación continua. Una obra (y una experiencia) que refleja su preocupación por esos tres componentes a los que hacía referencia: los valores, la creatividad y la innovación, y el rigor metodológico.

GREGORIO CASAMAYOR
*Profesor de la Facultad de Pedagogía
 Universidad de Barcelona*

INTRODUCCIÓN

Los profesionales, las organizaciones y la sociedad en general están sometidos a grandes cambios y transformaciones en un entorno denominado VUCA (acrónimo que se refiere a la volatilidad, la incertidumbre —*uncertainty* en inglés—, la complejidad y la ambigüedad de condiciones y situaciones).

El entorno de salud y social está igualmente afectado, y tiene además otros retos específicos ante sí: potenciar prácticas clínicas de mayor valor; aumentar la implicación de los pacientes en la gestión de sus procesos clínicos; reordenar la oferta en base a la eficiencia y la efectividad clínicas; reorientar la oferta hacia la atención a la cronicidad, la complejidad y la fragilidad geriátrica; implicar más a los profesionales y repensar competencias; continuar mejorando la calidad y la seguridad de los pacientes, etc.

Todo ello sin mencionar los retos que la investigación, la innovación y la tecnología van a suponer para el sector y que, de hecho, ya lo están transformando: medicina personalizada, monitorización remota de los enfermos, telemedicina, *big data*, *eHealth*, biomedicina, inteligencia artificial, robótica y nanotecnología, impresión 3D y bioimpresión, etc.

Por tanto, los profesionales y las organizaciones de salud tendrán que moverse y gestionar estos entornos de incertidumbre, que requieren estrategias y planteamientos más creativos, probando posibles soluciones que no han experimentado antes, resolviendo problemas que no han visto con anterioridad, analizando contextos desde miradas diversas. Así, necesitamos actuar y aplicar nuevas soluciones, aprendiendo de los aciertos, de los errores y del propio proceso. Ayudar y facilitar el aprendizaje es precisamente la misión de la formación continua.

La formación continua también está en proceso de cambio, tanto en las empresas y organizaciones como en los centros de formación y universidades

y en la sociedad en general. En la actualidad, somos más conscientes de que el aprendizaje ya no se produce solo en un aula (presencial o en línea), y no solo sucede de forma individual (cada vez es más colaborativo y participativo). Hoy el aprendizaje es flexible y cada vez más personalizado, según la necesidad de cada circunstancia y de cada uno. Es formal, pero también informal, en un proceso continuo de desarrollo competencial. Y, además, es interactivo, conectado, móvil y ubicuo (se da en cualquier lugar y en cualquier momento).

En este sentido, cuando hoy hablamos de formación continua hablamos de *self-learning*, *social learning*, *adaptive learning*, *learning analytics*, *informal learning*, *mobile learning*, *game-based learning*, etc. Y, además, todas estas tendencias y líneas de trabajo las movilizamos a la vez, intencionadamente, mezclándolas pedagógicamente (como un *remix* o un *mash-up*)¹ para desarrollar aprendizajes inmersivos, experienciales y transformadores.

Por eso, quienes nos dedicamos a la formación continua en el sector de salud y social debemos navegar en estos procesos de cambio constantes para dar respuesta a nuestros objetivos y a nuestra razón de ser, y debemos hacerlo sin perder de vista los objetivos de salud de la sociedad.

Gestionar la formación continua en una organización y fijar las condiciones para favorecer que sus profesionales aprendan es una gran responsabilidad. Facilitar y poner los conocimientos, las habilidades y los aprendizajes al alcance de los profesionales de nuestras organizaciones para obtener los resultados deseados (organizativos, de proceso, de resultado y de salud) es un reto muy estimulante, y más todavía en una sociedad como la actual, en la que los cambios continuos promueven en los profesionales la necesidad de desarrollar nuevas habilidades y destrezas, dominar nuevas técnicas, gestionar nuevos conocimientos, reflexiones e ideas, implementar mejoras, etc.

A partir de la experiencia desarrollada en los últimos siete años en Unió Consorci Formació (iniciativa conjunta de La Unió - Associació d'Entitats Sanitàries i Socials, y del Consorci de Salut i Social de Catalunya), escribir este libro ha sido una extraordinaria oportunidad para:

- Revisar, ordenar, tangibilizar, sistematizar y poner orden en las distintas ideas y líneas de trabajo que hemos desarrollado para ponerlas en valor.

¹ En el entorno digital, un *mash-up* es una mezcla, una integración y una reutilización de funcionalidades y utilidades de otras aplicaciones.

- Compartir la experiencia que hasta ahora hemos desarrollado, abrirla y extenderla a otras organizaciones y áreas de formación y desarrollo para que conjuntamente podamos mejorar la formación continua en el sector.
- Reflexionar desde una vertiente crítica respecto a la formación continua en las organizaciones de salud y las tendencias en la formación en las organizaciones en general.
- Desarrollar un modelo global de formación más abierto, estratégico, integral e integrador, innovando y diseñando nuevas estrategias de aprender y enseñar que deben trazar nuestros retos de futuro.

He procurado escribir este libro de forma próxima, acercándome al uso de tres líneas actuales de trabajo creativo y nuevas narrativas: compartiendo nuestro propio relato (*storytelling*),² con el apoyo de un conjunto de recursos visuales (en línea *visual thinking*)³ y tratando de que fuera más comprensible, didáctico y comunicativo, pero también más bonito (*the fun theory*).⁴

Espero que este documento sea de tu interés y te sea de utilidad, que despierte tu curiosidad y que puedas llevarte contigo algún conocimiento y aprendizaje que aplicar a tu entorno de trabajo. Ese es el objetivo y el reto. Siempre.

ÒSCAR DALMAU

² El National Storytelling Network dice: «El *storytelling* es el arte interactivo de usar las palabras y las acciones para revelar los elementos e imágenes de una historia fomentando al mismo tiempo la imaginación del receptor».

³ El objetivo principal del *visual thinking* es expresar una idea de forma clara, sencilla y global por medio de esquemas, dibujos, infografías, animaciones, imágenes, etc.

⁴ *The fun theory* (www.thefuntheory.com) es un lugar dedicado al pensamiento de que una cosa tan simple como divertida es la forma más sencilla de cambiar el comportamiento para mejor.

I

LA FORMACIÓN CONTINUA EN
EL ENTORNO DE SALUD Y SOCIAL

1. EL CONOCIMIENTO, LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO EN LAS ORGANIZACIONES DE SALUD

EL SECTOR SALUD: MOTOR DE CONOCIMIENTO

Podríamos decir que las organizaciones de salud son intensivas y exponenciales en conocimiento, debido a su capacidad constante de generar de nuevo (a partir de la investigación, de los descubrimientos, de la evidencia científica...), a las aportaciones y transformaciones con innovación y tecnología, a la aplicación constante del conocimiento en el día a día y del aprendizaje a partir de la experiencia y la actividad asistencial, a la propia función docente y educativa de los profesionales, etc.

De hecho, podemos encontrar evidencias en numerosos ámbitos de trabajo:

- Asistencial
- Preventivo
- Científico y de investigación
- De innovación
- Académico
- Cooperativo
- Relacional
- Tecnológico
- De gestión del talento

A continuación, vamos a analizar hasta qué punto se hace presente esta gestión del conocimiento en cada uno de ellos:

- **Ámbito asistencial.** Se hace patente cada día, a cada instante (24 x 365), en la aplicación y la generación de conocimiento constante durante el desarrollo vital de la labor asistencial que realizan todos los profesionales del sector, trabajando en equipo, coordinándose para enfrentarse a todo tipo de retos clínicos (de pacientes críticos, de pacientes crónicos, de pacientes oncológicos...) desde distintos ámbitos asistenciales (atención primaria, salud mental, pediatría, agudos, ámbito sociosanitario...). En todo este trabajo diario a nivel clínico y asistencial se ponen en valor todos los conocimientos y aprendizajes del conjunto de los profesionales, en un modelo asistencial centrado en el paciente y con una estrategia de prácticas clínicas excelentes y seguras.⁵
- **Ámbito preventivo.** También lo vemos en toda la labor de educación sanitaria (desde salud comunitaria, acciones con comunidades de pacientes...) hacia pacientes y familias, a fin de fomentar estilos de vida saludables (ámbito prioritario también para la Unión Europea), para empoderarlos, para facilitar herramientas y recursos, para hacerlos copartícipes de la toma de decisiones clínicas; para mantener y mejorar su salud o ser autónomos (hay que poner de relieve el programa Paciente Experto Cataluña,⁶ la Red de Escuelas para la Salud,⁷ la Escuela Gallega de Salud para Ciudadanos,⁸ la Escuela Pacientes o el proyecto «Al lado»,⁹ entre otros),¹⁰ acompañando tareas de asistencia, de prevención, etc.
- **Ámbito científico y de investigación.** Otro ejemplo es el de los trabajos de investigación y los frutos de los procesos de I+D+I que se desarrollan de forma continua. A menudo vemos los progresos que se generan, especialmente en la investigación aplicada (por ejemplo, en la lucha contra ciertas enfermedades, o en el diagnóstico precoz de según qué otras, o en la generación de nuevos recursos o nuevas líneas de tra-

⁵ Estrategia del Departamento de Salud de la Generalitat de Catalunya en el ámbito de la seguridad de pacientes. <http://seguretatdelspacients.gencat.cat/es/detalls/article/Butlleti-NewsPacient-Segur>. El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MSSSI) impulsa y promueve la Estrategia de Seguridad del Paciente del Sistema Nacional de Salud 2015-2020. <https://www.seguridaddelpaciente.es/es/informacion/publicaciones/2015/estrategia-seguridad-del-paciente-2015-2020/>.

⁶ http://salutweb.gencat.cat/web/.content/homelambits_tematicas/linies_dactuacio/model_assistencial/atencio_al_malalt_cronic/documents/arxiu/programa_pacient_experto_cast.pdf.

⁷ Programa Paciente Experto, de la Generalitat de Catalunya. http://canalsalut.gencat.cat/ca/sistema-de-salut/participacio/pacient_expert/.

⁸ Escola Galega de Saúde para Cidadáns. Junta de Galicia, Consejería de Sanidad. <https://escolasaude.sergas.es/>.

⁹ Proyecto «Al lado» de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_3_c_1_vida_sanal/dependencialal_lado.

¹⁰ Escuelas de Salud para la Ciudadanía. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <http://www.esuelas.mssi.gob.es/ca/home.htm>.

bajo asistencial...). Toda la investigación y la innovación se impulsan en Cataluña desde el Departamento de Salud de la Generalitat de Catalunya, a través de un plan estratégico denominado PERIS.¹¹ Con él se pretende que el conocimiento y los resultados de la investigación lleguen a los profesionales que deban aplicarlo.

- **Ámbito de innovación.** También se incluye dentro del PERIS la innovación como capacidad para generar nuevos conocimientos que promuevan nuevas redes y cambios organizacionales. De hecho, la investigación está al principio de la cadena porque es la generadora del conocimiento, y la innovación está en el otro extremo porque crea valor (económico y social).

El fomento de la innovación en el sector de salud se evidencia especialmente en la continua generación de proyectos de emprendimiento (muy a menudo intraemprendimiento y *start-ups* generadas y estimuladas desde las propias organizaciones de salud a través de su talento profesional), de fomento de la colaboración público-privada, etc., que están potenciando el impulso de nuevos modelos asistenciales, el diseño y la generación de nuevas tecnologías, la creación de nuevos servicios, el rediseño de procesos, el desarrollo de nuevos productos y nuevas soluciones, etc.

- **Ámbito académico.** Esta actividad de investigación, docencia, desarrollo e innovación también se potencia a partir de la estrecha vinculación entre el sector salud y las universidades.

Los hospitales universitarios evidencian una simbiosis de trabajo y colaboración (en términos de conocimiento y aprendizaje) muy estrecha entre el sector salud y el universitario. Aunque existen oportunidades de mejora en el modelo de trabajo y colaboración mutua (señaladas ya por algunos grupos de interés),¹² es cierto que favorece una formación de grado muy práctica para los futuros profesionales del sector, acercando la tecnología, la experiencia y el aprendizaje de la mano de los propios expertos que trabajan en el día a día, transmitiendo algo que va más allá de los conocimientos, habilidades y técnicas, como son los valores (humanismo, proximidad, orientación al paciente, escucha activa, empatía...).

¹¹ Plan estratégico de investigación e innovación en salud. Generalitat de Catalunya. http://salutweb.gencat.cat/web/.content/home/ambits_tematicos/linies_dactuacio/recerca/enllacos/PERIS_2016_2020_castellano.pdf.

¹² http://www.lafe.san.gva.es/c/document_library/get_file?uuid=d09e6e16-e59b-4f00-b894-94c7183d1190&groupId=18.

Al mismo tiempo, también facilita el impulso de programas de formación continua de larga duración (como títulos de máster, de posgrado y de experto o especialista universitario) que puedan dar respuesta a las necesidades de especialización propias del sector y que no estén cubiertas específicamente por la actividad de grado (por ejemplo, un máster de Urgencias y Emergencias Extrahospitalarias).

No debemos olvidarnos, finalmente, de todas las tesis doctorales que se desarrollan en el marco de los hospitales universitarios y que relacionan los mundos académico y científico.

- **Ámbito cooperativo.** Todo este conocimiento que se genera en el sector cada vez es más abierto, de modo que facilita más la cooperación y colaboración entre profesionales, centros, grupos de trabajo y grupos y líneas de investigación a escala global. Incluso es más abierto y colaborativo con los propios pacientes.

Así, la colaboración entre las organizaciones de salud y las agrupaciones de pacientes cada vez es más intensa, y, por ejemplo, se llevan a cabo proyectos para aprender, evaluar y mejorar su experiencia dentro de las entidades (*patient experience*).¹³

- **Ámbito relacional.** El intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales, entre organizaciones y entre expertos y referentes de alcance local y global es cada vez más evidente, más allá de las sociedades científicas y colegios profesionales, mediante jornadas, congresos y foros, pero especialmente a partir de las redes sociales, de la apertura de los conocimientos hacia los demás, del uso de canales de comunicación síncronos y asíncronos, etc.
- **Ámbito tecnológico.** Además, a este conocimiento se le deberá sumar toda la información que se derive del seguimiento y de la monitorización (a través de aplicaciones, nuevos productos sanitarios, etc.) de la actividad de salud de los pacientes y familias.

Hoy en día, toda esta información (procesada, analizada...) está convirtiéndose ya en conocimiento (para predecir enfermedades, para anticiparse a dificultades, para sugerir tratamientos...) a través de un uso intensivo y extensivo del *big data* y, dentro de poco, de experiencias aplicadas de inteligencia artificial (tenemos un ejemplo en IBM Watson Health).¹⁴

¹³ El XPatient Barcelona Congress es el evento de referencia sobre el cambio de modelo asistencial que empodera al paciente y le sitúa en el centro de todo el proceso. <https://xpatientbcncongress.com/es>.

¹⁴ https://www.youtube.com/watch?v=ZPXCF5e1_HI.

- **Ámbito de gestión del talento.** No podemos olvidarnos del conocimiento y el aprendizaje que se desarrolla a partir de la formación continua de las propias organizaciones de salud, directamente integrada dentro de la carrera profesional, ya sea mediante sesiones clínicas, cursos o acciones formativas, o comunidades de práctica, grupos de trabajo, participación en congresos, jornadas y convenciones, actividades de simulación, lectura de documentos, artículos y revisión y análisis de casos y de incidentes críticos, con mentores, tutores, *coachs*, etc. Dentro de las organizaciones de salud se genera mucha actividad formativa y docente (de hecho, aproximadamente un 80% del conjunto de la docencia se realiza con expertos y recursos internos dentro de las propias organizaciones), al igual que también se desarrolla mucha actividad docente externa: hacia otros profesionales u otras organizaciones, pero también para pacientes, familiares, cuidadores no profesionales o la ciudadanía en general.

Todas estas líneas de trabajo acaban dando forma a un gran ecosistema de aprendizaje y conocimiento vivo, activo, internalizado, que surge y se desarrolla dentro de las organizaciones de salud y que conecta a los profesionales con otros profesionales, agentes y personas, a menudo de forma inconsciente.

Toda esta inteligencia colectiva sectorial (a través de los conocimientos, de las habilidades, de las técnicas que domina y usa cada uno de los profesionales y el conjunto del sistema) es la que directamente impacta en el conjunto de la sociedad, y cuyos resultados podemos medir, entre otros, por medio de los indicadores de salud de la población, aunque condicionados por el contexto demográfico y socioeconómico, el estado de salud y los estilos de vida, las desigualdades sociales en salud, etc. (En el caso de Cataluña puede verse en el resumen de los principales indicadores en el Plan de Salud.)¹⁵

Asimismo, todo este conocimiento, formación y aprendizaje crece, de forma exponencial, por la propia actividad (asistencial, de investigación, innovadora, docente...) del día a día y pensando en dar respuesta también a los retos de salud del futuro, de acuerdo con los paradigmas (medicina personalizada, integración de sistemas sanitarios, adopción de tecnologías de salud conectadas...), innovaciones (telemedicina, teleasistencia...) y nuevos retos (cronicidad, fragilidad, complejidad...), que habrá que afrontar y atender próximamente.

¹⁵ Plan de Salud 2016-2020 de la Generalitat de Catalunya, capítulo 2.1. http://salutweb.gencat.cat/web/.content/home/el_departament/Pla_salut/pla_salut_2016_2020/Documents/Pla_salut_Catalunya_2016_2020.pdf.

Además, todo este conocimiento debe fluir por el conjunto del sector de salud y social (potenciando estrategias para dinamizarlo, extenderlo y gestionarlo a partir del uso intensivo de las tecnologías), incorporando e involucrando a los propios pacientes, a las familias y a los ciudadanos en general, con el fin de que su participación genere, aumente y mejore aún más el conocimiento y el aprendizaje general del sector para el beneficio de la salud de la sociedad.

EVOLUCIÓN DE LAS ÁREAS DE FORMACIÓN Y DESARROLLO: DE GESTORAS A *LEARNING ADVISORS* E *INFLUENCERS*. DE GESTIONAR FORMACIÓN A DINAMIZAR DESARROLLO, APRENDIZAJE Y CONECTAR CONOCIMIENTO

En este marco global de gestión del conocimiento, de formación y de aprendizaje en las organizaciones de salud, las áreas y los departamentos de formación y desarrollo tienen, en general, una importancia y un rol secundarios.

La formación continua está presente en las políticas y estrategias globales en las organizaciones de salud, y la dirección de recursos humanos está plenamente integrada en el equipo directivo. La formación es uno de los ejes fundamentales de la carrera profesional y podemos evidenciar que se tiende a hablar más en clave de desarrollo, de gestión de personas, de gestión del talento, que no solamente de formación, cursos y acreditación de los mismos.

A pesar de todo ello, en general la actividad en las áreas de formación continua y desarrollo en las organizaciones del sector es, a menudo:

- **Demasiado poco visible.** No es un tema recurrente en el orden del día de los comités de dirección, si bien algunas organizaciones más avanzadas ya incorporan en los cuadros de mando indicadores vinculados a la actividad global de formación y desarrollo de los equipos, y a su correlación con los indicadores corporativos y estratégicos asociados.
- **Demasiado centrada en la gestión.** Así, a menudo los equipos de las áreas de formación dedican mucho tiempo a los trámites administrativos y de gestión vinculados a la bonificación de la formación a través de la FUNDAE¹⁶ (antigua Fundación Tripartita) o a las tareas relacionadas con la cuestión de coberturas, vacantes de los participantes en una acción formativa, procedimientos internos de solicitudes, etc.

¹⁶ FUNDAE: Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (antigua Fundación Tripartita).

- **Con poco impacto**, debido a la dificultad a la hora de evidenciar el valor que representa la formación en términos de utilidad y transferencia. Impulsar alguna iniciativa que permita evidenciar el impacto (aunque sea de alguna acción de formación) y los resultados para la organización facilitaría tangibilizar hacia esta la aportación, el valor estratégico y la importancia que la actividad de formación continua tiene en relación con la inversión realizada.

De hecho, hoy en día, en la gran mayoría de las organizaciones de salud se diferencia y se separa toda la actividad docente y de formación continua directamente relacionada con el ámbito asistencial y las competencias técnicas (que se entiende como *core* de la actividad corporativa y que a menudo recae directamente en las direcciones médicas o de enfermería, o en referentes docentes designados por ellas) de otra formación más transversal y general, a veces de carácter normativo, centrada en competencias no técnicas, que es la que a menudo sí está en manos directamente de los equipos del área de formación y desarrollo.

Ello provoca que muchas áreas de formación y desarrollo ni siquiera sean conocedoras del conjunto de la actividad docente que se desarrolla en el seno de la organización, dado que muy a menudo toda la actividad de sesiones clínicas y de participación en jornadas, congresos, convenciones, etc., para la actualización en las diferentes especialidades profesionales se gestiona directamente desde las áreas de docencia vinculadas a las direcciones asistenciales.

Por todo ello, se hace patente la necesidad de revalorizar y reposicionar el área de formación y desarrollo en las organizaciones de salud. Es necesario visibilizar su potencial de utilidad para el conjunto de la organización y aumentar su capacidad de influencia dentro de ella. Eso implica una evolución de su papel y de su rol profesional, pasando de ser «gestores formativos» a verdaderos *partners* y consultores internos para el crecimiento y el desarrollo de los equipos y los profesionales.

Como señala Maite Darceles,¹⁷ se trata de «una evolución de la gestión de la formación, la gestión del desarrollo, los aprendizajes y del conocimiento» como palancas para la consecución de los objetivos corporativos, asistenciales y estratégicos que se hayan marcado y establecido.

Este cambio significa, entre otros:

¹⁷ Maite Darceles (2009). *Guías para la transformación*. Bilbao: BAI, Agencia de Innovación de Bizkaia.

• **A nivel de gestión competencial**

- Acompañar la implantación de modelos de gestión por competencias en las organizaciones. Impulsar el diseño y la elaboración de diccionarios de competencias que identifiquen las competencias y niveles clave para cada función profesional y que describan las conductas y comportamientos asociados.
- Buscar, seleccionar o definir instrumentos de evaluación competencial que permitan medir el grado de consecución y desarrollo de forma individual, identificando el perfil competencial deseado por la organización y los *gaps* por desarrollar. También buscar instrumentos para evaluar a los equipos de trabajo (con sus dependencias, interdependencias, necesidades y dificultades) para mejorar y hacer más eficiente su labor.
- Ayudar a los directivos y responsables intermedios (verdaderos responsables del desarrollo de los equipos y colaboradores) y buscar su complicidad en la tarea de evaluación competencial y de establecimiento de acciones para la mejora, incluida la propia formación como una de ellas.

• **A nivel de plano formativo**

- Identificar las necesidades formativas y diseñar un plan de formación participativo con los profesionales y con la organización, de forma relacionada con sus propios objetivos y líneas de trabajo.
- Potenciar nuevas maneras de entender la formación continua, más allá de los modelos clásicos de cursos y catálogos de formación, para potenciar nuevas estrategias más cercanas a la gestión del conocimiento y de los aprendizajes desde el puesto de trabajo.
- Favorecer la comunicación y el *marketing* interno de la formación. Concienciar a los profesionales sobre la importancia de la formación como motor del crecimiento y desarrollo personal y profesional, pero también poner en valor el plan en la alta dirección, evidenciando su estrecha relación con los objetivos, líneas estratégicas e indicadores del cuadro de mando corporativo.

• A nivel de modelo de formación

- Potenciar el desarrollo de formadores, referentes y expertos internos como docentes, de manera integrada a otras políticas y estrategias que potencien la gestión del talento interno.
- Buscar recursos tecnológicos (plataformas y canales de formación, recursos formativos disponibles en la red, aplicaciones...) que potencien y multipliquen las oportunidades de acceder al conocimiento *just in time, just in case*, de compartirlo, de distribuirlo, de cocrearlo, etc.
- Diseñar acciones formativas que extiendan el conocimiento y lo acerquen (incorporando metodologías más innovadoras) al puesto de trabajo, pasando del «curso de formación» al «proceso de aprendizaje».
- Incidir en la evaluación de la transferencia de los aprendizajes (no solo en la evaluación de la satisfacción y de los aprendizajes) e impulsar acciones para evaluar el impacto y los resultados obtenidos.
- Facilitar la interacción del conocimiento interno con el de otras organizaciones del sector, a través de agentes y nodos de interconexión, para enriquecer los aprendizajes y superar el aislamiento.

En definitiva, un cambio y una evolución del rol profesional que, en primer término, implica el deseo, el interés, las ganas y la pasión de los propios responsables y técnicos de formación para llevar a cabo un proyecto de intervención a medida de sus organizaciones.

Igualmente, implica que todos los miembros de la organización le reconozcan ese rol y esa función más estratégica, y en eso será especialmente importante el apoyo directo de la dirección general, pero también el proceso de comunicación del posicionamiento y la visibilización del área en la organización.

No en vano, la formación continua es uno de los instrumentos de que disponemos en las organizaciones para gestionar, desarrollar y mejorar competencias. Es también una palanca clave para favorecer que los profesionales puedan anticiparse y adaptarse a las necesidades derivadas de cambios, innovaciones o mejoras que deban introducirse, y que de forma continua están presentes en esta sociedad en transformación.

LA CREACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DEL CENTRO DE FORMACIÓN EN SALUD Y SOCIAL: ESTRATEGIAS BÁSICAS EN UCF

En 2005 la Unió Catalana d'Hospitals y el Consorci Hospitalari de Catalunya, dos de las principales patronales sanitarias de Cataluña (que representan a más de 80 organizaciones de salud y a más de 55.000 trabajadores) crearon una organización conjunta para pivotar y catalizar toda la actividad de formación continua: Unió Consorci Formació (UCF).

Su actividad inicial era gestionar el conjunto de la oferta formativa subvencionada derivada del contrato programa sectorial, financiado por el Consorcio de Formación Continua del Departamento de Trabajo de la Generalitat de Catalunya.

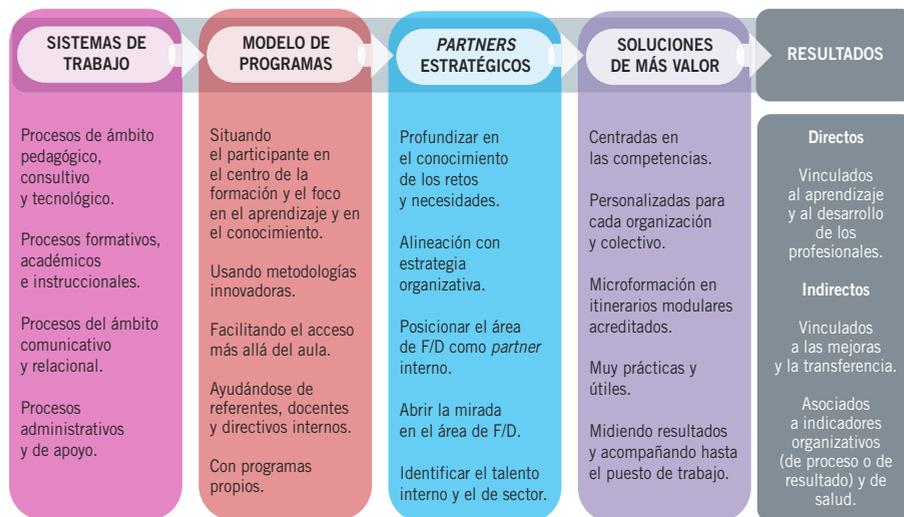
A partir del año 2011 se inició un proceso de transformación, por la necesidad de repositionar la entidad en el sector, con el fin de impulsar nuevos proyectos e iniciativas de formación de mayor valor y convertirse en un *driver* estratégico en la formación y el desarrollo profesional de las organizaciones del sector.

El mapa estratégico actual se caracteriza por:

- **A) Eje de resultados:** Toda la actividad que se impulsa debe resultar de utilidad para el crecimiento y la excelencia de los profesionales y de las organizaciones. Todo este desarrollo competencial, al mismo tiempo, debe impactar en la mejora (eficiencia, seguridad, innovación...) de las tareas y de las funciones (individuales y en equipo), medibles a través de los distintos indicadores organizativos (de proceso, de resultado, de salud...). Por tanto, toda la actividad debe estar inequívocamente orientada al cambio y la mejora.
- **B) Soluciones de más valor:** La actividad inicial que se desarrollaba era una formación de carácter subvencionado, que a menudo representa una estigmatización de este tipo de formación gratuita, muy orientada a ámbitos de bajo nivel estratégico, de poco valor y calidad y muy a menudo externalizada en proveedores y consultores externos. En este sentido, se ha evolucionado hacia el diseño de propuestas de formación y desarrollo más enfocadas a los problemas, retos y necesidades de las organizaciones y los profesionales, contando con expertos del propio sector, y poniendo mucho énfasis en el tratamiento didáctico y pedagógico de las soluciones para que se conviertan en verdaderas experiencias de aprendizaje.

FIGURA 1. MAPA ESTRATÉGICO DE UCF

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



Para facilitararlo, se han construido diccionarios de competencias a nivel sectorial para definir los marcos competenciales de cada función, a partir de los cuales puedan impulsarse propuestas de formación y desarrollo, pero también el uso intensivo de instrumentos de evaluación competencial.

Las soluciones deben ser personalizadas y dar respuesta a medida a las especificidades inherentes a cada ámbito asistencial (de salud mental, de pediatría, sociosanitario, de agudos, de primaria...), para cada colectivo y función profesional (dirección, medicina, enfermería, auxiliares, administrativos, técnicos...) y para cada organización en particular (de forma alineada con sus objetivos).

Se ha apostado claramente por la formación de muy corta duración (en un momento en que el ámbito de la formación continua estaba acostumbrado a programas de media y larga duración), para centrar los programas en dar respuesta a necesidades muy concretas y específicas. Esta apuesta por la microformación no ha sido incompatible con el diseño de trayectorias e itinerarios formativos modulares, que, estructurados en diferentes módulos, contenidos y recursos, permiten incluso la acreditación y el reconocimiento académico a nivel superior.

Los programas cuentan con metodologías que se orientan a favorecer unos aprendizajes muy prácticos y muy vinculados a las necesidades,

para que pueda medirse y evaluarse el grado de aprendizaje y de transferencia alcanzado después de los programas formativos. Por ello, metodológicamente se utiliza mucho el aprendizaje basado en problemas, el método del caso, el entrenamiento individual y de equipos basado en simulación, planes de acción y de mejora, etc.

Para promover y asegurar esta transferencia, se trabaja de forma conjunta con los propios responsables y referentes de la organización, que son los que pueden evidenciar en qué grado se están aplicando los aprendizajes en el entorno profesional. Se establecen, por tanto, acciones de acompañamiento a los responsables para que estos a su vez hagan seguimiento y lleven a cabo la dinamización del conocimiento desde el puesto de trabajo.

- **C) Eje de *partners* estratégicos:** Necesidad de acercarnos e integrar más la actividad de UCF en el día a día de las organizaciones. Eso pasa por conocer, en mayor medida, sus necesidades, intereses, retos y dificultades para tratar de desplegar iniciativas, proyectos y programas que les den respuesta, las ayuden e incluso se anticipen a ellos.

La relación de UCF se hace más estrecha con la dirección de recursos humanos y con los propios equipos directivos, con el fin de alinear los planes de formación a los objetivos y líneas estratégicas de cada organización.

En este proceso se refuerza el papel del área de formación y desarrollo, como consultor interno, como *learning advisor e influencer* en la dinamización del conocimiento y de los aprendizajes en los equipos y la organización.

Identificar el conocimiento clave ha permitido abrir las experiencias, que tal vez estaban cerradas corporativamente, para extenderlas al conjunto del sector.

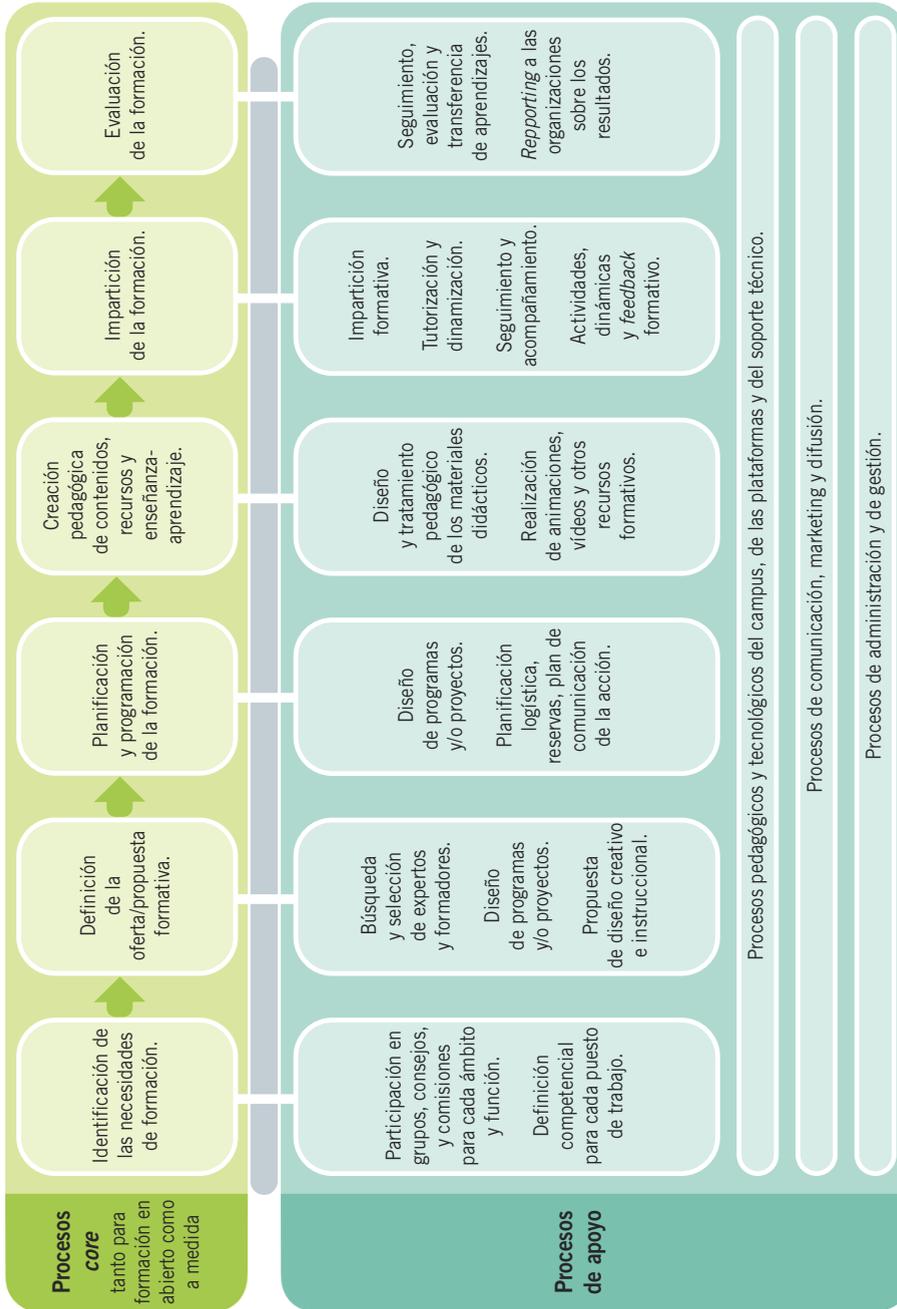
- **D) Eje de modelo de programas:** Ponen al participante (el profesional) en el centro de los procesos de aprendizaje, con un papel activo en su propio desarrollo.

Se impulsan estrategias que van más allá de la formación (*inputs*) y se pone más énfasis en los aprendizajes y conocimientos (*outputs*). Para ello se utilizan nuevas estrategias y metodologías formativas y se utilizan más intensamente nuevos canales (por ejemplo, el uso intensivo de *tablets* y dispositivos móviles), complementando la acción del docente con otros recursos desarrollados (lecturas, vídeos, gamificación, casos...).

Así, se pone énfasis no tanto en los cursos (lo que denota un elemento muy estanco, aislado, del ámbito profesional y específico de un mo-

FIGURA 2. MAPA DE PROCESOS DE UCF

Fuente: Òscar Dalmau, UCF.



mento concreto) sino en los «procesos de aprendizaje» (para extender el impacto en el tiempo y acercarlos hasta el puesto de trabajo). También se facilita el acceso al conocimiento *just in time, just in case*, con la ayuda de varias plataformas y recursos tecnológicos, que a la vez han permitido gestionar y extender este conocimiento a nivel de cada organización y a nivel sectorial, y que han propiciado impulsar nuevas formas de aprender y enseñar más colaborativas y sociales, abiertas a la participación y a la acción de todos.

En este proceso se ha consolidado el desarrollo de programas, proyectos y productos formativos y de aprendizaje propios, mayoritariamente desarrollados con referentes, expertos y docentes internos del sector. Ello no excluye la colaboración con otros consultores, docentes y expertos externos, con el fin de abrir la mirada a nuevas maneras de hacer que se estén realizando fuera del sector salud.

- **E) Eje de sistema de trabajo:** La actividad desarrollada se basa en un sistema de trabajo y en un modelo de intervención organizados en unos procesos *core*, relacionados con el elemento clave de aportación de valor (desde una perspectiva consultiva, pedagógica y tecnológica), y en un conjunto de procesos de apoyo, necesarios para asegurar el desarrollo global.

Este proceso de transformación ha permitido el crecimiento sostenido y continuado de la actividad, la mejora de la notoriedad y el posicionamiento dentro y fuera del sector, el desarrollo de iniciativas transversales singulares, el impulso de programas innovadores (por ejemplo, el desarrollo de proyectos en formato *mobile learning*), etc.

Durante este tiempo, además, se ha conseguido:

- Una relación estratégica y continua con numerosas organizaciones de salud (facilitando el seguimiento y la evaluación de los resultados).
- La vinculación estratégica con el Institut Català de la Salut (la organización sanitaria pública) en el despliegue de programas para el conjunto del sector.
- El establecimiento de una relación de confianza con diferentes áreas y ámbitos del Departamento de Salud de la Generalitat de Catalunya (por ejemplo, siendo los *partners* estratégicos en todo el proyecto de formación continua vinculado al ámbito de la seguridad de pacientes, en el que en dos años han participado más de 48.000 profesionales del sector).

- Una colaboración continua con diferentes sociedades científicas, representativas de distintos ámbitos de trabajo (Sociedad Catalana de Gestión Sanitaria, Sociedad Catalana de Calidad Asistencial, Sociedad Catalana de Salud Digital...).
- La formalización de un acuerdo estratégico con la Fundació Universitària del Bages, Campus Manresa de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, que permite, entre otros, el impulso de programas formativos conjuntos, en abierto o a medida, acreditados por la universidad, la acreditación de itinerarios formativos, el desarrollo de posgrados y másteres o la colaboración en proyectos y programas internacionales y de investigación.

Toda esta transformación ha sido posible gracias:

- Al estrecho compromiso de la alta dirección de las patronales sanitarias.
- A la implicación en el modelo académico y formativo de los responsables de formación, desarrollo y recursos humanos de las organizaciones de salud.
- A la colaboración de los diferentes agentes docentes, expertos y colaboradores en cada una de las áreas, ámbitos y líneas formativas, que configuran un consejo académico que orienta y propone las acciones de formación y que participan en distintas comisiones, consejos y comités representativos de cada ámbito asistencial y de cada perfil profesional.
- A la confianza de más de 130.000 participantes en los últimos años, que nos ayudan a mejorar y dar sentido a nuestra razón de ser con su participación en las acciones formativas impulsadas, sus recomendaciones y también sus críticas y aportaciones.
- A un equipo humano que promueve la innovación pedagógica y el seguimiento y el acompañamiento continuos, vela por asegurar la calidad académica y evalúa de forma sistemática los resultados.

Toda esta evolución debe permitir consolidar a UCF como una entidad de referencia en el sector, una verdadera universidad corporativa en salud y social, que continúe:

- Impulsando una formación continua desde una perspectiva estratégica.
- Potenciando la formación como palanca de cambio y transformación de las organizaciones.

FIGURA 3. MATRIZ DE TIPOLOGÍAS DE ÁREAS DE FORMACIÓN

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



- Dando respuesta a las necesidades y especificidades de los distintos perfiles profesionales y de las organizaciones.
- Innovando en el uso de estrategias didácticas, metodológicas y tecnológicas que multipliquen los efectos pedagógicos de los aprendizajes.
- Catalizando la gestión del conocimiento, de forma interrelacionada con la gestión del talento.
- Midiendo y evaluando el logro de resultados esperados, para sobresalir y mejorar.

2. LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESIONALES DESDE UNA PERSPECTIVA COMPETENCIAL

DISEÑO Y DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS

Àngels Paredes¹⁸ concibe la competencia como aquella actuación profesional manifestada a través de comportamientos regulares y observables en el tiempo, que integra los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar de forma excelente las responsabilidades, funciones y tareas encomendadas en un entorno corporativo concreto.

Paredes hace énfasis en que la propiedad de un sistema de competencias es del comité de dirección, no del área de recursos humanos (ahora a menudo denominada área de gestión de personas), la cual debe ayudar en los caminos y en las herramientas para apoyar en lo que la dirección general establezca, pero no debe ser la propietaria del sistema de gestión por competencias, aunque pueda serle de utilidad a ella misma en diferentes procesos, como la selección, la evaluación, el desarrollo, etc.

En este sentido, impulsar dentro de las organizaciones de salud un sistema de gestión por competencias es positivo, entre otras cosas, para:

- Detectar desajustes entre puestos de trabajo y profesionales.
- Identificar y potenciar el talento de la organización.
- Describir los comportamientos profesionales necesarios para conseguir resultados óptimos.

¹⁸ Àngels Paredes. *Fòrum: Revista d'Organització i Gestió Educativa*, n.º 44. Septiembre de 2017. Editorial Graó.

- Definir los requerimientos que la organización establece en los diferentes puestos de trabajo.
- Establecer metodologías para el desarrollo de los equipos profesionales.
- Establecer políticas retributivas.
- Ser la base para llevar a cabo otros procesos de gestión y dirección: evaluación, selección, gestión del desempeño, carrera profesional, etc.

Así, contar con un sistema que identifique cuáles son las competencias de los profesionales para alcanzar los objetivos y que a la vez ponga en evidencia los comportamientos que podemos observar y, por tanto, medir, se convierte en un instrumento clave a la hora de impulsar a los profesionales de la organización hacia los objetivos corporativos establecidos.

Desde esta perspectiva, las competencias de una misma organización pueden variar o evolucionar en función de la coyuntura (cuando está en un momento de transición, de crisis, de expansión, etc.). Puede que no sean las mismas competencias, que se haga énfasis en unas u otras o que las evidencias (las conductas o comportamientos de los diferentes niveles competenciales) tengan caracteres diferentes.

Por eso debemos entender el diccionario de competencias como un instrumento dinámico, reflejo de la realidad y la perspectiva de futuro de la organización. De hecho, debe ser como un sistema de señales hacia la organización: decimos a los profesionales y a los propios responsables qué se espera de ellos.

Por tanto, no es un papel, ni un documento solo de recursos humanos, ni solo un sistema de evaluación. El diccionario de competencias es una hoja de ruta para decidir lo que en ese momento toca en clave de gestión de personas para conseguir los retos que tenemos por delante. Y, además, debemos entenderlo como un camino, no como un fin en sí mismo. Estamos hablando de crecimiento, de desarrollo, de trayectoria, etc., de profesionales que, en general, ya hacen bien su trabajo, pero desde una perspectiva organizativa conviene insistir en algunos apartados o áreas concretas.

Las fases que podríamos determinar para la elaboración e implantación de un modelo de gestión por competencias serían las siguientes:

a) Definir el sistema de gestión por competencias:

- Definición del modelo.
- Análisis de los grupos y perfiles profesionales (enfermera, auxiliar de clínica...).

- Análisis de información previa (de la organización y de los propios perfiles).
- Contraste con modelos de competencias del sector.
- Definición del modelo de identificación de competencias, del modelo de evaluación, etc.
- Definición de qué políticas de recursos humanos y de gestión incorporarán la gestión por competencias.

b) Identificar y validar las competencias:

- Definición de las personas y grupos que participarán en la identificación, definición e implementación del modelo.
- Desarrollo de las entrevistas individuales y *focus group* correspondientes.
- Conducción de las dinámicas de los grupos focales, identificando y proponiendo competencias.
- Descripción de los distintos niveles asociados a cada competencia (generalmente cinco niveles).
- Definición para cada nivel de las conductas y comportamientos asociados al mismo.
- Revisión de los *outputs* de los grupos focales.
- Validación del diccionario de competencias.

c) Definir el plan de implementación y formación:

- Definición del sistema de evaluación de competencias.
- Decisión de las fases y el calendario de implementación del sistema.
- Preparación de un plan de comunicación asociado.
- Definición de los criterios de los siguientes pasos: cómo se incorporarán las competencias al plan de formación, cómo servirán a la selección, etc.
- Definición de un plan de formación para los responsables que deben aplicarlo en la gestión diaria.

d) Formar a los responsables que deben aplicarlo para involucrarlos en su definición y aplicación y en la gestión de personas. Esta formación debe servir para:

- Comprender el modelo de competencias y entender cuál es su papel en la evaluación.

- Compartir y preparar el proceso de evaluación.
- Entrenar la entrevista de evaluación.
- Entrenar los procesos de acompañamiento y desarrollo (individuales y de equipo) para potenciar un líder-*coach*. No en vano debemos asegurarnos de que la acción directiva está alineada con la descripción y la definición de competencias establecida en la organización.

Si, por ejemplo, en un puesto de trabajo la competencia «iniciativa y proactividad» toma mucha fuerza, pero, en cambio, el responsable de los profesionales no les deja desarrollarla y está constantemente controlando y supeditando su actividad, el instrumento no habrá servido para nada.

e) Diseñar e implementar sistemas de evaluación competencial asociados. Esta acción permitiría:

- Definir los instrumentos y mecanismos de evaluación competencial para cada ámbito y función profesional.
- Valorar mecanismos de evaluación, coevaluación, 180° o 360°, en función de la madurez de la organización (si hay que empezar, mejor hacerlo con sistemas de autoevaluación o evaluación conjunta con el propio responsable).
- Evaluación de los equipos de trabajo respecto a los objetivos o niveles pretendidos. Conocer y profundizar en la realidad de los equipos y de las personas individualmente.
- Desplegar acciones (formación, actividades, proyectos, planes de desarrollo y de mejora...) que permitan incidir en el desarrollo competencial de aquellos ámbitos identificados en la evaluación como oportunidades de mejora.
- Comprometer a los profesionales respecto a la acción de desarrollo y de mejora asociadas a la evaluación, y comprometer también a los propios responsables y directivos en su acompañamiento y *feedback*.

En el momento de identificar las competencias, deberíamos tener presente el marco global de acción de los profesionales. Siempre podemos partir de listados y descripciones de competencias ya determinadas (por otras empresas del sector o a nivel general), pero deberíamos acercarlas a la realidad y a las especificidades propias. En este sentido, sería bueno tener en cuenta los siguientes aspectos:

FIGURA 4. LA ROSA DE LAS COMPETENCIAS

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



- Mi sector: qué competencias requiere hoy mi contexto, el entorno y los cambios y transformaciones que están sucediendo o que vendrán.
- Mi organización: la visión, el plan estratégico y las líneas de acción establecidas son fundamentales para decidir cuáles son las competencias corporativas que en el momento actual hay que enfatizar.
- Mi área, unidad o departamento: igualmente, las especificidades de mi área o ámbito profesional, condicionado tanto por los elementos del entorno como por los internos de la propia organización.
- Mi función profesional o puesto de trabajo: por último, las competencias más específicas de mi actividad.

A la hora de identificar y agrupar las competencias o las acciones de desarrollo competencial podríamos partir, por ejemplo, de este mismo modelo o esquema. En la página siguiente podemos ver un ejemplo (Figura 5).

En la configuración del listado de competencias de nuestra organización podremos encontrar varios tipos de competencias:

- **Competencias básicas:** aquellas que son las «mínimas» e inherentes a todas las funciones de la organización (por ejemplo, la comunicación). En todo caso, una cosa es la competencia y otra el nivel pretendido pa-

FIGURA 5. EJEMPLO DE ÁMBITOS DE APRENDIZAJE PARA ADMINISTRATIVOS

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



ra cada función. Cogiendo esta misma competencia y llevándola al extremo (la comunicación como capacidad de influencia), este nivel debería exigirse, por ejemplo, a responsables intermedios, directivos o personas que precisen este nivel competencial (referentes, líderes de grupos de trabajo...). En cambio, el nivel intermedio de la competencia (comunicación asertiva) quizá deberíamos desearlo para el conjunto de los profesionales como motor de su capacidad relacional hacia compañeros, familias, pacientes, etc.

- **Competencias personales:** son las inherentes a cada persona, aunque su desarrollo impacte en otros. Por ejemplo, la competencia de auto-control y gestión de las emociones (así, cuando un usuario está manifestando a un administrativo asistencial una disconformidad en la

atención recibida, tal vez gritándole o incluso increpándole, su gestión emocional será fundamental para ser capaz de reconducir la situación, ayudar y orientar a la persona, con la ayuda también de otras herramientas relacionales (escucha activa, asertividad, gestión de conflictos...).

- **Competencias específicas:** son las competencias (técnicas y no técnicas) vinculadas al propio puesto de trabajo (por ejemplo, la competencia de liderazgo en el nivel directivo). También las propias e inherentes a cada uno de los diferentes puestos de trabajo: las de un cirujano, una enfermera de bloque quirúrgico, un médico de atención primaria, un camillero, un auxiliar de laboratorio, un técnico de radiodiagnóstico, un trabajador social, una auxiliar de enfermería, un administrativo asistencial, un técnico de mantenimiento, etc.
- **Competencias transversales:** las genéricas del conjunto de una organización o de un área o ámbito concreto. Un ejemplo sería la competencia de trabajo en equipo, ya sea en el equipo propio del área en que se desarrolla la tarea o bien en equipos vinculados a proyectos o mejoras que impliquen a personas de distintas áreas y ámbitos. Otro ejemplo sería la competencia de calidad y seguridad de pacientes para todos los profesionales. En cambio, la seguridad de los pacientes en el ámbito quirúrgico, específico para todos los profesionales que trabajan en ese entorno concreto, permitiría enfatizar las prácticas seguras del mismo.
- **Competencias transformadoras:** son competencias o metacompetencias como la innovación, la gestión del conocimiento, la investigación y la docencia; también las vinculadas al intraemprendimiento, la generación de patentes o de *start-ups* desde dentro de las propias organizaciones de salud, etc.

De hecho, existen muchas formas de agrupar las competencias. Así, en diversas organizaciones las dividen en tres grandes grupos:

- Corporativas: las competencias que necesitan todos los profesionales, porque están relacionadas con la misión, visión y valores de la organización y son necesarias para alcanzar sus objetivos estratégicos.
- Transversales: el resto de las competencias que requieren todos los profesionales.
- Específicas o técnicas.

También hay organizaciones que agrupan las competencias en clústeres o grupos competenciales.

Por ejemplo, en un diccionario de competencias específico para el nivel directivo se han establecido diferentes clústeres competenciales. Uno de ellos es el grupo «Dirección de equipos», en el que podemos encontrar competencias como liderazgo, desarrollo de personas y equipos, dirección y coordinación.

O, para un profesional asistencial, podríamos encontrar una agrupación de «Competencias relacionales», que incluyen la comunicación, el trabajo en equipo, la gestión de conflictos y la orientación al cliente.

Generalmente, los diccionarios de competencias suelen incluir entre ocho y diez competencias. A la hora de confeccionar el diccionario cabe identificar los siguientes puntos:

- Nombre de la competencia.
- Definición (descripción general de la misma).
- Nivel competencial (generalmente hasta cinco) y descripción general de cada nivel.
- Evidencias, conductas y comportamientos asociados a cada nivel de la competencia.

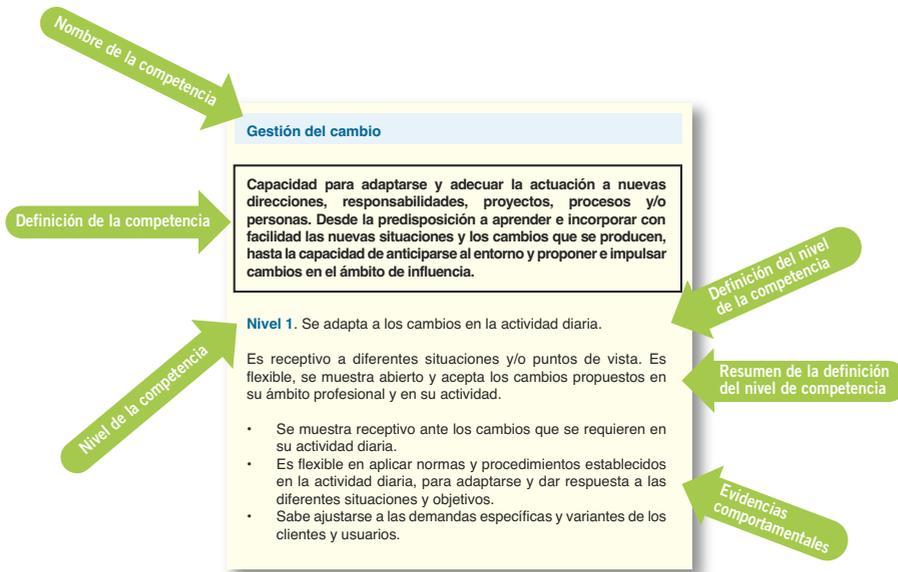
Una vez descritas las conductas y los comportamientos de cada nivel de cada competencia del diccionario, es interesante determinar el nivel competencial mínimo o el nivel esperado de cada competencia para cada puesto de trabajo. Así, se sugiere una matriz de doble entrada (por un lado, perfiles profesionales y, por el otro, competencias) y rellenarla con los valores asociados a cada uno de ellos.

Esta tarea de definición del nivel deseado generalmente la realiza el nivel jerárquico inmediatamente superior, aunque a menudo se consensúa con el propio grupo de profesionales, de acuerdo con los objetivos corporativos.

Con posterioridad podremos utilizar la matriz para visualizar el grado de adecuación de los profesionales y los equipos respecto a los valores deseados y establecer un plan de formación y desarrollo a partir de los *gaps*.

FIGURA 6. EJEMPLO DE LA FICHA DEL DICCIONARIO

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



VISIÓN COMPETENCIAL DE LA FORMACIÓN. ¿QUÉ SIGNIFICA SER UN PROFESIONAL COMPETENTE?

En la línea 2 del Plan de Salud 2016-2020¹⁹ se señala que: «Los profesionales del sector deben adquirir, mantener y mejorar las competencias necesarias para realizar las actuaciones definidas en las líneas del propio Plan de salud.

»Estas competencias deben ser coherentes con los estándares de calidad que el mismo Plan de salud les exigirá, por lo que hay que pensar qué estrategias se deben implementar para promover la mejora constante de la calidad a través del crecimiento competencial de los profesionales».

Del mismo modo, por ejemplo, el IV Plan Andaluz de Salud²⁰ (en su compromiso 5), con el fin de potenciar el liderazgo de los profesionales del sistema sanitario resalta la necesidad del desarrollo competencial: «Profesionales del sistema sanitario público andaluz, mujeres y hombres, se comprometen a

¹⁹ Plan de Salud 2016-2020 de la Generalitat de Catalunya. http://salutweb.gencat.cat/web/.content/home/el_departament/Pla_salut/pla_salut_2016_2020/Documents/Pla_salut_Catalunya_2016_2020.pdf.

²⁰ http://www.andaluciasana.es/PAS/links/IV_PAS_v9.pdf. IV Plan estratégico andaluz de salud. Sistema Sanitario Público de Andalucía.

desarrollar aquellas nuevas competencias de acuerdo con el envejecimiento y aumento de la cronicidad de la población andaluza, de cara a obtener los resultados en salud que necesite esta para mejorar en calidad de vida».

Competencia es la capacidad o habilidad de efectuar una tarea, o reflejar un comportamiento, para resolver un problema o enfrentarse a una situación concreta de forma eficaz y eficiente en un contexto determinado que requiere movilizar conocimientos, destrezas y actitudes de una manera integrada.

Algunas definiciones de la palabra *competencia* (desde la perspectiva de recursos humanos) son:

- «Se interpreta como un sistema más o menos especializado de capacidades, conocimientos y destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico» (OCDE).
- «Es un saber actuar. Es decir, un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos...) en un contexto dado para afrontar distintos problemas o para realizar una tarea» (Guy Le Boterf).
- «Es un saber hacer, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común» (François Lasnier).

Las competencias están fundamentadas en conductas y comportamientos estables, adaptables y observables en el ejercicio de una actividad o función. Son las evidencias de cómo los profesionales desarrollan sus tareas y funciones en las organizaciones.

Son lo que hacen, cómo lo hacen, sus comportamientos generales o específicos. No en vano las organizaciones piden a los profesionales «hacer», «saber hacer» y «saber estar y ser» para que den respuesta a los objetivos que la organización tenga establecidos.

Vinculado al concepto de competencia, y estrechamente relacionado con las conductas y comportamientos, Carles Mendieta²¹ señala que «podríamos decir que las personas hacen lo que saben hacer, lo que pueden hacer y lo que quieren hacer». Se podría expresar con la siguiente fórmula:

$$\text{HACER} = \text{SABER} \times \text{PODER} \times \text{QUERER}$$

²¹ <https://www.singularnet.biz/es/blog/post/desarrollo-de-competencias/B000019>.

FIGURA 7. LA FÓRMULA DEL HACER

Fuente: Carles Mendieta.



Para conocer los resultados habría que multiplicar los valores relativos de cada uno de los elementos.

Si observamos la figura podríamos afirmar que:

- Una persona que sabe y quiere, pero no puede, posiblemente no tenga las herramientas, estructuras, recursos, procedimientos, protocolos, procesos, etc., necesarios. Seguramente se trata de un problema «de organización» que debe poder resolverse con más herramientas, cambiando circuitos o formas de actuar, etc.
- Una persona que sabe y puede, pero no quiere, seguramente tendrá un problema de motivación, de compromiso, de interés, etc., aunque a veces alguien no quiere porque su jefe no sabe.
- Una persona que quiere y puede, pero no sabe, es un caso en el que la formación puede sernos de utilidad. También es una circunstancia que nos permite evaluar desde una perspectiva competencial ese *gap* entre lo que sabe y hace y lo que necesitamos que sepa y haga.

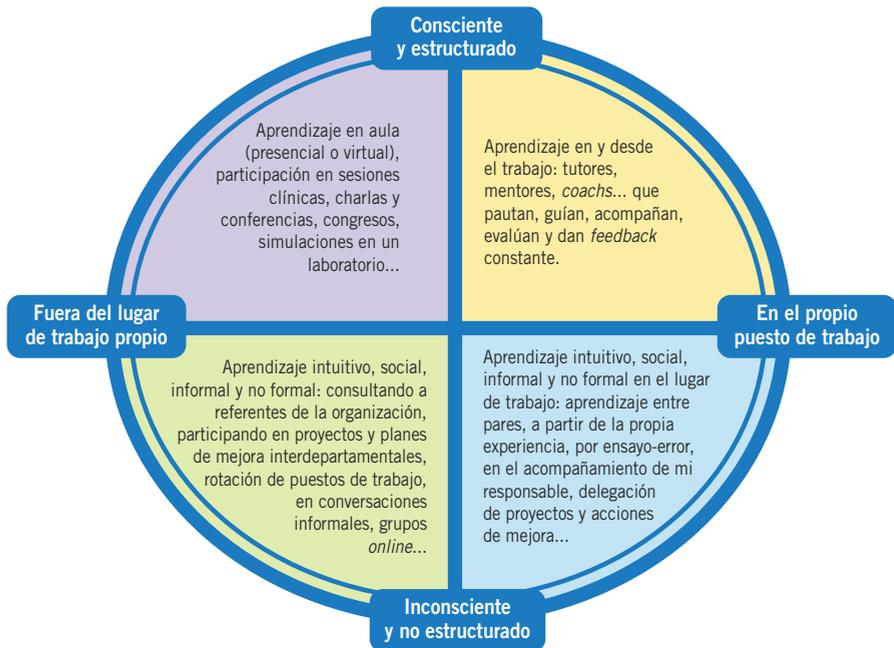
De hecho, con demasiada frecuencia pensamos en la formación como una herramienta para resolver todo tipo de situaciones y problemas que persiga

un cambio de conductas, cuando en realidad, siguiendo el esquema propuesto por Carles Mendieta, la formación sería de utilidad cuando existen necesidades de aprendizaje.

Peter Honey²² señala dos grandes variables para analizar los modelos de aprendizaje en el trabajo, que podemos resumir en el siguiente cuadro:

FIGURA 8. **MODELOS DE APRENDIZAJE EN EL TRABAJO**

Fuente: Peter Honey.



Este cuadro permite acceder a una visión global de los procesos de aprendizaje en las organizaciones, al mismo tiempo que puede servir de pauta para un análisis global del papel de la formación.

Así, algunas conclusiones que podríamos sacar son las siguientes:

- Los procesos de aprendizaje pueden ser conscientes e inconscientes, y por ello es imposible controlarlos todos.
- El aprendizaje en las organizaciones siempre irá más allá de los programas y cursos de formación que se diseñen.

²² Peter Honey. *Improve your people skills*. Chartered Institute of Personnel & Development.

- Los responsables, gestores y técnicos de formación tienen el reto de incorporar procesos de aprendizaje inconscientes e informales dentro de los planes de formación.
- En la carrera profesional a menudo prima demasiado la formación externa, «en el aula», y no tanto la del puesto de trabajo, cuando en cambio el aprendizaje en el puesto de trabajo es mucho más efectivo.
- Metodológicamente, no todos los procesos de aprendizaje pasan por un aula, ni el profesor experto debe ser externo a la organización, ni deben ser procesos formativos grupales; es decir, pueden darse en el ambiente de trabajo, a cargo de expertos internos y pueden ser individuales.

En este sentido, hay que observar que en el grado de máximo dominio de una competencia concreta a menudo aparece la capacidad de compartir y formar a los propios colaboradores y también a terceros (rol de docente interno).

De hecho, algunas de las críticas habituales a la formación en las organizaciones en general (también en las del sector de salud y social) son las siguientes:

- **Mucha formación, pero poco cambio o mejora.** Para que la formación sea útil, debería provocar cambios de conducta en las personas. Demasiado a menudo la formación está alejada de la realidad, y, a pesar de ser interesante, no es útil ni mejora la práctica profesional.
- **Demasiado centrada en la acreditación, poco en el aprendizaje.** La excesiva vinculación en el sector salud de la acreditación académica y los créditos formativos en la carrera profesional a veces incentiva la formación por la formación y no la formación para aprender y aplicar.
- **Formación demasiado larga.** Una crítica derivada de la anterior es la duración de los programas formativos, a veces una duración excesiva que busca un mayor número de créditos. En cambio, en la formación en línea la duración es un concepto difícil de concretar. ¿Cómo se cuantifican las horas en un curso en línea? En un curso presencial claramente se basa en la asistencia, es decir, en el tiempo en que el participante está dentro del aula, aunque quizá no esté ni atento ni aprendiendo. En cambio, en un curso en línea es difícil concretar el concepto tiempo.
- **Formación muy generalista y poco personalizada.** Contenidos muy alejados de la realidad de los participantes, e incluso formación muy teórica y poco práctica, que no facilita herramientas ni recursos que fa-

vorezcan que los participantes puedan aplicar o transferir los aprendizajes al puesto de trabajo con posterioridad.

- **No todo el programa de una actividad formativa interesa.** A menudo participamos en acciones formativas en las que solo nos interesa una parte del contenido. Sin embargo, las estructuras rígidas del programa (requisitos de asistencia vinculados a la acreditación, entre otros) nos obligan a estar y a participar sin mucho interés. La tendencia actual a diseñar programas más de microformación, en estructuras modulares e itinerarios formativos, puede flexibilizar estos procesos de aprendizaje y dar respuesta a las necesidades e intereses de cada uno.
- **Formación que separa en exceso los roles profesionales.** Aunque puede ser adecuado para optimizar recursos, el desarrollo de programas formativos específicos para cada función o rol profesional es imprescindible combinarlo con otras iniciativas que impliquen la mezcla de los mismos, y especialmente la participación en equipos multidisciplinares (como sucede en la realidad).
- **Demasiada formación en el aula.** El modelo 70:20:10²³ hace evidente que los adultos aprendemos directamente del puesto de trabajo. Así, el 70% de lo que aprendemos los adultos lo hacemos de la experiencia directa y el 20% lo hacemos cerca del puesto de trabajo (a partir del contacto con compañeros, procesos de *mentoring*, *coaching*, tutorización, con *feedback*, con observación...), mientras que la formación «formal» (la que se produce de forma estructurada, intencionada, planificada) solo supone el 10% de lo que aprendemos, pero, en cambio, es a lo que se destina todo el presupuesto de formación en las organizaciones.
- **Modelos formativos demasiado «clásicos».** En ellos el rol del formador es el de instructor («yo enseño, tú aprendes»). Hoy en día se está transformando el rol del docente y se está yendo hacia un concepto más de facilitador, de gestor de los procesos de aprendizaje. También se están potenciando los procesos de formación entre iguales, que refuerzan las políticas de gestión del talento en los departamentos de personas de las organizaciones.

Y hay una eterna gran pregunta que siempre sobrevuela la actividad global de formación: ¿cuál es el impacto de la formación en la organización? ¿Cuál es el retorno económico de la inversión en formación?

²³ El modelo 70:20:10 es un modelo de Charles Jennings que amplía el enfoque del aprendizaje y el desarrollo más allá del aula (presencial o virtual) en una cultura de aprendizaje continuo.

LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y DE DESARROLLO COMPETENCIAL EN LOS ADULTOS

Como hemos visto, las competencias se construyen a partir de tres pilares fundamentales:

- Los conocimientos y las capacidades (el saber).
- Las habilidades, técnicas y destrezas (el saber hacer).
- Las actitudes y los valores (el saber estar y el saber ser).

La formación por competencias (a menudo también llamada *outcome based education*) es uno de los cambios de paradigma más significativos en la formación superior del siglo XXI. En ella, los participantes son el elemento central del proceso formativo y se convierten en un agente activo (no pasivo, como en la formación tradicional) de su propio proceso de aprendizaje. De hecho, en este nuevo modelo la formación se centra más en los aprendizajes (resultados) y no tanto en el proceso de enseñanza (que se entiende como un medio para alcanzarlos).

En este nuevo marco, se precisa contar con estrategias e instrumentos que nos permitan evidenciar el desarrollo y la adquisición de las competencias que se exigen a los profesionales. No en vano, cuando hablamos de evaluación de competencias, estas solo pueden evaluarse en la acción. Por tanto, necesitamos que los participantes «hagan» cosas lo más parecidas posible a lo que harían en la realidad.

En este sentido, por ejemplo, la simulación, la gamificación²⁴ o la realidad virtual o aumentada han adquirido una mayor relevancia en los últimos tiempos, dado que desde una visión pedagógica son metodologías activas, que recrean la realidad profesional, que favorecen el desarrollo y la evidencia de los distintos elementos inherentes a las competencias y que además potencian la implicación de los participantes.

Y es que los adultos estamos más interesados en estrategias centradas en la resolución de los problemas (aplicación inmediata del conocimiento) que en estrategias centradas en la materia.

Como podemos ver en la pirámide de Dale,²⁵ los adultos recordamos y aprendemos todo lo que supone una experiencia y una vivencia directa, ya

²⁴ Según Wikipedia, *gamificación* es «el uso de técnicas, elementos y dinámicas propias de los juegos y del ocio, en actividades no recreativas, con el fin de potenciar la motivación, así como reforzar la conducta para solucionar un problema u obtener un objetivo».

²⁵ La pirámide del aprendizaje está basada en el cono de la experiencia, de Edgar Dale.

FIGURA 9. PIRÁMIDE DEL APRENDIZAJE

Fuente: Edgar Dale.



sea a partir de la propia realidad (en la práctica real o con el uso de realidad aumentada), ya sea con experiencias simuladas (en entorno físico de simulación o a partir de entornos inmersivos de realidad virtual).

El Center for Medical Simulation (Cambridge, Massachusetts) define una simulación como «una situación o un escenario creado para permitir que las personas experimenten la representación de un acontecimiento real con el fin de practicar, aprender, evaluar, probar o adquirir conocimientos de sistemas o actuaciones humanas».

Los entornos de simulación y de entrenamiento con realidad virtual o aumentada se convierten en un entorno seguro de aprendizaje, en el que además podemos prepararnos y anticiparnos para afrontar situaciones que todavía no hemos vivido (a diferencia de cómo aprendemos en un entorno real).

Un ejemplo: Médicos sin Fronteras desarrolló un entorno de simulación²⁶ sobre los procedimientos de seguridad vinculados al ébola para preparar a los profesionales asistenciales antes de que fueran a Sierra Leona. Recreaba exactamente los espacios y entor-

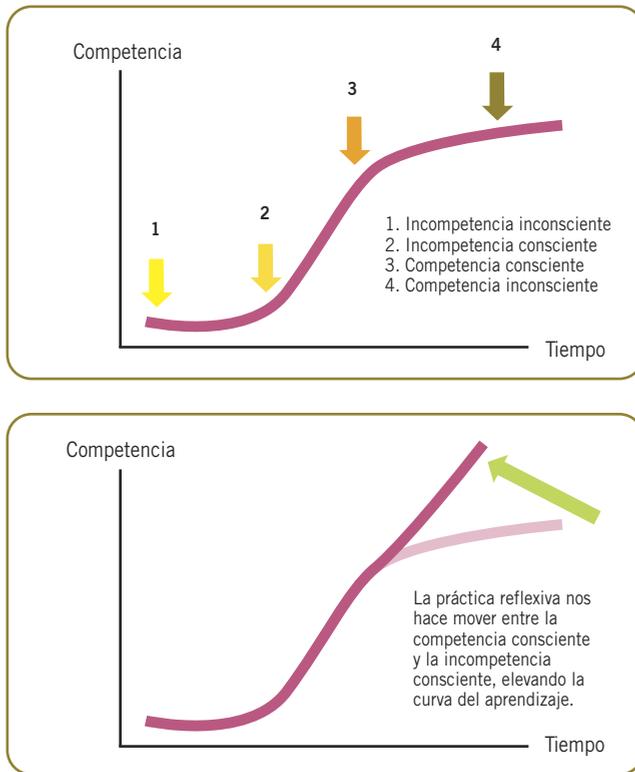
²⁶ Un ejemplo de este entrenamiento con simulación se presentó y vivió durante el congreso de simulación realizado en la Universidad Francisco de Vitoria, en Madrid (2016).

nos reales para asegurar que los profesionales siguieran todos los protocolos y procedimientos de seguridad establecidos, asegurando los aprendizajes para reducir los riesgos de los profesionales, así como los de contagio entre los enfermos.

La escalera del aprendizaje (también conocida como *escala del aprendizaje*) es otra de las imágenes que a menudo utilizamos en formación continua para visualizar la evolución de una persona en su proceso de aprendizaje.

FIGURA 10. LA CURVA DEL APRENDIZAJE

Fuente: Adaptación propia.



La evolución se inicia desde que una persona no es consciente de que es incompetente (estado 1 o incluso 0, cuando es totalmente inconsciente) hasta que domina la competencia y de forma inconsciente la aplica (estado 4 o incluso 5, de dominio de la misma).

Un ejemplo de este último nivel sería el de un conductor habitual, que, cuando cambia de marchas en el vehículo, no se detiene a preguntarse qué marcha debe poner o por qué. Sencillamente actúa, acciona o reacciona, lo hace sin ser consciente, porque la práctica y la experiencia le han llevado a ese dominio, que se ha integrado como un hábito.

El proceso de práctica reflexiva y el *feedback* formativo asociados a los procesos de formación experiencial aumentan la curva de aprendizaje, contribuyendo así a incrementar su calidad y disminuyendo el tiempo asociado.

Esta aceleración de la curva de aprendizaje viene provocada, principalmente, por distintas causas:

- Podemos repetir los escenarios las veces que sea necesario.
- Podemos practicar procedimientos clínicos que, en condiciones normales, costaría mucho realizar.
- Las habilidades adquiridas mediante simulación pueden transferirse a la realidad.
- Podemos aprender de los errores, sin riesgo.

En este sentido, y cuando hablamos de profesionales en activo, debemos entender las metodologías formativas inmersivas y experienciales (como la simulación, la gamificación o la realidad virtual o aumentada) no solo como un mecanismo de optimización de los aprendizajes, sino especialmente como un motor de puesta en práctica de las competencias profesionales para revisarlas y mejorarlas.

Además, estas metodologías formativas experienciales son una oportunidad para consolidar aprendizajes o para generarlos a partir de la experiencia simulada. No en vano, es una oportunidad para revisar nuestra práctica, y así anclar aprendizajes (de nuevo soy consciente de que lo hago bien, «sé que sé»), para fijar áreas de mejora o para detectar errores y tomar conciencia de los mismos.

De hecho, en el diseño de las actividades experienciales, la clave del aprendizaje está en un cuidadoso diseño y un buen acompañamiento formativo de la acción (por ejemplo, en una simulación la clave del proceso de aprendizaje está en la fase de análisis y de reflexión compartida, aprovechando la grabación en vídeo para poder revisar la práctica clínica o profesional simulada).

Estos enfoques formativos experienciales se fundamentan en los modelos constructivistas que se desarrollaron en la década de los noventa. En estos

FIGURA 11. LA ESCALERA DEL CONOCIMIENTO

Fuente: William Howell.



modelos se pone de relieve el papel activo y central que deben desarrollar los participantes en los procesos de aprendizaje. Así:

- El conocimiento se construye a partir de la propia experiencia.
- El aprendizaje debe ser global, holístico, integral e integrador de todas las tareas y competencias.
- El aprendizaje es una interpretación personal del mundo.
- El conocimiento conceptual se adquiere por la integración de múltiples perspectivas y en colaboración con los demás.

Por ello son clave los siguientes aspectos:

- Los conocimientos previos y las motivaciones de los participantes.
- La búsqueda y selección de información relevante y el desarrollo de procesos de análisis y síntesis de la misma que permitan a los participantes construir significados.

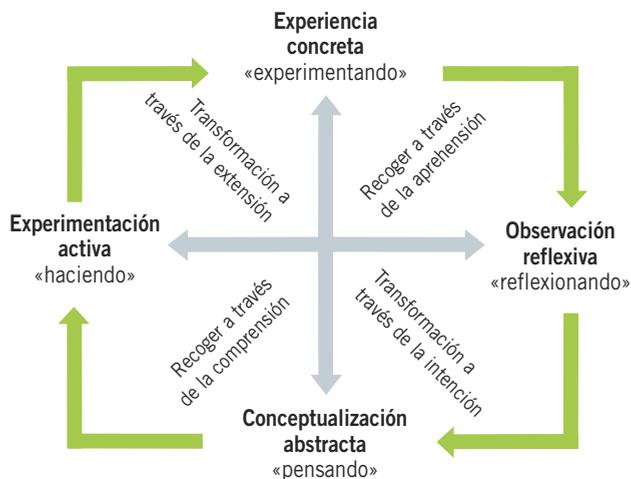
- La creación de entornos y ambientes de aprendizaje naturales y motivadores que orienten a los participantes en el interés por la construcción de nuevos conocimientos, experiencias y actitudes.
- El fomento de metodologías dirigidas al aprendizaje significativo en que las actividades y los contenidos sean coherentes y tengan sentido para el participante y su realidad, con el fin de asegurar el desarrollo competencial requerido.

Un ejemplo de este enfoque es el círculo de aprendizaje a través de la experiencia de Kolb²⁷ (*the experiential learning cycle*), que actualmente es el principal marco conceptual utilizado para el aprendizaje experimental en los programas de formación basados en una experiencia simulada o recreada.

Kolb define el aprendizaje experimental como un proceso mediante el cual se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia. Las personas aprenden mediante la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la experimentación. Una de las grandes aportaciones que realiza Kolb es que la aproximación que hace cada participante en este ciclo de aprendizaje puede ser diferente, como después veremos en su análisis de los estilos de aprendizaje.

FIGURA 12. CÍRCULO DEL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA

Fuente: David A. Kolb.



²⁷ D. A. Kolb (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, vol. 1. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall - «Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience» (p. 38).

Los cuatro estadios que aparecen en su círculo son:

- La realización, por parte del participante, de una experiencia específica (en este caso puede ser una práctica simulada o una actividad real).
- La observación y el análisis reflexivo (generalmente en grupo) de una experiencia simulada o de una situación concreta.
- Un proceso individual de interiorización en el que se integran las observaciones en un modelo más abstracto, que permite crear generalizaciones y extraer principios y conclusiones.
- El uso de los principios y las conclusiones extraídas, con el fin de guiar las decisiones y acciones posteriores (experimentación activa), que conducen a nuevas experiencias concretas.

En los últimos años también se ha desarrollado una nueva concepción que potencia el aprendizaje colaborativo, utilizando redes sociales que promuevan el intercambio de información y de conocimiento entre los profesionales, así como el desarrollo de competencias sociales. Nos referimos al conectivismo. George Siemens, máximo exponente de esta teoría, pone como punto de partida al individuo: «El conocimiento personal se compone de una red que alimenta a organizaciones e instituciones, las cuales a su vez retroalimentan la red, proveyendo de nuevo aprendizaje al individuo».

De hecho, estas referencias a distintos expertos del ámbito de la educación de adultos sirven para evidenciar que, en formación continua, el aprendizaje es más eficaz si los participantes pueden relacionarlo con experiencias previas y si el propio proceso de aprendizaje se convierte en un reto que los involucre activamente en su desarrollo, y aún más si se relacionan con otras personas de características o intereses similares.

Las competencias no pueden consolidarse solo con formación (entendiendo aquí por formación, de forma muy reduccionista, cursos, profesor, aula...). En cambio, todas las competencias sí pueden desarrollarse en un entorno formativo o profesional.

Un ejemplo sería la competencia de compromiso. No nos imaginamos que alguien consiga integrar esta competencia escuchando a un profesor explicar qué es el compromiso con la ayuda de un PowerPoint o de una pizarra, pero en cambio sí desarrollándola, viviendo el sentido de esta competencia a través de otras fórmulas (con procesos de mentorización con compañeros, involucrando a la persona en proyectos corporativos, haciéndola copartícipe

de alguna iniciativa, a partir de historias propias motivacionales, mediante un proyecto de cooperación o de responsabilidad social, etc.).

Por tanto, la evolución en las organizaciones del concepto de *formación* hacia el de *desarrollo* no es un elemento estético. Es una evolución de la conceptualización de que las oportunidades de aprender y desarrollar competencias van más allá, como veremos, de los momentos formales de formación.

Asimismo, la evolución en las organizaciones de actividades formativas experienciales no es una cuestión de entretenimiento (que los participantes se lo pasen mejor en la acción formativa), sino que la intención es que se conviertan en verdaderos motores del desarrollo competencial (para que se consoliden los aprendizajes, los transfieran al puesto de trabajo y los conviertan en nuevos hábitos).

Y, al mismo tiempo, en toda esta conceptualización de la formación y el desarrollo competencial debemos tener presente que las personas tenemos diferentes estilos de aprendizaje, es decir, aprendemos de forma distinta, ya sea en el aula o directamente de la experiencia.

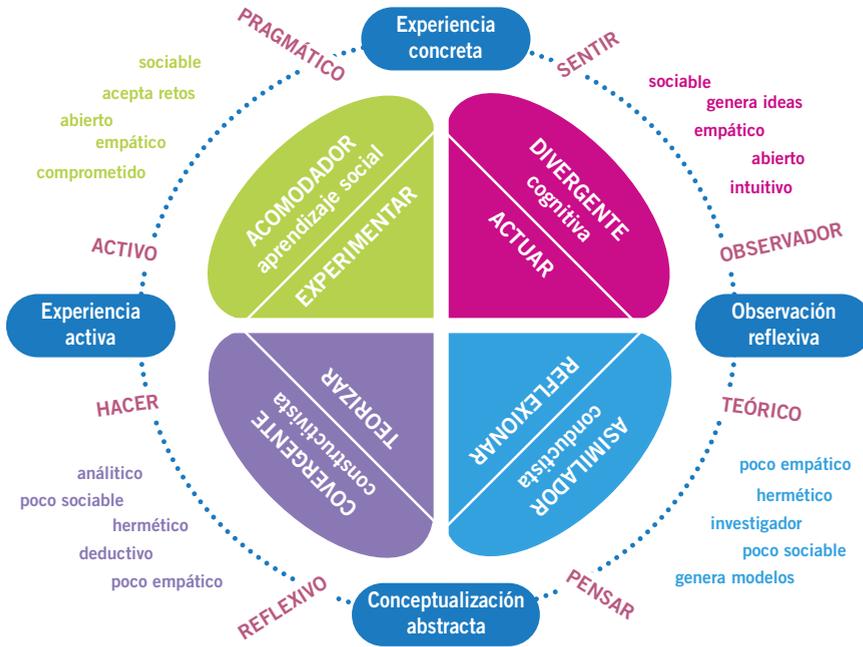
Existen numerosas clasificaciones de estilos de aprendizaje, pero una de las más cercanas al desarrollo de competencias profesionales, basada en el aprovechamiento de la propia experiencia, es la propuesta por Kolb, que hace hincapié en cómo percibe y trata las informaciones directamente cada uno.

Así, Kolb distingue cuatro perfiles de aprendizaje:

- Divergentes, que asocian una percepción concreta de las experiencias y una preferencia para transformarlas mediante la reflexión. Son capaces de asimilar observaciones inconexas e integrarlas en un marco conceptual coherente. Son los perceptivos (sintiendo y captando).
- Asimiladores, que se ponen en contacto con la realidad de forma abstracta y la tratan mediante la reflexión. Aprenden mucho cuando disponen de un sistema o de un modelo abstracto que les permita ver los hechos en perspectiva. Valoran reunir informaciones y tomarse el tiempo necesario para reflexionar. Son los reflexivos (observando).
- Convergentes, que combinan comprensión abstracta y experimentación activa. Necesitan una relación muy estrecha entre los problemas que se plantean en su entorno profesional y el tema sobre el que se debe desarrollar la competencia. Son los conceptualizadores (pensando).

FIGURA 13. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Fuente: David A. Kolb.



- Acomodadores, que se caracterizan por el contacto abstracto y la elaboración activa. Aprovechan mucho el aprendizaje a partir de tareas breves y cortas. Son los experimentadores activos (aplicando, procesando y haciendo).

Esta perspectiva de los diferentes estilos ayuda a entender por qué una misma experiencia (formativa o real) no es suficiente para construir competencias de igual manera para todas las personas.

II

LA PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA FORMACIÓN CONTINUA

3. EL PLAN DE FORMACIÓN EN EL SECTOR Y EN LAS ORGANIZACIONES SANITARIAS, SOCIOSANITARIAS Y SOCIALES

EL CONCEPTO DE NECESIDAD EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN CONTINUA

La formación continua (como señalan Medina, Casamayor y Gil)²⁸ en cualquier modalidad y formato proporciona a los profesionales la oportunidad de:

- Revisar ideas para combatir estereotipos o ideas erróneas.
- Reflexionar sobre la práctica propia.
- Contrastar la práctica propia con la de los demás participantes para conocer otros puntos de vista.
- Analizar otras experiencias, buenas prácticas, otros procesos de trabajo similares o complementarios, etc.
- Iniciar o profundizar en distintas técnicas, que pueden ser comunicativas, relacionales, etc.

Pero para que sea así, para que sea útil para los participantes, pero también para la organización, para que se convierta en una verdadera palanca de cambio y de mejora, es clave que el diseño del plan formativo comience con un riguroso proceso de identificación de las necesidades de formación.

²⁸ José Luis Medina, Gregorio Casamayor y Maica Gil González (2017). *La transferència dels aprenentatges al lloc de treball*. Barcelona: Editorial UOC.

Durante mucho tiempo los planes formativos del sector, en general, se han desarrollado:

- «Sobre la marcha», improvisando, no planificando ni anticipando, sino dando respuesta a las necesidades inmediatas, sin una reflexión profunda sobre las necesidades reales.
- En general, no siempre con la participación de los propios profesionales, sino más bien a partir de la visión directa de los directivos y responsables.
- Sin una vinculación estrecha con los objetivos estratégicos de la organización, sino más bien a partir de las necesidades operativas y tácticas.
- Con poca evaluación de los aprendizajes, de la aplicabilidad de la transferencia y de su impacto.

Autores como Stufflebeam *et al.* (1984), Tejedor (1990), Kaufman (1972) o Gairín (1995) observan el concepto de necesidad formativa como un concepto complejo, multidimensional y dinámico, que puede ser analizado desde distintas perspectivas. Susanna Arànega²⁹ resume estas perspectivas en dos grandes categorías:

- El concepto de necesidad basada en la discrepancia: necesidad normativa o prescriptiva.
Sería definir la necesidad como la diferencia (*gap*) entre lo que cada uno es, hace o tiene y lo que los demás consideran que debería ser, hacer o tener.
Para facilitararlo generalmente se define un «perfil competencial tipo» para el puesto de trabajo o función profesional, describiendo las funciones en el puesto de trabajo y, en la medida de lo posible, identificando incluso las conductas y comportamientos asociados.
Por tanto, la necesidad sería la diferencia entre lo que la organización establece como «perfil competencial tipo o ideal» y lo que cada profesional es, tiene o hace. Sería la diferencia entre el nivel real y el nivel demandado o deseado. En cualquier caso, y en vez de poner énfasis en la carencia de lo que no se tiene, la orientación apreciativa positiviza lo que se hace bien y se proponen acciones de mejora y desarrollo.

²⁹ Susanna Arànega (2013). «De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la Universidad», Cuadernos de Docencia Universitaria, núm. 25. Barcelona: Editorial Octaedro, ICE-UB. Revisado el día 05/07/2017. <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/25cuaderno.pdf>.

- El concepto de necesidad basada en el problema: necesidad sentida.
Otro concepto de necesidad es el que se basa en el problema que tienen los propios agentes y participantes en la formación posterior. Es su propia percepción de los problemas del día a día en el puesto de trabajo. Involucrar a los propios participantes en el proceso de identificación de necesidades formativas aumentará su compromiso en el propio plan de formación y desarrollo de las acciones formativas, porque serán el resultado del proceso de participación. En caso contrario, pueden entender que el plan está alejado de su realidad, que está más centrado en lo que la organización quiere que en lo que ellos necesitan. Este concepto podemos vincularlo a lo que Carles Mendieta señala como concepto de madurez profesional o «grado de autonomía profesional», es decir, en qué medida una persona, un profesional, es capaz de desempeñar con éxito una responsabilidad, una tarea o una función que se le propone o encarga. Ante este encargo, ¿de qué grado de autonomía dispone para desempeñarla?

Resulta innegable que, en el diseño de un plan de formación global, combinar ambas miradas (la corporativa con la individual, personal y profesional de cada participante) enriquecerá mucho la definición de las acciones formativas, así como la concreción de los objetivos correspondientes y, por tanto, el plan de formación tendrá más garantías de éxito, entre otras cosas porque así los propios profesionales lo sienten como suyo.

Del mismo modo, los procesos sistemáticos de análisis de necesidades formativas deben asegurar la adecuación y alineación del plan estratégico de formación con las necesidades de desarrollo organizativo (dentro de un marco sectorial) para favorecer el impacto real y la consecución de los resultados esperados.

Por ello, los responsables y directivos están en una situación inmejorable para realizar una detección —de carencia o apreciativa— de las necesidades de formación que aparecen en su equipo.

Es obvio que la interacción cotidiana con los colaboradores y la supervisión y coordinación de los equipos y sus tareas y funciones proporcionan al responsable una información sobre el grado de dominio de las competencias técnicas y cualitativas que puede favorecer la identificación de necesidades por cubrir.

Además, los responsables tienen a su alcance diferentes momentos formales e instrumentos que les pueden permitir detectar necesidades de formación. Por ejemplo:

- Las reuniones periódicas con su equipo.
- La valoración de los encargos o de las tareas encomendadas a una persona concreta o a un pequeño grupo.
- Las incidencias que pueden surgir en relación con las funciones del departamento: relación con departamentos internos, con proveedores, con la ciudadanía, etc.
- La evaluación del desempeño, en su caso, o el seguimiento de las tareas con periodicidad fijada, ya sea mensual, trimestral o anual.

De esta interacción pueden surgir necesidades de formación que, en algunos casos, pueden cubrirse a través del apoyo del propio equipo, de un formador interno, etc. Y también otras necesidades que habrá que canalizar hacia recursos humanos o formación para integrarlas en la programación anual (o para atenderlas de forma inmediata si se trata de una situación urgente).

EL ANÁLISIS ESTRATÉGICO DE NECESIDADES FORMATIVAS EN EL SECTOR DE SALUD Y SOCIAL

Entendemos el plan estratégico de formación como una palanca para alcanzar los objetivos y favorecer el desarrollo de las líneas estratégicas globales (en el caso de UCF tanto a nivel general del sector sanitario, sociosanitario y social en Cataluña como para cada organización de salud en particular).

Por este motivo, y para elaborar el plan estratégico de formación continua a nivel sectorial, se tiene presente el análisis y la revisión de varios marcos de referencia y varias fuentes de información clave, no solo a nivel técnico y operativo de las necesidades de hoy, sino también con visiones más alejadas y transformadoras, que hacen referencia a los retos, necesidades futuras, tendencias, etc.

Así, tendríamos distintos niveles:

- **Visión sectorial.** Los documentos, informes, dossieres, etc., elaborados por *think tanks*, grupos de expertos y asesores del sector, y que sirven para ilustrar pronósticos, trazar líneas y tendencias, anticipar las necesidades futuras o hacer planteamientos de cómo abordar los retos que tendrá por delante el propio sector. Algunos ejemplos de esta información (información muy «en bruto», para poder definir necesidades formativas) son:

- Documentos que reflexionen sobre los replanteamientos a nivel sectorial y que deben servir para hacer una mirada crítica, constructiva y propositiva sobre cambios y transformaciones que hay que llevar a cabo. Así, por ejemplo, encontramos diferente información vinculada a las necesidades de reformas estructurales necesarias: informe de la OCDE «Value for money», informe de *The Economist* «Future of healthcare», informe de McKinsey & Company «Framework to guide reform», informe de PwC «Bending the cost curve», informe de EIH «Health challenges», informe de FEDEA-McKinsey «Cambio posible», informe de PwC «Diez temas candentes en la sanidad española», informe de Antares Consulting «Sostenibilidad del sistema sanitario», informe de Vilardell «Posicionamiento del Consorcio Sanitario de Cataluña», informe de la Unió Catalana d'Hospitals «Repensando el modelo sanitario», «La gestión clínica como elemento clave de las reformas», del Dr. Jordi Varela,³⁰ etc.
- Documentos e información vinculada a la OMS y a sus líneas estratégicas globales (por ejemplo, las referentes a la seguridad del paciente, y que en la actualidad están muy presentes en el conjunto de las organizaciones).
- Informes de los *think tanks*, sociedades científicas, colegios profesionales, etc., respecto a evoluciones y necesidades futuras del sector.

- **Planificación sectorial.** Información vinculada al plan estratégico del sector, en el caso de UCF en Cataluña.

En este sentido, el Plan de Salud 2016-2020 (con anterioridad, el Plan 2011-2015), con sus distintos planes directores asociados, es el documento de referencia del Departamento de Salud de la Generalitat de Catalunya, fruto del trabajo colaborativo de muchos profesionales del sector. Incorpora y orienta respecto a las políticas y las líneas estratégicas del Gobierno. Incorpora los diferentes retos a los que se pretende dar respuesta y los objetivos de salud para 2020, así como los ejes, las líneas y los proyectos que se impulsarán para darles respuesta.

En el Plan de Salud 2016-2020 las acciones se organizan en cuatro ejes que conceptualizan cuatro ámbitos de intervención:

³⁰ Dr. Jordi Varela, director del programa Gestión Clínica Avanzada. Revisado el día 05/10/2017. <http://gestionclinicavarela.blogspot.com>.

- Eje 1. El compromiso y la participación de las personas.
- Eje 2. La atención de calidad.
- Eje 3. El buen gobierno.
- Eje 4. Salud en todas las políticas.

Dentro de los ejes se estructuran las líneas y los proyectos del Plan de Salud. Al mismo tiempo, propone unas áreas prioritarias de salud que «se han destacado por ser causa de mortalidad, de morbilidad, de discapacidad, de dependencia y, en cualquier caso, de sufrimiento y de dolor».

- **Estrategia sectorial.** Las políticas y estrategias en salud derivadas de las líneas interdepartamentales e intersectoriales (basadas en la Declaración de Helsinki de la OMS sobre la incorporación de la salud en todas las políticas). Así, por ejemplo, el Plan estratégico de servicios sociales 2016-2020 del Departamento de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias; el Plan interdepartamental de salud pública (PINSAP); COMSalut (comunidad y salud como proyecto territorial que articula el PINSAP); el Plan interdepartamental de atención e interacción social y sanitaria (PIAISS); el Plan de seguridad alimentaria de Cataluña, etc.
- **Táctico y operativo.** Los objetivos organizativos, clínicos y de salud establecidos en los contratos y convenios de gestión de servicios sanitarios con las organizaciones proveedoras (hospitales, centros sociosanitarios...) y con cargo al Servicio Catalán de la Salud (CatSalut). Estos objetivos priorizan (de acuerdo con el Plan de Salud) la atención a la cronicidad, la resolución de los servicios y la eficiencia. Los objetivos (por línea asistencial, transversales a ellas o inclusivos por territorio) son específicos para cada tipo de centro (subagudos, media estancia, larga estancia, atención domiciliaria, cuidados paliativos, atención primaria...) y por unidades funcionales. También se despliegan desde el propio CatSalut diferentes planes de acción, como por ejemplo el PLANUC³¹ (Plan de Acción Nacional de Urgencias en Cataluña).

³¹ PLANUC – Plan de Acción Nacional de Urgencias en Cataluña. <http://catsalut.gencat.cat/es/serveis-sanitaris/urgencies-mediquest/planuc/>.

- **Resultados y evaluación de los mismos.** La evolución de los resultados de los distintos indicadores clave existentes en el sector recogidos en diferentes instrumentos y cuadros de mando (Central de Balances y Resultados, eCAP...).
Permiten medir y monitorizar el estado de consecución de los objetivos de salud establecidos, detectando las mejoras que hay que realizar para cada organización, territorio o ámbito correspondiente.
La evaluación de resultados de todo el proceso asistencial es una de las líneas estratégicas del Plan de Salud 2016-2020 para potenciar el análisis de la variabilidad, la eficacia, la eficiencia y la satisfacción mediante *big data* en salud. El análisis de los resultados permite a su vez identificar (*benchmark*) las buenas prácticas y las experiencias excelentes para exportarlas al resto de las organizaciones (gestión del conocimiento).
- **Corporativo y organizacional.** Los planes estratégicos específicos de cada organización de salud proveedoras del sistema. Estos planes (alineados con el Plan de Salud 2016-2020 de la Generalitat) permiten identificar los ámbitos específicos de trabajo en cada región o territorio y personalizar así el plan de formación para orientarlo a la consecución de sus objetivos específicos.

También conviene tener presente otra información (documentos de trabajo de los propios grupos, colectivos profesionales, ámbitos asistenciales, etc.), así como los informes globales del resultado del plan estratégico de formación del periodo anterior.

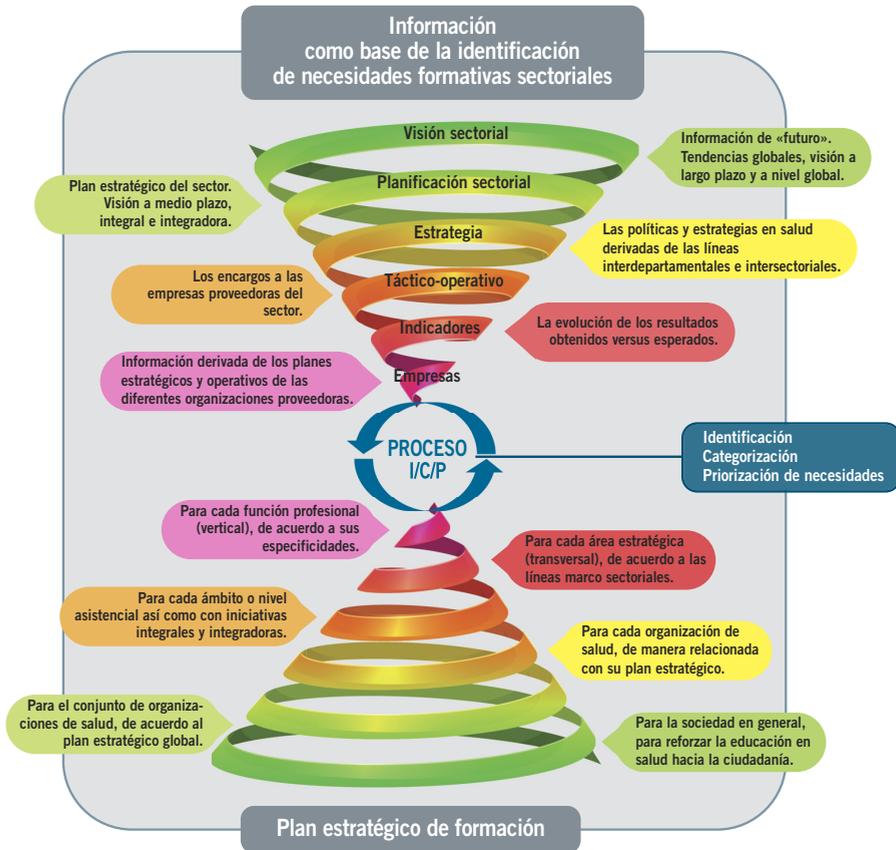
Toda esta información se procesa y se destila mediante el trabajo colaborativo de una comisión académica formada por varios grupos de trabajo vinculados a las patronales sanitarias.

Así, las necesidades son identificadas mediante estos grupos focales (comisiones, comités técnicos...), representativos tanto de los distintos ámbitos asistenciales (atención primaria, hospitalización, ámbito sociosanitario...) como de los distintos colectivos profesionales (direcciones, enfermería, trabajadores sociales...), así como de las diferentes líneas estratégicas de salud (salud mental, cronicidad y fragilidad, etc.).

Estos grupos focales enriquecen los propios procesos de diagnóstico de necesidades formativas, complementadas también a través de cuestionarios y encuestas al conjunto de los profesionales y de las organizaciones, así como las detectadas a través de los convenios de colaboración con sociedades científicas representativas de los distintos colectivos o ámbitos asistenciales.

FIGURA 14. **ESPIRAL DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS**

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



Todas las aportaciones, tratadas a partir del trabajo colaborativo de esta comisión académica, se procesan, además, de forma conjunta con los responsables de formación, desarrollo y recursos humanos de las organizaciones de salud y, a menudo, también con los equipos directivos de los hospitales y organizaciones de salud, en que se presentan estas líneas de formación sectorial para trazar de forma conjunta el plan estratégico de formación de cada organización. En el proceso de análisis de necesidades de formación es importante:

- **Identificar necesidades.** A partir de toda la información, se llega a construir una identificación colectiva, grupal, sentida por todos, en la que todo el mundo se siente reconocido y que se visualiza como la respuesta formativa global al conjunto de las necesidades manifestadas.

- **Categorizar las necesidades.** La relación de las necesidades formativas puede ser muy extensa y, al mismo tiempo, muchas necesidades identificadas guardan estrecha relación entre sí. Por ello se lleva a cabo una labor de agrupación de las mismas en categorías significativas, que nos permitan de forma más fácil visualizar el conjunto de las líneas de trabajo en formación y desarrollo en el sector.
- **Priorizar las necesidades.** Consiste en decidir en qué orden hay que abordar las distintas categorías de problemas y necesidades detectadas, de acuerdo con los retos sectoriales y organizativos.

En definitiva, un proceso de diagnóstico y configuración de un plan de formación orientado a la acción, que debe promover los cambios necesarios para favorecer la consecución de los objetivos de salud. Como dice el propio Plan de Salud, «un plan que haga que las cosas pasen».

EL PLAN ESTRATÉGICO DE FORMACIÓN CONTINUA EN EL SECTOR

A partir de todo el proceso colaborativo anterior, se planifica un plan estratégico de formación y desarrollo de los profesionales del conjunto del sector. Este plan se caracteriza por los siguientes principios:

- Un **modelo centrado en los profesionales**, en su formación y su desarrollo, mediante un aprendizaje continuo.
- Un **modelo orientado al desarrollo de competencias profesionales**, de forma integral e integrada, para promover la competencia de los profesionales como el activo más valioso del sistema de salud.
- Un **modelo formativo abierto, flexible, colaborativo**, que cuente con los propios profesionales y que se adapte a las especificidades de cada uno de ellos.
- Un **plan** que no solo dé respuesta a las necesidades detectadas, sino **que prepare y anticipe a los profesionales respecto a los retos y las necesidades futuras** (derivadas del plan estratégico del sector, los cambios demográficos, el envejecimiento progresivo de la población, la evolución de la sociedad...).
- Un **plan que dé respuesta a las necesidades de efectividad y eficiencia** del sector, utilizando la evidencia y la experiencia disponibles, potenciando la excelencia profesional y la seguridad de los pacientes.
- Un **plan que asegure una formación de calidad y de excelencia**, que

cuenta con el uso de las tecnologías y enfoques metodológicos que aseguren los aprendizajes, con el uso de instrumentos de evaluación de los mismos y de su impacto.

- **Un plan con estrategias que favorezcan la integración de los aprendizajes** más allá de la formación clásica en aula, con un abordaje multilateral, en que el departamento de formación sea un motor pero implicando a otros agentes y a los propios profesionales en la planificación, gestión y evaluación de la formación y del conocimiento dentro de la organización.

Dado que el plan formativo resultante incorpora muchas acciones formativas y eso puede dificultar la búsqueda o selección de las que puedan ser más idóneas para cada profesional o cada organización, desde UCF hemos apostado por comunicar el plan de formación sectorial a partir de la creación de un relato propio.

Es como un *storytelling* de marca en el que vinculamos estrechamente la salud y el conocimiento con Barcelona-Cataluña y la excelencia, lo que por una parte facilita la divulgación de la oferta formativa a través de imágenes metafóricas muy presentes en la retina de los profesionales (por tanto, con gran capacidad de proyección comunicativa), pero a la vez consolida el relato didáctico, consultivo, académico y profesional que debe tener una entidad de formación, con rigor e innovación.

Así, y partiendo de la fórmula $HACER = QUERER \times SABER \times PODER$, el plan de formación y desarrollo competencial se proyecta en tres grandes imágenes:

- Las actitudes en la tabla periódica del talento: QUERER.
- Los conocimientos (SABER) y las habilidades (SABER HACER), mediante las líneas transversales del metro.
- Las nuevas capacidades, mediante un perfil de la ciudad (*skyline*): el nuevo PODER HACER.

Las actitudes: QUERER

La imagen evoca intencionadamente la tabla periódica de la química. De hecho, metafóricamente hay varios conceptos idénticos:

- Tabla periódica, porque efectivamente pretende ser regular, perdurable, atemporal, continua (con independencia de que pueda actualizarse, personalizarse...).

- Tabla única, con todos los elementos, transversal a todos los profesionales de la salud con independencia de su rol o su función profesional.
- Química, porque hace referencia a «la química» de los profesionales. Cuando hablamos de QUERER, hablamos de las actitudes, los valores, las formas de ser y de hacer, hablamos de aquellas cosas que son intangibles pero que son inherentes a nuestras conductas y comportamientos y que seguramente nos diferencian de los demás.

Ejemplo: como pacientes, con el paso del tiempo, a menudo olvidamos qué nos dijo aquel médico, enfermera o profesional de la organización de salud que nos atendió o que nos ayudó. Seguramente incluso hemos olvidado exactamente qué análisis nos hicieron (qué pruebas, qué técnicas o herramientas utilizaron...). Pero, en cambio, como pacientes o familiares, seguramente nunca olvidaremos cómo nos hicieron sentir y cómo nos encontramos en aquel momento.

Así, por ejemplo, cuando hablamos dentro de la tabla periódica de la asertividad, la escucha activa o la excelencia en el trato y el tratamiento a los pacientes y a las familias, es para incidir en la mejor relación con ellas, una relación de confianza, empática (podemos ver un ejemplo de esta orientación en el vídeo del hospital de Cleveland).³²

La tabla incide en todos aquellos atributos que deben formar parte del ADN de todos los profesionales del sector, y que deberían caracterizar su acción hacia los pacientes y familias, hacia otros profesionales y hacia la sociedad en general.

Cuando hablamos de competencias nos referimos a una actuación que integra intencionadamente conocimientos, habilidades, técnicas y actitudes. Cuando hablamos de formación también deberíamos integrarlas, si bien es cierto que los valores no se enseñan con una pizarra o un PowerPoint. Seguramente debemos activar otras estrategias (dinámicas, juegos, *role-plays*, simulaciones... o vídeos motivacionales y de impacto como el del hospital de Cleveland) para facilitar que los profesionales experimenten, sientan, vivan

³² Hospital de Cleveland. https://www.youtube.com/watch?v=swWi4YYrX_8. Revisado el día 5 de octubre de 2017.

LA QUÍMICA DEL TALENTO EN

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	GRUP	
P E R S P E C T I V A S	1 AC Aprendizaje continuo										
	2 Q Calidad y excelencia profesional	4 PROC Gestión por procesos									
	3 I Innovación	5 CREA Creatividad e imaginación									
	4 EKIP Capacidad de trabajo en equipo	10 COL Colaboración	14 TOL Tolerancia	20 FLEX Flexibilidad y adaptabilidad	26 CNV Adaptación al cambio	32 DIN Dinamismo	38 ORG Organización personal y profesional	44 COORD Coordinación con otros profesionales	50 PLA Planificación del trabajo y seguimiento		
	5 COM Habilidades, herramientas y técnicas de comunicación	11 DIA Diálogo y habilidades relacionales	15 TRP Transparencia	21 RSP Respeto, consideración y sensibilidad	27 PROX Proximidad	33 AUT Tener autonomía	39 OPT Optimismo y positividad	45 CNTR Autocontrol	51 EMO Gestión de las emociones		
	6 ETK Ética y bioética	12 PROF Profesionalidad	16 SEG Seguridad y firmeza	22 HU Humildad	28 EFI Eficacia y eficiencia personal	34 RES Resiliencia	40 ENG Perspicacia e ingenio	46 RTAT Orientación a resultados	52 LID Autoliderazgo		
	7 OCLI Orientación al cliente	13 ACP Atención centrada en la persona	17 HOS Hospitalidad	23 HUM Trato humano	29 FE Esperanza y espiritualidad	35 RGR Rigor y criterio profesional	41 HON Honestidad y sinceridad	47 INI Iniciativa y proactividad	53 CRI Criterio profesional		
	8		18 SECT Quién es quién, qué es qué, en el sector	24 PLAS Planes de Salud 2016-2020	30 STAT Sociedad: cronicidad, dependencia...	36 SP Cultura de seguridad de pacientes	42 EMPO Empoderar a los pacientes	48 DID Carta de derechos y deberes	54 ROL Rol profesional		
	9		19 PRL Seguridad y prevención de riesgos	25 ATP Planes de autoprotección	31 LPD Protección de datos	37 AMB Medio ambiente y gestión de residuos	43 IGU Igualdad de género	49 AUX Primeros auxilios	55 RCP Reanimación cardiopulmonar		

Valores, actitudes, capacidades, conductas, comportamientos, vinculados al sector y que caracterizan la excelencia de los profesionales en los entornos sanitario, socio

PERSONAL **ORGANIZATIVO** **PROFESIONAL** **RELACIONAL** **SECTORIAL**

UCF es una iniciativa conjunta de:



RIÓDICA

EL SECTOR SALUD Y SOCIAL

10	11	12	13	14	15	16	17	18
								DIG Conocimiento digital
			74 EDU Educación sanitaria y docencia	82 EXG Gestión de la exigencia	90 IMG Imagen y actitud verbal y no verbal	98 VIO Prevención y manejo de la violencia	106 ORT Optimización de reuniones y del tiempo	115 EDIG Herramientas y recursos digitales
			75 ASS Asertividad	83 EMP Empatía y comprensión	91 SLD Solidaridad	99 RSC Responsabilidad con la sociedad	107 IE Inteligencia emocional	116 INF Gestión de la información y documentación
			76 CONFL Prevención y manejo de conflictos	84 COOP Cooperación profesional	92 PERS Comunicación verbal y no verbal persuasiva	100 MLTK Multiculturalidad	108 EAR Trabajo en equipos de alto rendimiento	117 XARX Trabajo en red online
			77 COMPR Compromiso, implicación y pasión	85 I+I Comunicación, impacto e influencia	93 ESK Saber escuchar	101 FBCK Saber dar feedback y retroalimentar	109 COMV Comunicación visual y gráfica	118 eCOM Comunicación digital
			78 COH Coherencia, ser íntegro y consecuente	86 COMP Ser y mantenerse competentes	94 RAO Capacidad de razonamiento	102 CMPR Ser comprensivo	110 AUT Autoconocimiento para la mejora	119 TIP Tecnologías de la productividad
			79 CONS Constancia y perseverancia	87 VAL Aportar valor para el paciente	95 T&T Excelencia en el trato y el tratamiento	103 CONT Contención verbal y física de agitados	111 MAL Transmitir malas noticias	120 IDD Identidad y desarrollo digital
			80 CIUT El ciudadano como eje central del sistema	88 APP Atención a patologías prevalentes	96 PROM Promoción de la salud	104 ALERT Código ICTUS, Código IAM, etc.	112 ASS Atención social y sanitaria	
			81 VIAL Seguridad vial	89 MOB Movilización de enfermos, y/o de cargas	97 CONCI Conciliación familiar y profesional	105 2VIC Segundas víctimas	113 CIN Consentimiento informado	

...ber ser, al saber estar, sanitario y social, en el ámbito:

DE ENTORNO
DIGITAL



en primera persona aquel hecho y eso pueda provocar cambios conductuales que se orienten a aquel objetivo.

Otro ejemplo de esta índole es otro recurso en vídeo³³ (en este caso en tono irónico) en el que se pretende que médicos residentes (que se han formado y especializado en todo tipo de enfermedades y tratamientos) empaticen y entiendan qué significa ser paciente.

Por lo tanto, cada elemento de la tabla (más allá de que pueda relacionarse y crear agrupaciones y categorías con muchos otros elementos) puede ser objeto de una acción de formación y desarrollo específico, del mismo modo que podríamos llevar a cabo una acción que incida sobre los diferentes elementos interrelacionados, incluso vinculándolos estrechamente con los propios valores de la organización (de hecho, seguro que de una forma u otra todos los valores corporativos están reflejados dentro de la tabla periódica).

Ejemplo: cuando desarrollamos una actividad de simulación en un proceso de entrenamiento de un equipo profesional, estamos relacionando en una misma actividad muchas competencias (técnicas y no técnicas) y, por tanto, se interrelacionan muchos elementos de la tabla periódica.

A la vez, los elementos de la tabla (valores, actitudes...) podemos integrarlos intencionalmente con la necesidad de adquirir conocimientos o de desarrollar habilidades.

Por ejemplo, en todas las organizaciones de salud se planifica una acción vinculada a la ley de protección de datos que implica el conocimiento de un marco legal, pero que podemos relacionar con el hecho de favorecer una actitud de confidencialidad y privacidad.

Por lo tanto, la tabla periódica de la química del talento en las organizaciones de salud y social acaba configurando un gran tablero (de hecho, se ha diseñado también un juego de mesa al respecto) para el desarrollo de valores y actitudes en los profesionales y en los equipos del sector.

³³ Revisado el día 05/10/2017. <https://www.youtube.com/watch?v=v64ZjEHP4vQ>.

Los conocimientos (SABER) y las habilidades (SABER HACER)

Hace referencia a los conocimientos, las habilidades, las técnicas, las destrezas personales para llevar a cabo de manera sobresaliente la función profesional.

De forma estrechamente relacionada con el Plan de Salud se ha identificado un conjunto de líneas estratégicas de formación, transversales para el conjunto del sector. Estas líneas se han representado gráficamente a partir de la personalización de un mapa del metro (a partir del mapa del metro real de la ciudad de Barcelona) en el que:

- Cada línea de este metro representa una línea de trabajo de formación y desarrollo profesional vinculada a los objetivos estratégicos del sector.
- Cada estación del metro es en sí misma un ejemplo de objetivos de aprendizaje o de acciones formativas específicas.
- Cada estación que conecta varias líneas es un ámbito competencial que potencia la conexión de conocimientos y experiencias entre líneas.

Como veremos más adelante cuando hablemos de los itinerarios, la idea del metro también facilita poder pensar que cada profesional «se mueve» por él en función de los conocimientos y aprendizajes que pueda necesitar, entrando y saliendo de las estaciones o líneas e intercambiando líneas de acuerdo con sus necesidades o especificidades.

Para cada línea del metro se propone el desarrollo de un proyecto global de formación que dé respuesta a las necesidades de formación de los distintos colectivos, proporcionando así una formación más básica, de cultura, de orientación, al mayor número de personas posible, y profundizando en un conocimiento más experto para un grupo determinado de profesionales, que se convertirán en los referentes en aquel ámbito dentro de la organización, responsables de la implementación de las políticas y estrategias concretas de aquel ámbito.

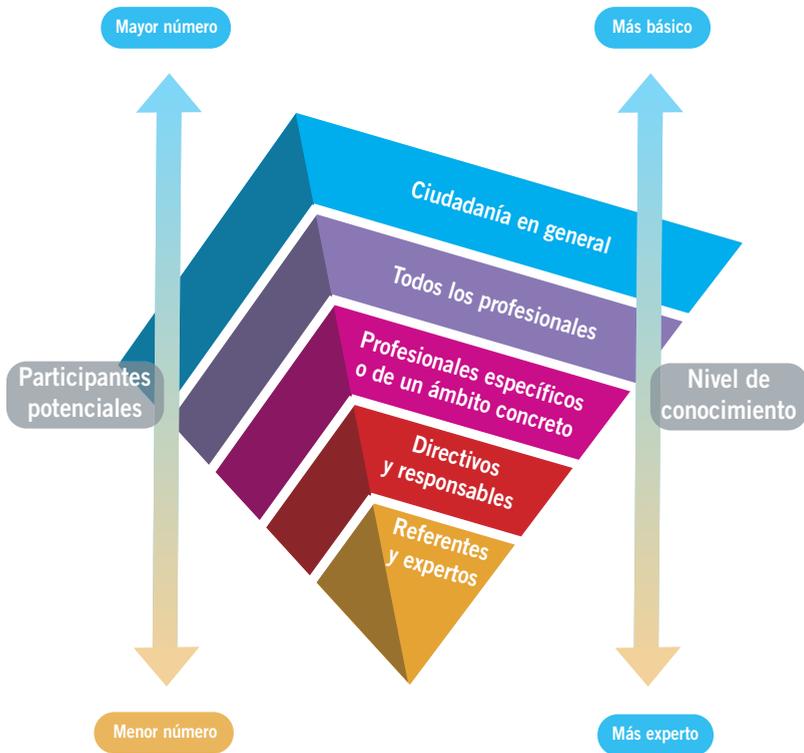
Así, cada línea prevé cinco niveles de despliegue y desarrollo:

- Primer nivel: abierto y accesible a la ciudadanía y a la sociedad en general, ya sean enfermos, cuidadores o personas sanas. En este nivel, y para cada línea, se incorporan aquellas acciones de educación sanitaria que ayuden en tareas de prevención, sensibilización y orientación, con la voluntad de empoderar cada vez más a la ciudadanía.
- Segundo nivel: para el impulso de programas y proyectos transversales a todos los profesionales del sector o de una organización. Generalmente en esta línea se incorporan los contenidos formativos transversales



FIGURA 15. PIRÁMIDE DE LA EXPANSIÓN FORMATIVA

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



les vinculados a la sensibilización sobre un ámbito o una materia concreta (por ejemplo, crear una cultura de seguridad de pacientes como un objetivo global, transversal e integral).

- Tercer nivel: programas e iniciativas formativas específicas para colectivos concretos, grupos profesionales o ámbitos específicos. Es un nivel de profundización mayor, y pretende acercar el conocimiento a la realidad de aquel colectivo o entorno concreto (por ejemplo, prácticas seguras en bloque quirúrgico, para incidir sobre los elementos de seguridad de pacientes específicos de este entorno profesional).
- Cuarto nivel: acciones y programas dirigidos a los niveles de responsables, mandos intermedios y directivos de la organización. En general se trata de integrar aquel elemento dentro del rol y la propia acción directiva (siguiendo el ejemplo, velar por la seguridad de los pacientes en el área, unidad o equipo, integrando la calidad y la seguridad como una dimensión más dentro de la propia capacidad de gestión y liderazgo).

- Quinto nivel: formación especializada para los que tienen que convertirse en expertos o referentes en aquella materia. Generalmente es una formación de larga duración (que puede ser un máster o un posgrado), acompañada por una formación continua de actualización y mantenimiento (en el caso de la seguridad de pacientes, un máster o un posgrado de Calidad y Seguridad, seguido de una formación continua de actualización y una comunidad de práctica en la que todos los referentes de seguridad de los hospitales estén compartiendo experiencias, herramientas, modelos, estrategias y resultados).

A continuación, se presentan brevemente las diferentes líneas establecidas en el plan estratégico de formación 2018-2020. Son las siguientes:

L1. Calidad, excelencia y seguridad

La calidad en la prestación de los servicios sanitarios es un elemento fundamental e imprescindible. Como dice el Plan de Salud, «la calidad y la seguridad de la atención son elementos que hay que maximizar y garantizar al ciu-

FIGURA 16. LÍNEA 1. CALIDAD, EXCELENCIA Y SEGURIDAD DE PACIENTES

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



dadano». El reto es promover la excelencia, la calidad y la seguridad de la salud como referente de confianza para el ciudadano. La seguridad es uno de los componentes clave de la calidad, y requiere un cambio cultural que incluya la orientación de todos los servicios a los resultados en salud como única manera de lograr la excelencia.

L2. Gestión y liderazgo profesional

La línea 2 establecida en el Plan de Salud 2016-2020 se refiere a lo siguiente: «Los nuevos modelos de salud y de profesionalismo, profundamente interrelacionados, sitúan al profesional como motor de cambio dentro de las instituciones y hacen imprescindible la emergencia de figuras de liderazgo a diferentes niveles para que los procesos de progreso se consoliden».

L3. Las personas y el trabajo colaborativo

Las personas son el eje del sistema de salud y social. A partir de él, y desde esta línea, se pretende reforzar las capacidades y las competencias tanto personales como de los equipos profesionales, en especial por la necesidad de una mayor interacción y coordinación entre ellos a lo largo de una atención continua.

L4. Atención integrada centrada en la persona

Existe un amplio consenso internacional en el hecho de que la atención integral, integrada y centrada en la persona es el mejor enfoque en el contexto actual. En este contexto las personas asumen un rol empoderado, con un enfoque asistencial compartido y colaborativo.

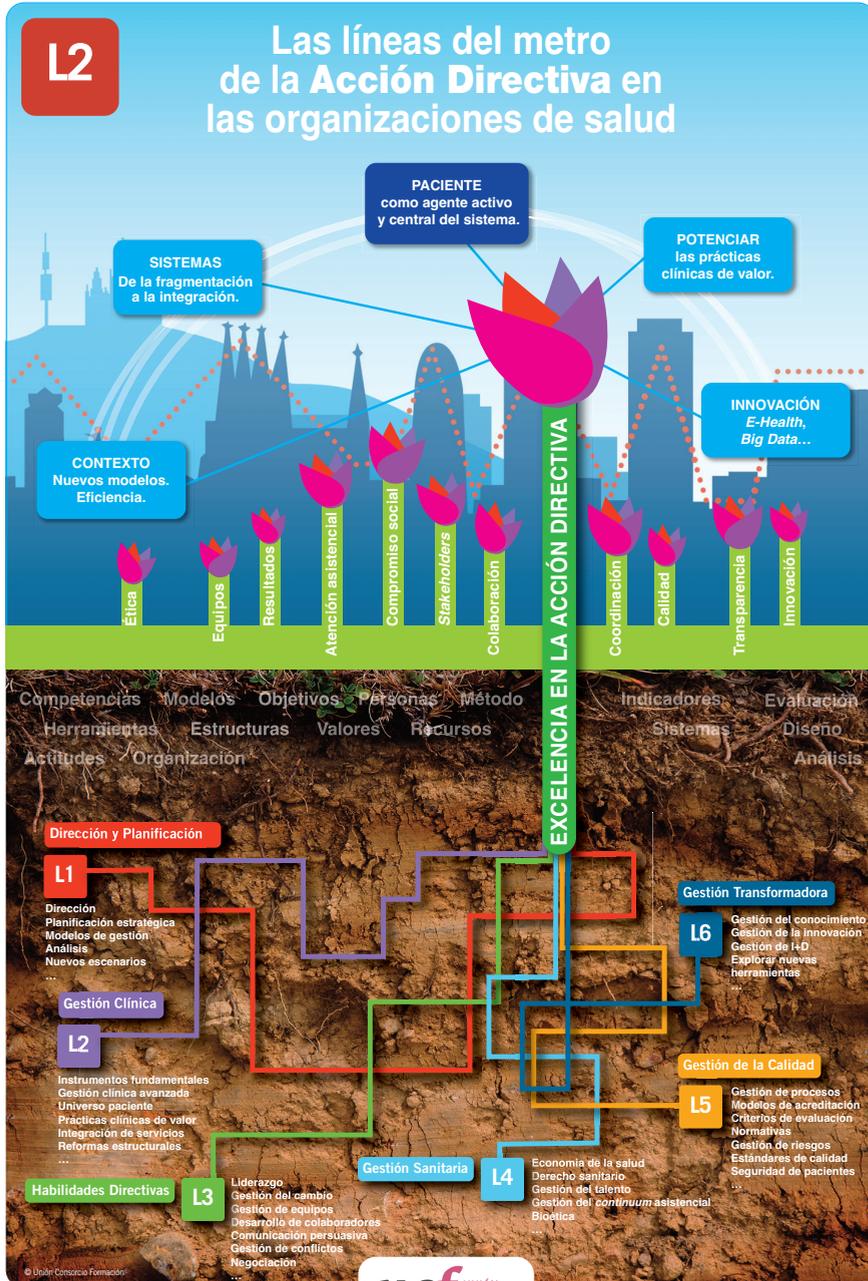
L5. Innovación y salud digital

La confluencia de tecnologías nuevas (*cloud*, movilidad, sensores, analítica web, redes sociales, genómica...) está generando la oportunidad de transformar digitalmente el sector. La salud digital puede definirse como la mejora y la transformación del sistema de salud y la organización sanitaria mediante la introducción intensiva de nuevas tecnologías. Incorpora los sistemas de información, que han evolucionado mucho a partir del *big data* y están mejorando la capacidad de análisis y la generación de conocimiento a partir de esta información.

L6. Farmacia y medicamento

Algunos de los objetivos son: fomentar el uso racional, seguro, eficaz y eficiente de los medicamentos; promover la gestión eficiente de la prestación

FIGURA 17. **LÍNEA 2. LÍNEAS DEL METRO DE LA ACCIÓN DIRECTIVA**
Fuente: Òscar Dalmau, UCF



Glòria Serrano y Òscar Dalmau (Unión Consorcio Formación)

ucf UNIÓN CONSORCIO FORMACIÓN
www.ucformacion.com

Unión Consorcio Formación es una iniciativa conjunta de:



FIGURA 18. **LÍNEA 4. ATENCIÓN INTEGRADA CENTRADA EN LA PERSONA**

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



farmacéutica; facilitar el acceso a la innovación farmacológica; tener una visión transversal más allá del gasto farmacéutico; integrar toda la cadena del medicamento desde una visión asistencial y de salud, y realizar una prescripción y una dispensación seguras.

L7. Investigación y conocimiento

La investigación es fundamental para mejorar la práctica asistencial, acelerar su innovación y favorecer su incorporación. Esta línea de formación debe potenciar y garantizar la generación de nuevo conocimiento. Además, está estrechamente vinculada a los diferentes planes estratégicos específicos en el sector, como por ejemplo el PERIS 2016-2020 (Plan estratégico de investigación e innovación en salud).

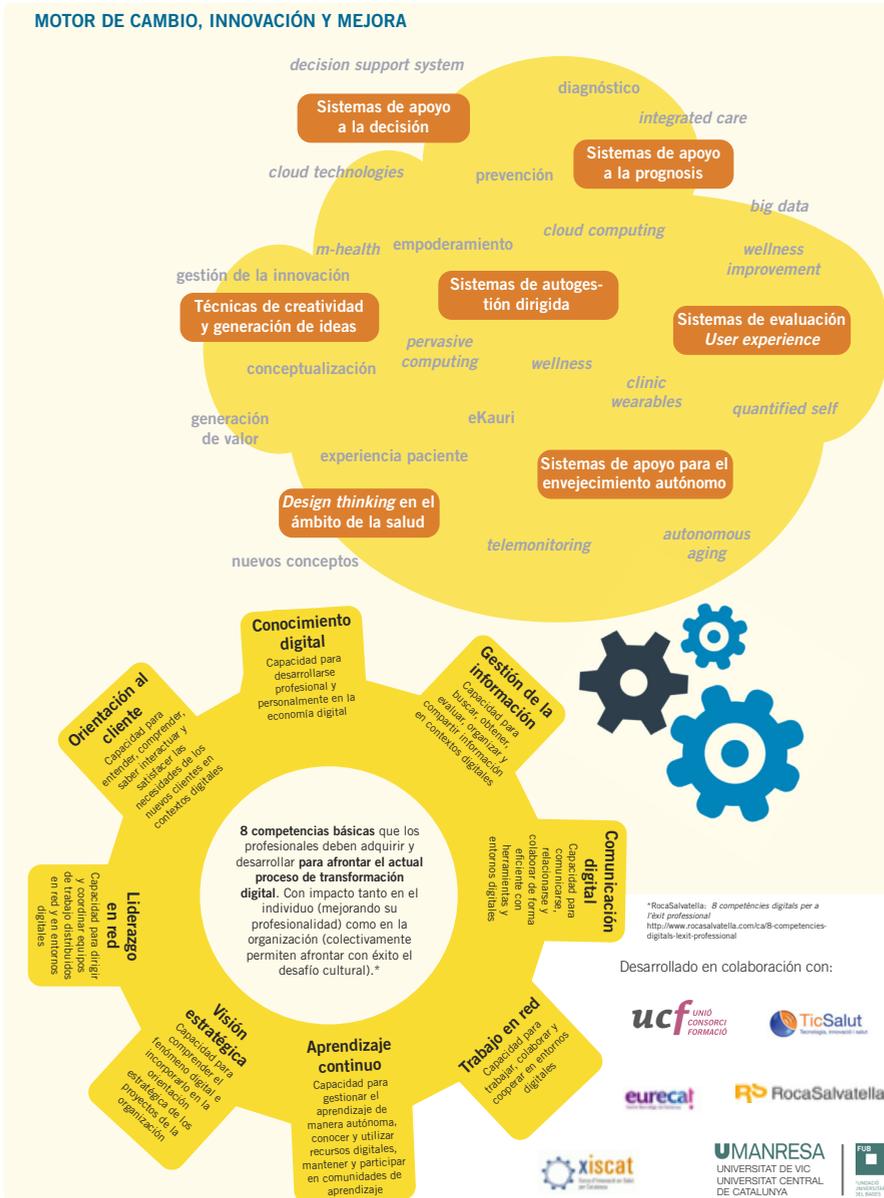
L8. Formación normativa, derivada de la acreditación de centros

Es una línea que da respuesta a las necesidades de formación derivadas de las normativas y marcos legales que regulan el sector, y que inciden directamente en los procesos de acreditación de calidad de las organizaciones por parte del Departamento de Salud de la Generalitat de Catalunya. También integra

FIGURA 19. LÍNEA 5. INNOVACIÓN Y SALUD DIGITAL

Fuente: Òscar Dalmau, UCF

L5 INNOVACIÓN Y SALUD DIGITAL



toda aquella formación derivada de normativas transversales (vinculadas a prevención de riesgos laborales, protección de datos, igualdad de género, medio ambiente...) que afectan a todo tipo de sectores.

L9. Cronicidad, fragilidad, complejidad

Está directamente relacionada con las líneas 1 (Personas y su salud), 6 (Atención integrada y cronicidad) y 12 (Políticas interdepartamentales por su vinculación con la salud y social) del Plan de Salud 2016-2020. Es una línea clave, transversal, que debe desarrollar el modelo de atención integral e integrada (vinculación con la línea 6 del metro de formación), capaz de responder al reto que representan la cronicidad y la dependencia, en especial el modelo de atención a la cronicidad avanzada (MACA) y los pacientes crónicos complejos (PCC).

Las nuevas capacidades: el nuevo PODER HACER

En la fórmula, cuando hacemos referencia a «poder» hablamos de las herramientas, instrumentos, recursos y capacidades para poder hacer las cosas.

La imagen del «Ensanche de las competencias técnicas integradas y avanzadas» incorpora dos espacios físicos de la ciudad de Barcelona de manera intencionada:

- Por un lado, y gráficamente, parte de un esquema del Ensanche³⁴ de Barcelona. Ensanche porque estamos en un momento en el que se están ensanchando las competencias profesionales.

Un ejemplo es cómo en algún centro de atención primaria³⁵ la gestión pediátrica de un niño sano la hace durante toda la trayectoria una enfermera, y el pediatra solo interviene si esta lo solicita.

Este ensanchamiento (de competencias, de miradas, de trabajo...) también deriva de la mayor coordinación entre niveles asistenciales, entre dispositivos y proveedores del sistema, un mayor trabajo en equipos multidisciplinares, etc.

³⁴ El Plan Cerdá fue un plan de reforma y ensanche de la ciudad de Barcelona de 1860. Proponía una estructura en cuadrícula, abierta e igualitaria. Fue creado por el ingeniero Ildefonso Cerdá. La novedad en la aplicación del plano hipodámico consistía en el hecho de que las manzanas tenían chaflanes de 45° para permitir una mejor visibilidad.

³⁵ CASAP, centro de atención primaria en la población de Castelldefels (Barcelona).

- Por otro lado, y gráficamente, un trozo imaginario del distrito 22@,³⁶ que representa la innovación en el conjunto de la ciudad. La innovación también impacta y transforma el conjunto del sector salud: sanidad personalizada, genómica, sensores, *wearables*, telemedicina, teleasistencia, seguimiento remoto de pacientes, etc.

Pero no solo tiene que ver con el impacto de las tecnologías, sino también con el impulso de prácticas clínicas de mayor valor: tendencias como *right care*, gestión clínica avanzada, mejora de la efectividad clínica, empoderamiento y participación de los pacientes, promoción de estilos de vida saludables, fomento de la autonomía de las personas, hábitos de autocuidado, planes de decisiones anticipadas, atención integral e integrada, etc.

Por lo tanto, representa cómo se transforman las formas clásicas de hacer, cómo se llevan a cabo otras actividades que progresivamente adquieren más referencia, a partir de la disrupción en el sector y de la introducción de nuevas posibilidades y oportunidades.

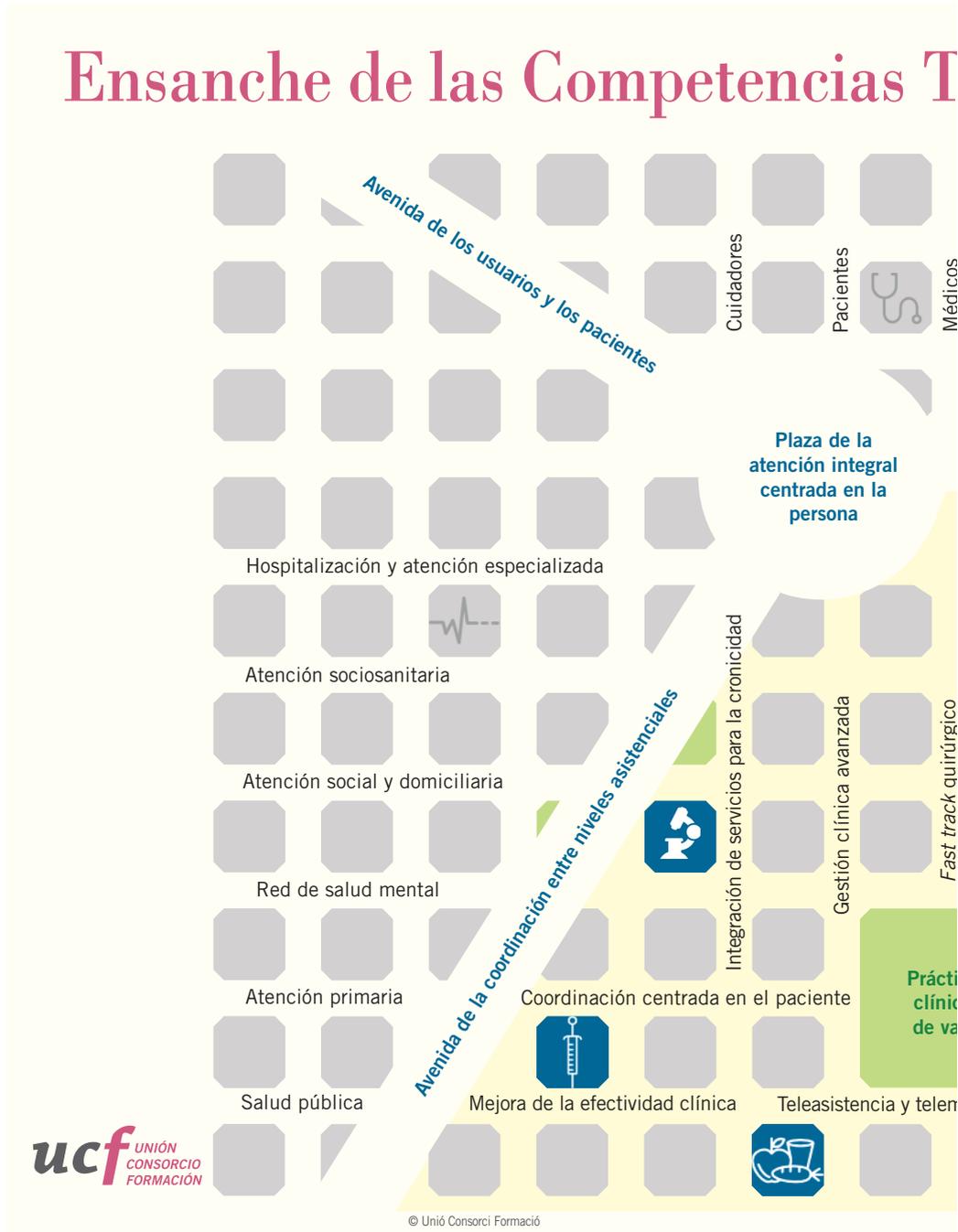
Algunos ejemplos pueden ser el análisis de la experiencia del paciente (que podríamos encontrar en otros sectores empresariales en el ámbito de *customer experience*), el impulso de proyectos de *design health* (para el desarrollo de programas de emprendimiento en el sector), las nuevas comisiones de gestión clínica avanzada, etc.

En definitiva, las tres imágenes (tabla periódica, líneas del metro y Ensanche de Barcelona), vinculadas a los elementos que integran las competencias (valores, conocimientos, habilidades y técnicas), permiten visualizar de forma integral el plan de formación impulsado para el sector, para dar respuesta formativa a sus retos estratégicos. Es un modelo abierto, flexible, en el que cada organización, cada área, unidad o ámbito asistencial del sector, incluso cada profesional, acaba trazando su itinerario para los objetivos de excelencia pretendidos.

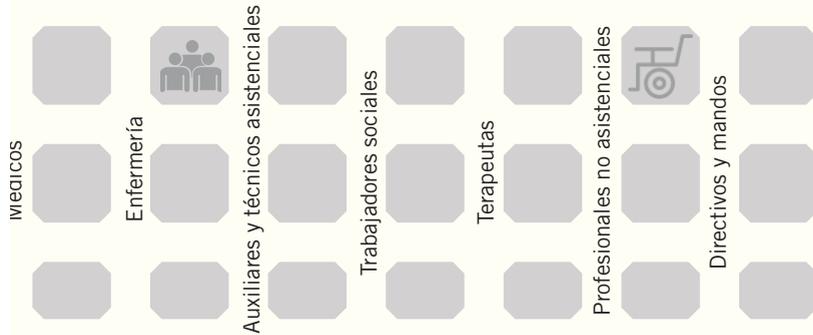
Todo el proceso de diseño, estructura e implementación se ha cocreado con el propio sector, y eso facilita y posibilita estar siempre alineado con él.

³⁶ El Distrito 22@, conocido como 22@ o Distrito de la Innovación, es un área de Barcelona de cerca de 200 hectáreas con el objetivo de transformar el antiguo suelo industrial del barrio de Poble Nou para convertirlo en un área de concentración estratégica de actividades intensivas en conocimiento.

Ensanche de las Competencias T



Técnicas Integradas y Avanzadas



Avenida del trabajo interprofesional y multidisciplinar



UCF es una iniciativa conjunta de:



En todo caso, son distintas imágenes metafóricas vivas y, por tanto, sujetas a cambios, modificaciones, enmiendas, en función de las evoluciones, las tendencias de mercado y las necesidades de la sociedad.

De este modo, el modelo ha permitido:

- Alinear la estrategia formativa con la necesidad de desarrollo corporativo y sectorial.
- Optimizar el uso de la formación como herramienta para favorecer e impulsar los procesos de gestión del cambio y las transformaciones necesarias.
- Construir las bases para el desarrollo de proyectos e iniciativas que se integren en los planes de acción de cada organización.
- Promover el desarrollo integral de los profesionales, aumentando su compromiso e involucrándolo en su formación continua.
- Acompañar el desarrollo de los directivos y responsables, como una línea estratégica para facilitar los procesos de cambio.
- Gestionar el conocimiento, como herramienta para identificar y motivar el talento, fidelizarlo y extender su conocimiento al resto de los profesionales.
- Extender la formación más allá del propio sector, integrando a otras entidades, personas, usuarios, etc., para ampliar y potenciar el conocimiento en el conjunto de la cadena de valor.
- Favorecer el desarrollo y la consecución de los objetivos de salud establecidos.
- Optimizar el uso de los recursos destinados al diseño y el desarrollo de programas formativos.

Se trata, en definitiva, de una propuesta global, integral e integrada que contribuye al reto estratégico de transformación, excelencia y eficiencia del sector, y que promueve la generación de más valor mediante la formación, la gestión del conocimiento y el impulso del aprendizaje dirigido al conjunto de grupos de interés.

EL ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES

El plan de formación debe recoger la programación de la actividad de formación que desarrollará una organización durante un periodo de tiempo para dar respuesta a los objetivos que tenga establecidos.

A pesar de ello, todavía hoy con demasiada frecuencia la detección de las necesidades de formación para la configuración de un plan formativo es demasiado intuitiva y con una visión poco conformada en términos de medio-largo plazo.

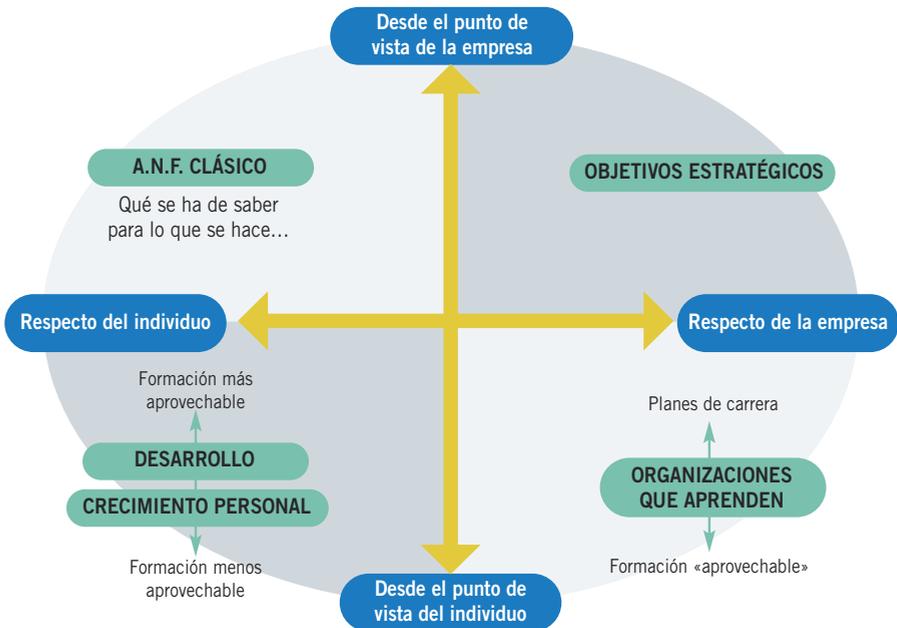
Generalmente en las organizaciones de salud coexisten distintos tipos de formaciones:

- Unos procesos de aprendizaje vinculados a los ámbitos asistenciales y que son continuos en el tiempo (como por ejemplo las sesiones clínicas). No siempre son gestionados desde el departamento de formación de la organización (que a menudo solo tiene conocimiento a efectos de solicitar reconocimientos de créditos y a efectos de carreras profesionales). Son actividades que inciden en los ámbitos de competencia técnica profesional y que se orientan a la actualización constante de conocimientos, habilidades y técnicas, a partir de las experiencias y casos propios o de otras organizaciones.
- La participación en jornadas, talleres, congresos o convenciones científico-técnicas de la especialidad correspondiente, y que a menudo son organizados por entidades representativas (sociedades científicas, colegios profesionales, Departamento de Salud, patronales...), con la ayuda y posible colaboración de entidades terceras (industria farmacéutica, industria auxiliar...). Estos programas a menudo son gestionados directamente por el propio profesional interesado, que puede compartir o no con su responsable y equipo la idoneidad de esa acción para participar en ella.
- Una formación «a demanda» según los intereses e inquietudes de los propios profesionales, que solicitan a la organización su financiación, cofinanciación o los permisos correspondientes. Para su aprobación debe pasar los filtros requeridos, generalmente el visto bueno del responsable directo, para garantizar que ese programa solicitado responde directamente a los objetivos y necesidades de aquella área, servicio o unidad.
- Una formación «de oferta», organizada y planificada desde el departamento de formación y desarrollo de la organización de salud. Las potenciales fuentes de información que deben servir para dar forma a la idea general o a la propuesta inicial de esta formación son muchas y variadas. A menudo el motor inicial es la propia organización, los directivos o los propios responsables del área, el equipo docente interno o los mismos profesionales (ya sea a título individual o colectivo, mediante peticiones formalizadas o a través del comité de empresa, etc.).

Francesc Imbernon y Àngel Font³⁷ analizan las necesidades de formación en una organización desde una doble perspectiva: la de la organización y la del individuo.

FIGURA 20. NECESIDADES DE FORMACIÓN EN UNA ORGANIZACIÓN

Fuente: Francesc Imbernon y Àngel Font.



El modelo contrapone las necesidades formativas normativas o prescriptivas (determinadas por los expertos de la organización a partir de criterios definidos por esta) a las necesidades sentidas (las carencias percibidas por el propio profesional participante).

En el cuadrante 1 encontramos un modelo tradicional de elaboración del plan de formación, en el que la línea de responsable determinaba las necesidades detectadas en el puesto de trabajo, y el objetivo pretendido era cubrir los *gaps* identificados respecto a los requerimientos de un puesto de trabajo. Así, es una visión de la organización acerca de cada uno de los profesionales, en relación con las exigencias del trabajo actual o futuro que desarrollan.

Esta perspectiva, todavía presente (aunque cada vez menos) en el sector, generalmente parte de un análisis poco estructurado y profundo de las nece-

³⁷ Francesc Imbernon y Àngel Font (Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona).

sidades formativas, con poco diálogo con los propios profesionales, y a menudo es una respuesta inmediata a la demanda del área de formación de cumplimentar la información para elaborar el plan de formación del año. Con frecuencia el resultado es replicar de nuevo la formación ya realizada con anterioridad (¿cuántos cursos de Excel se han hecho en los planes de formación para administrativos?).

A veces la organización va más allá y considera que la formación puede ser una buena herramienta para impulsar los objetivos estratégicos a corto o medio plazo. Este análisis permite ver la formación como una palanca estratégica. Estamos ante una visión de la empresa respecto a sí misma (cuadrante 2).

Desde una perspectiva más colaborativa y participativa, la organización entiende que las necesidades de formación deben construirse mediante un proceso de reflexión y participación. Este proceso debe llevar no solo al conocimiento de las necesidades, sino también a la toma de conciencia de que estas son las que el individuo o el grupo sienten como reales. Eso genera como valor añadido una mayor motivación para recibir la formación propuesta y un mayor grado de implicación y compromiso por parte de los profesionales que participarán en ella. Correspondería al punto de vista del individuo respecto a las necesidades de su organización (cuadrante 3).

Según Francesc Imbernon y Àngel Font, las «organizaciones que aprenden» no solo creen en la bondad de este planteamiento, sino que algunas basan su supervivencia en la flexibilidad y constante adaptación e innovación. Además, consideran que sin un importante apoyo a la iniciativa y la autoformación de sus trabajadores acabarían perdiendo competitividad y excelencia o desapareciendo.

En este espacio (cuadrante 4) encontramos la línea teórica del punto de vista organizativo a los planes de carrera, porque si bien están diseñados por la organización, requieren de un proceso de negociación y aceptación por parte del personal implicado.

Una perspectiva quizá más lejana (pero también presente en el sector salud) nos hace valorar también aquella formación que el individuo realiza independientemente de su ámbito profesional y con unos contenidos que posiblemente no tengan relación directa con el mismo. Si consideramos la difícil disociación de la vida profesional y personal del trabajador, es obvio que todo lo que contribuya a su desarrollo y crecimiento personal incidirá en mayor o menor medida a favor de la empresa. Y por ello, puede ser lógico que la empresa lo apoye de alguna manera.

Sea como sea, y desde la perspectiva de realización del plan de formación formalmente por el equipo o el área de formación y desarrollo de la organi-

zación, igualmente se hará necesario revisar distintas fuentes de información para enmarcar el futuro plan respecto a los objetivos de la organización: visión, valores, plan estratégico, documentos de resultados de indicadores clave, referencias de entorno (tendencias, *benchmark*), etc.

No en vano, el análisis global de la empresa debe convertirse en el punto de partida a la hora de describir y diagnosticar la situación, para definir un plan de formación corporativo.

Para ello, conviene considerar al menos siete ejes:³⁸

- La historia de la empresa.
- El entorno de la empresa.
- La situación económico-financiera.
- La actividad (servicios, procesos, inversiones, resultados).
- La cultura corporativa.
- Los recursos humanos.
- La organización.

Respecto a la participación de los profesionales en el proceso de diagnóstico de necesidades de formación (a veces para legitimar necesidades que ya pudiéramos tener identificadas previamente), este proceso consultivo y participativo puede hacerse con distintas herramientas:

- Encuestas y cuestionarios. En todo caso, convendrá identificar las necesidades que puedan ser grupales para el conjunto del colectivo y aquellas individuales y específicas para cada persona.
- Observación directa o a través de vídeos u otros recursos, que permitan evidenciar los *gaps* competenciales que hay que desarrollar.
- Entrevistas en profundidad (que puedan hacerse desde recursos humanos o formación con los responsables del equipo, así como con algunas personas referentes del mismo).
- *Focus group*: dinámicas participativas y colaborativas con todo o parte del colectivo correspondiente. Este diálogo grupal puede permitir una recopilación de aportaciones de necesidades formativas (fase de identificación), pero también un trabajo de categorización (agrupando las necesidades) y priorización (por orden de importancia o relevancia, por ejemplo) de las mismas.

³⁸ Francesc Solé Parellada y María Mirabet Vallhonestà (1994). *Cómo confeccionar un plan de formación en una empresa*. Llibres dels Quaderns de Tecnologia. La Llar del Llibre.

- Una combinación de todas ellas para asegurar que el plan de formación dé respuesta a las necesidades manifestadas.

El modelo de análisis de necesidades formativas dentro de una organización puede tener presente cuatro ámbitos desde una perspectiva multinivel:

- **Ámbito estratégico:** para vincular la formación a los elementos de estrategia, de valores, de cultura corporativa, pudiendo tener presente al mismo tiempo los distintos ámbitos que integran la organización (hospital de agudos, ámbito sociosanitario, ámbito de primaria...). La detección surge de la alta dirección y está directamente alineada con las líneas de acción del plan estratégico.
- **Ámbitos tácticos y operativos:** vinculados a las distintas áreas de trabajo y estrechamente ligados a sus necesidades y circunstancias (urgencias, bloque quirúrgico, servicio de oncología...), y relacionados con los indicadores y los ámbitos de mejora específicos. Las necesidades surgen generalmente de los jefes de área, jefes de unidad, supervisores, responsables y de los propios profesionales y equipos. También toda la formación transversal vinculada a la organización (formación normativa, formación de acogida, formación derivada de nuevos procedimientos o aplicaciones digitales...).
- **Ámbito de equipos:** orientado a la personalización de la formación para cada equipo concreto, para su desarrollo y para dar respuesta a las necesidades vinculadas a sus procesos de trabajo, a su comunicación o gestión de conflictos, a su compromiso y confianza y a su consecución de objetivos y planes de acción específicos.
- **Ámbito individual:** orientado a la formación de manera personalizada, especialmente identificada a través de las conversaciones entre los profesionales y sus responsables, más allá de las solicitudes formales o las valoraciones de las encuestas u otras herramientas de análisis de necesidades.

Todas estas necesidades pueden estar motivadas o derivarse de distintos factores. Con independencia del proceso de recogida de necesidades de formación desde el departamento de formación y desarrollo, es importante llevar a cabo un trabajo aglutinador del conjunto de las necesidades para facilitar su priorización, valoración económica y planificación posterior, tras la aprobación en comité de dirección, no solo para aprobarlo formalmente, sino también para comprometerlo en su desarrollo.

FIGURA 21. TABLA DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS

Fuente: Gregorio Casamayor y Òscar Dalmau.



LA VISIÓN ESTRATÉGICA DEL PLAN DE FORMACIÓN CORPORATIVA

Muy a menudo la confección del plan de formación en una organización de salud y social se caracteriza por:

- Una demanda de formación centrada en necesidades tácticas y operativas.
- Dispersión en la oferta formativa y desequilibrio en las propuestas para colectivos.
- Mucha oferta de cursos, pero a menudo con baja asistencia y participación.
- Formación muy técnica y mucha formación de carácter normativo.
- Poca utilidad de los aprendizajes y pocos mecanismos que faciliten la relación y el intercambio de experiencias más allá del aula.
- Mucha actividad logística y administrativa del equipo humano del departamento de formación.
- Poca evaluación del aprendizaje y la transferencia y poco vínculo con el desarrollo profesional.

Por lo tanto, a la hora de repensar el diseño del plan de formación podemos incidir en las siguientes oportunidades de mejora:

- Orientar la demanda de formación de los profesionales hacia objetivos más estratégicos y corporativos. Contar con un proceso sistemático de detección de necesidades corporativas y personales.
- Integrar la formación de «demanda» con la de «oferta» mediante unos itinerarios de aprendizaje para cada función profesional que faciliten el desarrollo profesional. Establecer una vinculación estrecha de los itinerarios con los planes de la organización e implicar a los responsables y a la dirección en el seguimiento del plan individualizado para cada profesional y los indicadores asociados.
- Extender el planteamiento de la formación a la trayectoria profesional, y no solo a actividades puntuales «en el aula». Incorporar progresivamente metodologías, estrategias, recursos didácticos y tecnologías que potencien nuevas formas de aprender y enseñar más experienciales y de impacto.
- Optimizar y dar valor al talento interno organizativo: potenciar a los expertos, referentes y docentes internos de la organización para que extiendan su conocimiento y experiencia a otros. Los responsables del

departamento de formación deben poder centrarse en tareas de mayor valor para la organización (en el acompañamiento a la transferencia de aprendizajes, en la gestión del conocimiento corporativo...).

- Valorar posibles reconocimientos académicos globales que den valor al conjunto de la actividad formativa desarrollada mediante el acercamiento a instituciones académicas superiores.

Además, a la hora de presentar las líneas de formación del año, pueden presentarse estrechamente relacionadas con los propios objetivos estratégicos de la organización para evidenciar, de cara a la dirección general, cómo el plan formativo es palanca de los objetivos corporativos y del plan estratégico de la organización. (Ver ejemplo Figura 22 en la página siguiente.)

También podemos, para cada línea (o en el desglose posterior de las acciones formativas incorporadas en cada línea), identificar las metodologías más idóneas para potenciar aquella formación específica.

Con todo, convendrá revisar periódicamente (en colaboración con los equipos y grupos asesores correspondientes) el análisis de necesidades formativas, así como el portafolio de programas y acciones formativas derivados, con el fin de asegurar que se dé respuesta a las especificidades del momento, del ámbito y del colectivo correspondiente, para asegurar que se ajusten a las necesidades.

Por lo tanto, no debemos entenderlo como un documento estanco y aislado de la realidad, sino como una hoja de ruta trazada, pero que debe estar constantemente asociada a las necesidades reales del momento, añadiendo o eliminando acciones previstas según la situación.

Respecto a las estrategias y metodologías, no siempre todo debe empezar y acabar en la formación en aula. De hecho (y más adelante haremos énfasis en ello), las metodologías de aprendizaje han evolucionado hacia modelos más transformadores, experienciales y de impacto, con más colaboración y más compromiso, más centrados en los propios participantes.

Todo debe servir para una gestión integral de las necesidades de formación y para impulsar una estrategia formativa a través de un enfoque de aprendizaje 70:20:10, donde el 70% pueda ser un aprendizaje en el puesto de trabajo, el 20% aprendizaje en colaboración y el 10% aprendizaje formal.

Por eso, el desarrollo de los itinerarios debe convertirse en una estrategia que dé respuesta a esta aspiración integradora, integrativa e integral mediante un modelo de formación de máxima eficiencia y potencia, que logre los mejores resultados a escala individual, grupal, por cada ámbito y para el conjunto de la organización.

FIGURA 22. EJEMPLO DE PLAN ESTRATÉGICO DE UN HOSPITAL COMARCAL

Fuente: Òscar Dalmau, UCF

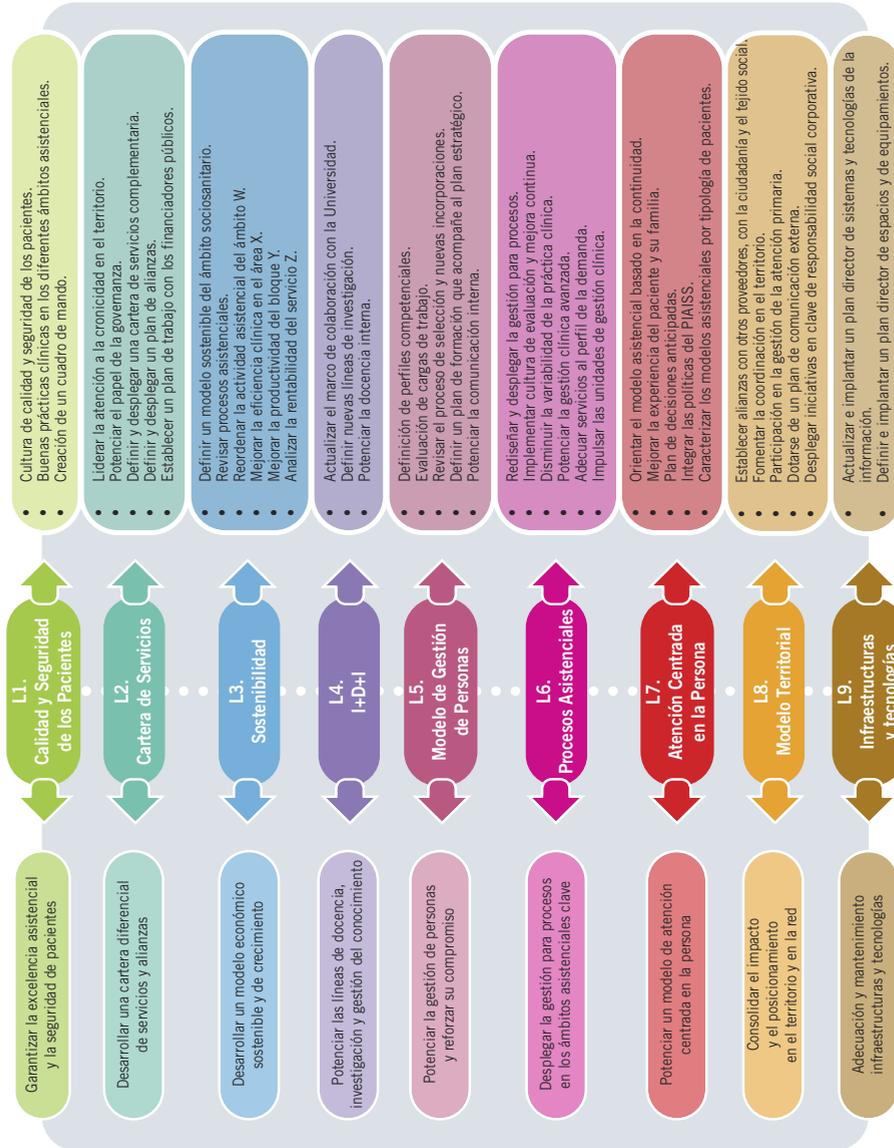


FIGURA 23. MATRIZ ESTRATÉGICA DEL PLAN DE FORMACIÓN CORPORATIVO

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



Lineas estratégicas de formación

4. LA ESTRATEGIA DE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS Y DE APRENDIZAJE

ECOSISTEMAS DE APRENDIZAJE: MODELO 70:20:10

Como ya se ha comentado, uno de los retos detectados en el sector es la necesidad de planificar la formación continua de los profesionales en las organizaciones de salud y social más en clave de gestión y desarrollo del talento, con visión a medio plazo y de una forma más ligada a los objetivos estratégicos.

Muy a menudo se tiende a realizar un plan de formación anual, centrado en las necesidades inmediatas, con poca reflexión estratégica, poca visión de anticipación de escenarios futuros y discreta vinculación al desarrollo competencial.

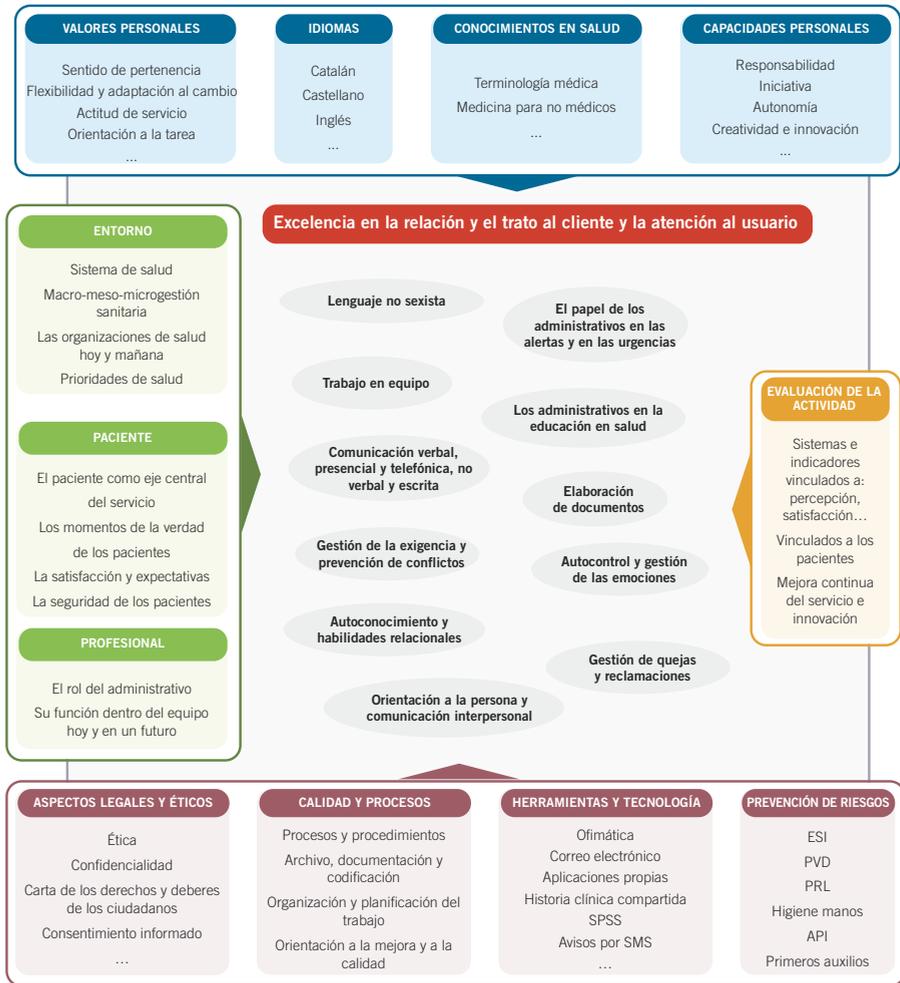
Aunque no se disponga de diccionarios de competencias o de una descripción detallada de las conductas y comportamientos de cada puesto de trabajo, las áreas de formación y desarrollo de las entidades pueden realizar una tarea de diseño de los planes de formación a partir de la creación de unos mapas del conocimiento y de la formación continua de cada uno de los perfiles profesionales. En la página siguiente podemos ver un ejemplo del perfil administrativo de admisiones y atención al público (Figura 24).

Diseñar estos mapas (que sugerimos hacer de forma participativa con el propio colectivo profesional y los responsables correspondientes) puede ayudarnos en la tarea de planificación de la formación con vistas al medio plazo.

Pero al mismo tiempo, también debe permitir identificar y comprender aquellos ámbitos de aprendizaje en los que tal vez el proceso formativo no pase por un concepto de curso, sino que el conocimiento se adquiera y se consolide a partir de otras estrategias quizá más vinculadas al puesto de trabajo.

FIGURA 24. MAPA CONCEPTUAL DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE ADMINISTRATIVOS

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



En este sentido, las relaciones interpersonales dentro del propio entorno profesional, o con la ayuda de (por ejemplo) un entorno virtual que pueda facilitar la conexión de las personas, potencian el desarrollo de un aprendizaje social y colaborativo, informal y no formal, a partir del intercambio de buenas prácticas, de la reflexión, análisis y mejora de la práctica profesional, de compartir conocimientos y experiencias, etc.

Este aprendizaje social, basado en el aprendizaje informal y en la manera de relacionarnos a través de las redes sociales, permite a los profesionales

aprender unos de otros, en un modelo de relación profesional-profesional y no de profesor-alumno.

Un ejemplo pueden ser las comunidades de práctica, en las que se comparte conocimiento y se cocrea (se crea de forma colaborativa entre los propios participantes) de nuevo, para seguir mejorando en el desarrollo de aquella práctica profesional concreta.

Por tanto, es una metodología que permite:

- Colaborar con otras personas de la organización o de fuera (por ejemplo, comunidades de práctica organizadas sectorialmente o por ámbitos temáticos).
- Compartir experiencias, conocimiento, información, recursos, pautas, modelos, plantillas, etc.
- Conectar con otras personas para innovar y mejorar.
- Generar un mayor trabajo en red interno a través de proyectos transversales (generalmente vinculados a la mejora de procedimientos, protocolos, procesos, sistemas...).

De hecho, las personas aprendemos más fuera del aula (presencial o virtual) que dentro de ella. Así, el modelo 70:20:10 pone en evidencia que:

- El 70% de los aprendizajes de un profesional proviene directamente de la práctica en el puesto de trabajo (*learn by doing*).
- El 20% se adquiere a través de *feedback* y conversaciones con otras personas. A menudo se denomina *aprendizaje informal*.
- El 10% proviene de programas estructurados y cursos. Es lo que se llama *aprendizaje formal*.

Desde esta perspectiva podríamos entender que las organizaciones son grandes entornos y ecosistemas para el aprendizaje, con grandes potencialidades de conexión entre conocimientos y resultados.

Con todo, el presupuesto de formación con frecuencia se centra mayoritariamente en la formación formal, y además las personas no siempre tenemos conciencia de que el resto de los espacios de aprendizaje resultan claramente motores para nuestro crecimiento y desarrollo profesional. Por lo tanto, uno de los retos clave de las áreas de formación y desarrollo es ayudar a dar valor

y hacer más visible y tangible todo este aprendizaje informal, no formal e invisible.³⁹

Aún hoy en día no se reconoce la importancia de estos aprendizajes informales que se producen en la cotidianidad de la organización en términos de valor para la carrera profesional. Sin embargo, como pone de relieve Carlota Riera en su tesis doctoral⁴⁰ sobre aprendizaje entre iguales y aprendizaje informal aplicado a organizaciones de salud, existe un claro predominio por parte de los profesionales a vincularse y a participar en actividades y contextos que favorezcan el aprendizaje informal, a menudo asociados a conocimientos implícitos. Precisamente es el componente tácito de determinados aprendizajes (técnicos, procedimentales o sociales) lo que contribuye a que su diseminación y reproducción se haga informalmente.

Por este motivo, y también para dar más valor y reconocimiento a este aprendizaje informal, los itinerarios formativos pueden ser una estrategia y una gran oportunidad para favorecer la integración de las actividades formativas, módulos y cursos con los otros espacios de aprendizaje directamente relacionados con el puesto de trabajo o el aprendizaje social a través de la relación y el *feedback* de otras personas. El reconocimiento académico global e integral de los itinerarios facilitaría cerrar el círculo.

Esta concepción del modelo de los itinerarios implica también que todos los agentes entiendan, comprendan y valoren la evolución sobre cómo se aprende y cómo se enseña en la actualidad en las organizaciones, y las oportunidades vinculadas a la formación social, colaborativa y también constructiva, para aproximarnos más a los conceptos de desarrollo y de conocimiento y para comprender su correlación con los resultados esperados.

LOS ITINERARIOS DE APRENDIZAJE COMO INTEGRADORES Y CATALIZADORES DEL 70:20:10

El *skyline* de una ciudad marca su perfil y su panorama urbano. Cada ciudad tiene su *skyline* propio, diferenciador, que lo define, lo caracteriza y lo proyecta.

La imagen metafórica del *skyline* en el plan de formación permite transmitir la idea de que los itinerarios formativos son el mecanismo para per-

³⁹ Cristóbal Cobo y John Moravec (2011). *Aprendizaje invisible*. Colección Transmèdia XXI. Editorial UB Edicions. Revisado el 05/10/2017. <http://www.aprendizajeinvisible.com>.

⁴⁰ Carlota Riera Claret (2013). *Aprenentatge entre iguals i aprenentatge informal a l'organització (Aprendizaje entre iguales y aprendizaje informal en las organizaciones)*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona.

FIGURA 25. ITINERARIOS FORMATIVOS COMO SKYLINE

Fuente: Òscar Dalmau, UCF

SKYLINE: TRAZANDO EL PERFIL HACIA LA EXCELENCIA



flar la trayectoria que cada profesional debe trazar en su carrera profesional dentro de la organización en su camino hacia la excelencia. Es una vista elevada, con visión larga, que permite proyectarnos hacia la línea del horizonte.

Podemos entender los itinerarios como:

TABLA 1. LOS ITINERARIOS FORMATIVOS Y DE APRENDIZAJE

<p>Una secuencia estructurada</p>	<p>Responde a una planificación a medio-largo plazo, estructurada en las distintas etapas profesionales, desde el acceso a una función profesional hasta la consolidación en la misma.</p> <p>Está organizada para llegar a ser una palanca en la carrera profesional, de acuerdo con unos objetivos en cada momento y en cada fase.</p> <p>Es extensa en el tiempo y no intensa o de temporada, y es un proceso dinámico y no un programa «enlatado» o «empaquetado».</p> <p>Aunque los itinerarios suelen ser «de larga duración», a menudo están organizados en retos (por ejemplo, trimestrales o semestrales) para establecer metas alcanzables progresivas.</p>
<p>De momentos de formación, conocimiento y aprendizaje</p>	<p>Poniendo más énfasis en aprendizaje y conocimiento (<i>outputs</i>, resultados) que no en formación (<i>inputs</i>, proceso).</p> <p>Incorpora una combinación metodológica (talleres, gamificación, <i>mobile learning</i>, <i>mentoring</i>, formación en línea...) que potencia los efectos de la formación y consolida los aprendizajes, combinando y relacionando intencionadamente formación «formal» (en aula, estructurada...) con formación social e informal, y vinculando estrecha y estratégicamente el aula y el puesto de trabajo (para favorecer su uso).</p>

TABLA 1. **LOS ITINERARIOS FORMATIVOS Y DE APRENDIZAJE (CONT.)**

<p>Centrada en cada profesional</p>	<p>Personalizada para cada función profesional, individualizada desde esta para cada profesional en particular.</p> <p>Estableciendo mecanismos y criterios para reconocer y convalidar la experiencia y los conocimientos previos que ya antes de la puesta en marcha del itinerario puedan haberse desarrollado y consolidado.</p> <p>Atendiendo a las necesidades especiales derivadas de las funciones no exactas (no es el mismo trabajo el que hace el administrativo de atención al usuario que el administrativo asistencial o de planta, que el administrativo en una unidad o servicio...). Se debe prever, además, cómo se desarrollarán los itinerarios una vez puestos en marcha para el grueso más importante de profesionales y pensando en las puntuales incorporaciones que pueda haber en la organización.</p>
<p>Para el desarrollo de competencias profesionales</p>	<p>Los itinerarios deben perseguir intencionadamente la integración de las competencias técnicas y no técnicas (al igual que los valores). Deben conectar de forma integrada evaluación, formación y desarrollo competencial. Deben vincularse estrechamente al puesto de trabajo para favorecer la evaluación desde allí (con instrumentos de autoevaluación, coevaluación con sus responsables, 180° o 360°).</p>
<p>Con el objetivo de una formación práctica, orientada y útil</p>	<p>Deben dar respuesta a los <i>gaps</i> competenciales existentes (visión a corto plazo), pero también anticiparse a las necesidades e intereses futuros (derivados de cambios a medio-largo plazo).</p> <p>Deben estar alineados con los objetivos estratégicos de la organización (también para facilitar la visualización del plan formativo como una palanca útil en los retos y líneas de trabajo globales de la organización), de forma asociada a indicadores organizativos (potenciando la vinculación de estrategias de la analítica de aprendizaje con los cuadros de mando integral asistenciales, operativos o corporativos).</p> <p>Los itinerarios deben concebirse, en parte, como una oportunidad para abrir la mirada de los participantes hacia el descubrimiento de nuevas tendencias de mercado o sectoriales, así como para repensar o reimaginar las maneras de hacer (por ejemplo, para idear oportunidades que aporten más valor a los usuarios y pacientes).</p>
<p>Que tiene en cuenta y potencia el talento interno de la organización</p>	<p>Contando con personas referentes del colectivo o de la función profesional correspondiente (para aprender de la experiencia), involucrando a referentes, expertos y formadores internos de la propia organización (para hacer red e interrelacionar equipos y profesionales), comprometiendo en el propio desarrollo a responsables y directivos (para facilitar estrategias de acompañamiento desde el puesto de trabajo) y contando con formadores y expertos externos que aporten miradas distintas y complementarias, experiencias contrastadas o herramientas y recursos que puedan ser de utilidad.</p> <p>Son una herramienta que multiplica el desarrollo del talento.</p>
<p>Que extiende el conocimiento</p>	<p>Favorece el desarrollo de una inteligencia colectiva, potenciando la identificación, explicitación y difusión del conocimiento clave, impulsando la excelencia a partir del intercambio de las mejores prácticas, mediante el uso de herramientas digitales de apoyo (comunidades de práctica, herramientas de gestión del conocimiento...).</p>

TABLA 1. LOS ITINERARIOS FORMATIVOS Y DE APRENDIZAJE (CONT.)

<p>Para asegurar y multiplicar cambios y mejoras</p>	<p>Deben provocar la transferencia de los aprendizajes en el puesto de trabajo.</p> <p>Para ello tienen que incorporar actividades, dinámicas, proyectos y acciones (de mejora, innovadores...) que impacten en el desarrollo de la tarea del puesto de trabajo y en la organización, de forma alineada con los objetivos establecidos.</p> <p>Los itinerarios implican profundización, consolidación y mejora del dominio competencial, por lo que se requiere una continua aplicación en el puesto de trabajo, de la que se deriva la transferencia.</p>
---	--

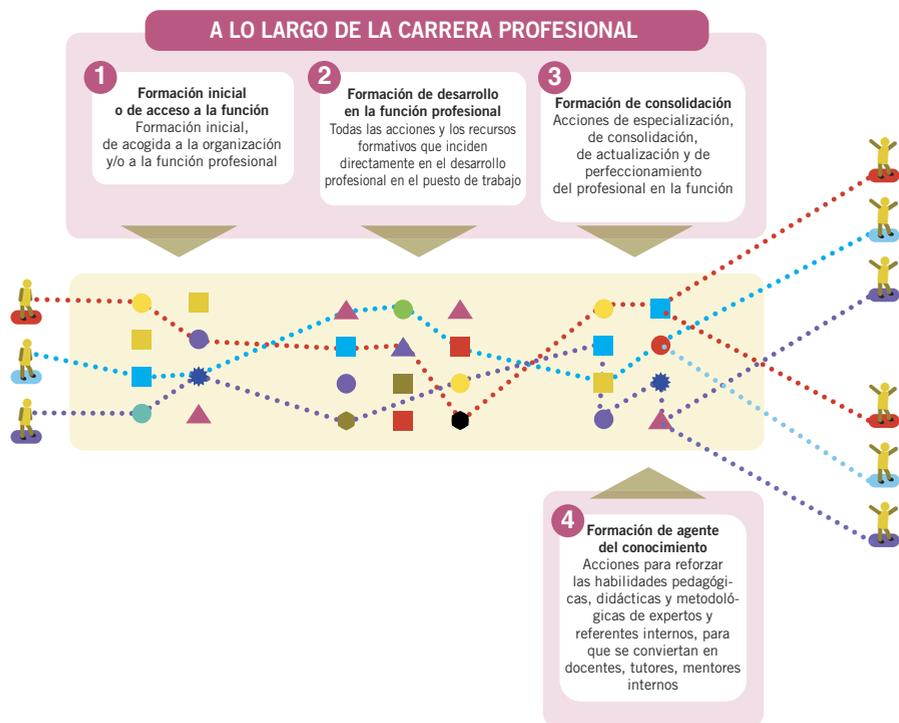
La estructura de los itinerarios debe atender a los retos de los profesionales y acompañarles en sus distintas etapas en el puesto de trabajo, también de acuerdo con los niveles de dominio de las competencias:

- **Formación inicial:** de acceso al puesto de trabajo o a la función profesional, separando a las personas que acceden por primera vez a la organización de aquellas que cambian o promocionan internamente. Es una formación inmersiva, que requiere el acompañamiento del directivo o responsable de forma más intensa al principio, y que debe permitir reducir el tiempo y optimizar la adaptación del nuevo profesional al puesto y la función.
- **Formación de desarrollo y perfeccionamiento:** es una etapa en la que el profesional se asienta en su función profesional, y la formación combinada con la experiencia deben potenciar el dominio de las competencias correspondientes.
- **Formación de consolidación y de especialización:** es un nivel restringido, que puede tener distintos caminos de acuerdo con el plan de carrera de cada organización:
 - Nivel experto: acciones encaminadas a que el profesional sobresalga en aquella función.
 - Nivel especialista: acciones encaminadas a favorecer que un profesional potencie uno o varios ámbitos específicos de su puesto de trabajo.
 - Nivel referente: acciones que buscan convertir a un profesional en referente de otros profesionales, para un ámbito concreto o para la función en general (por ejemplo, cuando una persona se convierte en mentora de nuevas incorporaciones).

De manera relacionada con el modelo 70:20:10, podríamos decir que los profesionales de nuevo acceso o de nueva incorporación precisan más formación formal (estructurada, organizada, planificada), y en cambio, en la medida en que los profesionales perfeccionan su actividad y se consolidan o especializan en la misma, las metodologías que tienen más impacto son las de formación informal. Por otro lado, un escenario posible sería que el profesional ya no llegase a la etapa de consolidación o de especialización en su función porque fuese promocionado o cambiase de puesto de trabajo y, por tanto, empezase un nuevo itinerario específico para él.

FIGURA 26. ITINERARIOS FORMATIVOS Y CARRERA PROFESIONAL

Fuente: Óscar Dalmau, UCF.



Los profesionales deben encontrar en los itinerarios la hoja de ruta que trace el acompañamiento a su desarrollo profesional. De hecho, son una oportunidad para homogeneizar la formación de los grupos y colectivos profesionales. Pero más allá de esto, cada profesional debe interactuar con el itinerario de forma personalizada e individualizada (de acuerdo con su propio perfil, necesidades, características, trayectoria, potencial...).

Para ello, los itinerarios de aprendizaje deben:

- Diseñarse a partir de la definición del perfil competencial, sistematizando una actuación global, integral e integradora respecto al desarrollo competencial de los profesionales y potenciando el aprovechamiento de sinergias de todos los espacios de aprendizaje.
- Alinearse y orientarse hacia los profesionales con los objetivos estratégicos corporativos y vincular estrechamente la formación a la consolidación de los valores de la organización.
- Incorporar herramientas de evaluación y diagnóstico competencial a partir de una matriz del talento y mapas del conocimiento clave, promoviendo su acceso de forma multicanal, *just in time, just in case*.
- Permitir combinar una formación planificada a largo plazo con entrenamientos en momentos clave y para ámbitos determinados, facilitando en todo momento el seguimiento por parte de los responsables, guiando en la ejecución, entendiendo los «qué», y determinando los «cómo hacerlo».
- Disponer de recursos, pautas y ayudas para conseguir los objetivos y los resultados esperados, combinando la formación interna y externa, la autoformación y el autodesarrollo para favorecer la autonomía.

Por tanto, es un reto y una oportunidad para impulsar un cambio en el modelo de formación continua en la organización y concienciar a todos sus profesionales sobre un modelo de aprendizaje global e integral, innovador, diferenciador y orientado a la mejora continua.

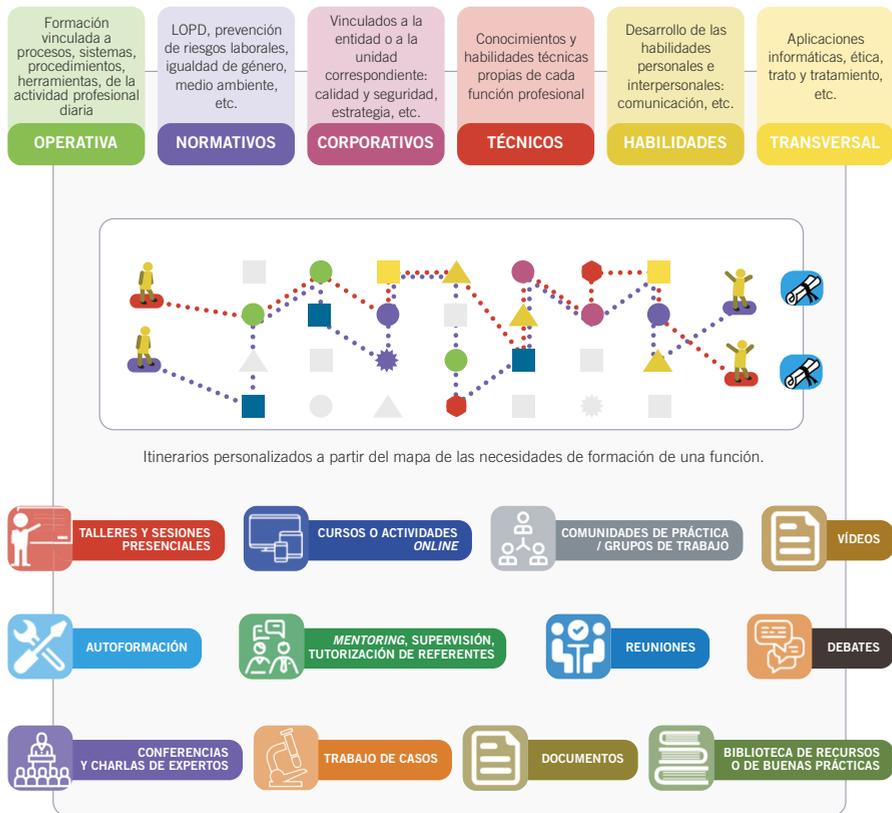
Los itinerarios de aprendizaje deben incorporar de forma integral e integradora todos aquellos conocimientos, habilidades, técnicas y herramientas que puedan precisarse en cada momento a lo largo de la trayectoria profesional en el puesto de trabajo.

Estas necesidades de formación y aprendizaje podemos agruparlas en muchas categorías: formación operativa, formación de carácter normativo y obligatorio, formación vinculada a la organización o al propio sector, formación técnica, etc.

Asimismo, los itinerarios deben incorporar distintas metodologías, modalidades y estrategias pedagógicas (formación presencial, en línea, autoformación, formación en el puesto de trabajo, procesos de *mentoring* interno, rotación de puestos, *webinars*, simuladores, vídeos, *webcasts*, *podcasts*, comunidades de práctica, casos multimedia...) que permitan multiplicar los efectos didácticos del proceso formativo, potenciar la transferencia de

FIGURA 27. **COMPETENCIAS, ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS EN ITINERARIOS FORMATIVOS**

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



los aprendizajes en el puesto de trabajo y consolidar las competencias pretendidas.

Algunas organizaciones plantean, de forma acordada con las instituciones académicas, el posible reconocimiento de los itinerarios como diplomas, posgrados o másteres. Este elemento supone un alto valor añadido para los trabajadores participantes, puesto que se les reconoce todo el esfuerzo académico y profesional realizado a lo largo del itinerario con una titulación que reforzará su currículum y su empleabilidad futura. Estos mecanismos de reconocimiento y convalidación se enmarcan dentro del Plan de Bolonia de estructuración del espacio europeo de enseñanza superior.

Por este motivo, y una vez definida la estructura del itinerario, es conveniente definir, juntamente con la propia institución académica acreditativa, los siguientes aspectos:

- Los criterios, mecanismos y herramientas para valorar, reconocer y convalidar el aprendizaje (formal o informal vía experiencia profesional) de que cada profesional en particular ya disponga con anterioridad.
- Aquellos conocimientos y formaciones que, bien por su grado de obsolescencia o bien porque normativamente así se establezca, requieran una formación y actualización continuas.

En el caso de UCF, todo este proceso de reconocimiento, convalidación y sistematización se desarrolla juntamente con la Fundació Universitària del Bages, Campus Manresa de la UVic-UCC. En el modelo de relación establecido se sistematiza una certificación académica progresiva:

- Certificados de formación continua (por ejemplo, un certificado para un taller formativo de entrenamiento de entrevistas para el desarrollo).
- Diplomas de formación continua (por ejemplo, Diploma de Especialización en Desarrollo de Equipos).
- Título de experto, de 15 créditos ECTS⁴¹ (por ejemplo, Diploma de Experto en Liderazgo de Equipos).
- Diplomas de posgrado, de 30 créditos ECTS (por ejemplo, Diploma de Posgrado de Liderazgo y Desarrollo Directivo).
- Títulos de máster, de 60 créditos ECTS (por ejemplo, Máster de Liderazgo y Dirección en las Organizaciones de Salud).

En cuanto a la evaluación de aprendizajes, es obvio que cada uno de los módulos, cursos y acciones que integran los itinerarios deben disponer en sí mismos de herramientas de evaluación que permitan asegurar los correspondientes aprendizajes.

Sin embargo, estas evaluaciones son puntuales y vinculadas a los objetivos de la acción concreta, no tienen una visión global en términos competenciales. Por este motivo, conviene incorporar (en distintos momentos a lo largo de los itinerarios) algunas actividades de evaluación competencial más integral que interrelacionen dos aspectos:

- En el ámbito cognitivo, elementos de alto orden (aplicación, síntesis, integración, etc., de las habilidades y de los conocimientos desarrollados a lo largo del itinerario).

⁴¹ ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos), previsto en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

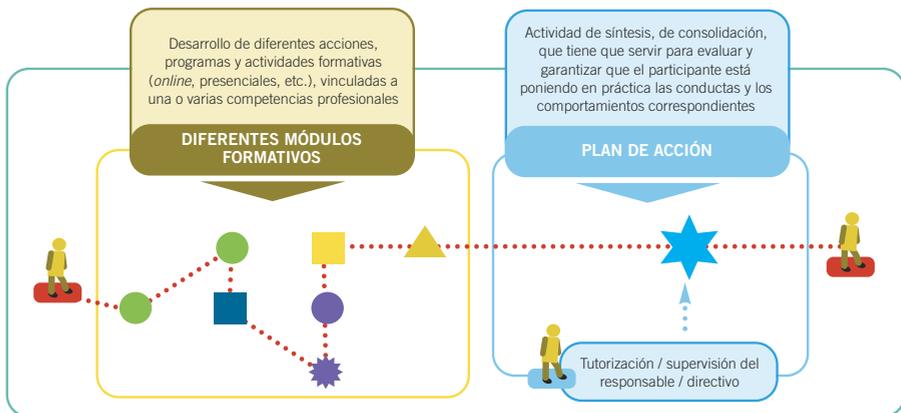
- En cuanto al comportamiento, elementos que evidencien la aplicación práctica en el puesto de trabajo del desarrollo competencial realizado.

La competencia solo puede evaluarse desde la acción. Para ello sugerimos:

- La realización de algunas actividades (portafolios de aprendizaje, planes de acción, planes de mejora, proyectos) en las que los profesionales (de forma individual o en pequeños grupos) integren y apliquen los conocimientos y habilidades desarrollados en el transcurso del itinerario.
- La tutorización y supervisión de estos trabajos por los responsables o directivos (más allá del apoyo puntual externo de un formador o consultor). Los responsables pueden evidenciar que las competencias que hay que desarrollar con el itinerario (descritas en conductas y comportamientos observables) están poniéndose en práctica en el contexto profesional. Y también pueden desarrollar otras acciones para potenciar, difundir y gestionar el conocimiento asociado, como veremos más adelante.

FIGURA 28. **EVALUACIÓN COMPETENCIAL DE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS**

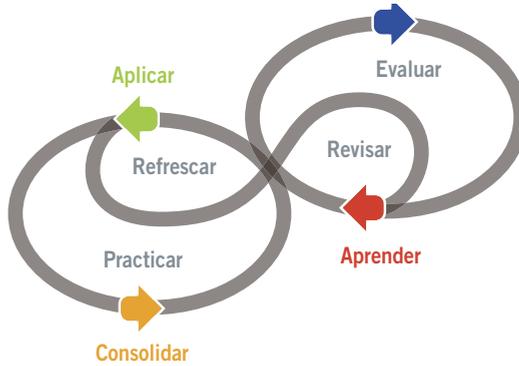
Fuente: Òscar Dalmau, UCF



De hecho, los itinerarios en sí mismos ni tienen finalidad (son un instrumento) ni tienen fin (no acaban nunca). Son como un ciclo continuo de aprendizaje y mejora continua, y seguramente uno de los objetivos inherentes a los itinerarios debe ser, en cada fase, preparar a los profesionales y a los propios equipos para que cada vez sean más autónomos en su capacidad de

FIGURA 29. LOS ITINERARIOS FORMATIVOS COMO CONTINUUM

Fuente: Category Management Knowledge Group - CMKG.



aprender y gestionar su conocimiento dentro de sus propios entornos profesionales, con la ayuda y el acompañamiento del propio responsable.

Por lo tanto, los itinerarios son una oportunidad para preparar mejor a los profesionales para los retos futuros, así como para preparar mejor a los equipos como equipos.

Hoy en día los itinerarios suelen ser una estrategia *pull*. Desde las áreas de formación y desarrollo, juntamente con los responsables y directivos, e involucrando a los propios profesionales, diseñan y planifican un proceso sistematizado de entrenamiento profesional a varios años vista, que incorpora distintos niveles (desde el acceso a la excelencia en el puesto de trabajo), con multiplicidad de recursos, metodologías y estrategias para potenciar los efectos pedagógicos de los aprendizajes.

Pero pronto se convertirá en *push*: a partir del hecho de potenciar y reforzar la motivación de los profesionales hacia su propia formación continua e impulsar una cultura global de aprendizaje continuo, serán los mismos profesionales los que accedan y participen libremente en los distintos cursos, recursos y propuestas que configuren su entorno de aprendizaje.

Herramientas de trazabilidad (por ejemplo, sobre qué ha hecho cada participante), herramientas de *learning analytics* (que permita al sistema recomendar nuevos recursos, píldoras formativas, etc., a partir de los resultados obtenidos en la evaluación competencial y del desarrollo sistemático), herramientas de *big data learning* (que propondrán lo que otros profesionales del mismo perfil o puesto de trabajo que el participante están revisando, haciendo, aprendiendo...) se incorporarán en breve en los LMS⁴² para dotarlos de

⁴² LMS (*learning management system*) es un *software* preparado para gestionar, seguir y administrar actividades de aprendizaje.

mayor potencia (en términos de aprendizaje), así como de mayor autonomía y autogestión, empoderando a los propios participantes, que podrán subir ellos mismos recursos (en bibliotecas y videotecas compartidas) o proponer nuevos debates y ámbitos de reflexión (a partir de espacios de encuentro y de debate virtuales) para la mejora continua.

Los itinerarios cada vez serán más la columna vertebral de unos ecosistemas de aprendizaje, con más recursos de autoaprendizaje y de aprendizaje autodirigido, con más espacios de trabajo colaborativo y *social learning* para potenciar el desarrollo de la inteligencia colectiva (potenciando la identificación, explicitación y difusión compartida del conocimiento clave), con más oportunidades para contactar y aprender directamente de los expertos, formadores y referentes internos de la organización, y todo de una forma orientada a la mejora y el desarrollo profesional, de manera alineada con los objetivos estratégicos y de salud establecidos.

EL DISEÑO Y LA PLANIFICACIÓN DE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS

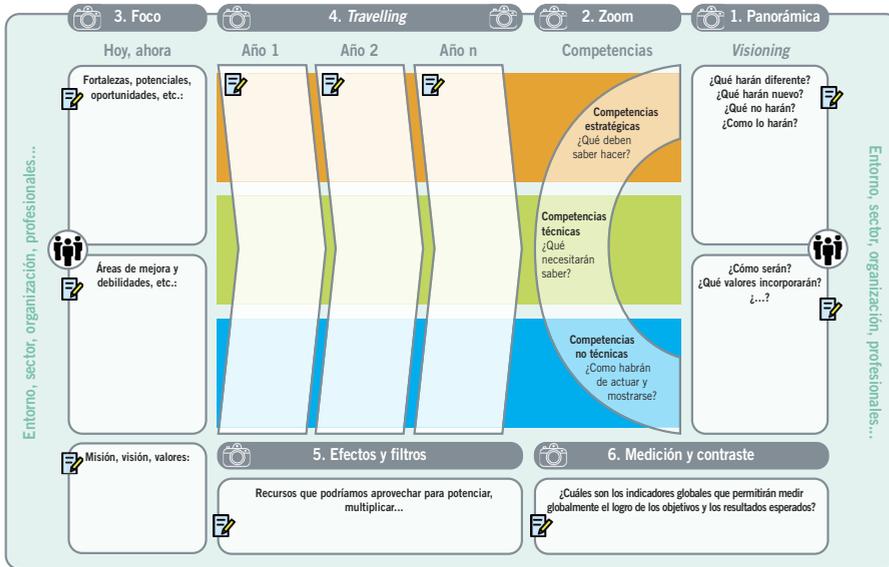
Es importante a la hora de diseñar el itinerario formativo de una función partir de un esquema de trabajo en el que:

- Poder tener (en la medida en que se disponga y sea posible) información previa y detallada de la función profesional: tareas, funciones, dependencias e interdependencias, diccionario de competencias, plan estratégico y funcional y demás información relevante corporativa vinculada.
- Poder contrastar esa información con otra a nivel de entorno: información de otras organizaciones como la nuestra (*benchmark*) o de programas estructurados de instituciones académicas superiores (posgrados o másteres que se dirijan a esa función).
- Entrevistas individuales con personas clave: responsables, personas referentes, etc.
- Posibilidad de hacer algunos *focus group* con personas del propio colectivo profesional con el fin de recoger la información de primera mano y al mismo tiempo vincularla respecto al resultado del mismo.

En el trabajo de este *focus group* (que hay que realizar con un grupo representativo del propio grupo e incorporando también a alguna persona del comité para transparentar todo el proceso) podemos utilizar una metodología propia desarrollada: *inspiring learning paths*.

FIGURA 30. **MODELO INSPIRING LEARNING PATHS**

Fuente: Óscar Dalmau, UCF, inspirado en *Vision Backcasting* de KaosPilot.



Consiste en un esquema de trabajo metodológico que hemos desarrollado y que puede servir como punto de referencia para dinamizar la definición de itinerarios formativos de forma colaborativa.

El proceso en aula puede ser conducido por una persona del departamento de formación, un referente interno o un responsable, y los pasos serían los siguientes:

- 1) Panorámica.** Abrir la mirada no en el hoy sino en el medio plazo, en el mañana. Como si se tratara de un *visioning* (una anticipación a la realidad futura), se trata de reflexionar en términos de tendencias, de cambios, de evolución, tanto de la organización o de la sociedad como de aquella función profesional en particular, para anticiparnos, intuir e identificar qué se hará diferente, cómo se trabajará en un futuro, qué cosas nuevas se harán o qué se dejará de hacer, etc.

Para facilitararlo puede ser interesante que el facilitador y conductor de la sesión utilice algunos recursos (por ejemplo, algún vídeo disponible en internet que hable del futuro profesional, del futuro del sector, de las tendencias de cambio en la sociedad, etc.) que permitan abrir la mirada y sensibilizar a los profesionales respecto a los posibles cambios y retos. Se trata de hacer más nítida la imagen borrosa que pueda tenerse

del futuro, incluso haciendo participar a otras personas de la organización o del sector para que aporten su visión (director de innovación, dirección general...).

- 2) **Zoom.** Ampliar la mirada para identificar los motores competenciales (conocimientos, habilidades y actitudes) que deben caracterizar a los profesionales de aquella función profesional, para dar respuesta a los retos futuros identificados en el *visioning*.

A pesar de que en el trabajo cooperativo en aula los participantes no separen de forma «pura» o «perfecta» aquellos elementos que puedan ser de cada uno de los ámbitos, eso no es relevante ni importante, pues este trabajo puede hacerse más cuidadosamente con posterioridad. La clave es que salga el máximo número de elementos que se consideren de forma consensuada.

- 3) **Foco.** Después de esta mirada al futuro hecha con los pasos 1 y 2, fijamos la mirada respecto a dónde estamos hoy en la función profesional. Hay que analizar las fortalezas y debilidades (tipo DAFO) de los profesionales que desarrollan esa función profesional, separando las consideraciones claramente formativas de las que puedan ser estructurales, organizativas, etc., que no sean objeto posterior del trabajo de diseño del itinerario, aunque sí puedan ser objeto de análisis a fondo.

En esta fase, y antes de entrar en una dinámica de preguntar a los asistentes o de recoger su opinión (por ejemplo mediante *post-it*), quizá sería bueno realizar un análisis (por parte del responsable) sobre distintos hechos que hayan podido suceder en los últimos tiempos (tanto positivos como de mejora), así como abrir la mirada respecto a los retos organizativos (recordar el plan estratégico, los objetivos establecidos...) y en términos de sector (qué están haciendo otras organizaciones como la nuestra en ese ámbito concreto).

- 4) **Travelling.** De forma orientativa, y haciendo el ejercicio visual de partir de donde estamos hoy y teniendo presente qué competencias necesitaremos en un futuro, tratar de identificar las acciones de formación y desarrollo que necesitaremos desplegar a lo largo del tiempo para acompañar a los profesionales y conseguirlo.

Este trabajo puede hacerse primero en una pizarra o un rotafolio aparte, procurando identificar el mayor número de acciones formativas o actividades de aprendizaje que puedan requerirse. Con posterioridad,

pueden categorizarse o agruparse y priorizarlas de acuerdo con el esquema planteado (año 1, año 2...).

5) Efectos y filtros. Más allá de las propias acciones formativas, seguro que podemos identificar elementos, actividades, recursos o herramientas que puedan ser motor del propio desarrollo competencial pretendido. Por ejemplo, la realización de un proyecto en grupo de innovación o la realización de un plan de mejora individual, la involucración de otros agentes y expertos de la organización, etc.

Estos filtros y efectos deben servir para potenciar la nitidez y calidad de la imagen que pretende conseguirse en el itinerario en cada periodo.

6) Medición y contraste. Es importante tratar de identificar indicadores (organizativos, funcionales, transversales o específicos...) que de alguna manera permitan evaluar el grado de desarrollo que estamos consiguiendo con el itinerario.

Sería ideal (en la medida de lo posible) que estos indicadores estuviesen directamente relacionados con objetivos estratégicos y globales de la organización (en especial de ámbito asistencial, económico y de recursos).

Esta metodología propuesta solo es un ejemplo. En todo caso, sugerimos que a la hora de hacer este ejercicio de perfilar el diseño de un itinerario formativo no nos quedemos solo en el hoy, en el ahora o en el pasado (de dónde venimos, qué ha pasado...), sino que miremos más allá y reflexionemos respecto a los retos futuros que vendrán, para intentar interpretarlos y anticiparnos a ellos (dado que eso podría suponer una ventaja competitiva de la organización y de la función).

En todo caso, hay que tener presente que los itinerarios deben encontrarse siempre en permanente estado de revisión y actualización, para dar respuesta y atender a las necesidades que vayan surgiendo.

III

DISEÑO DE EXPERIENCIAS INMERSIVAS Y DE IMPACTO

5. UNA PEQUEÑA CHISPA: EL PROCESO CREATIVO E INSTRUCCIONAL DE IMAGINAR Y DISEÑAR EXPERIENCIAS FORMATIVAS INMERSIVAS Y DE IMPACTO

LOS DIEZ PRINCIPIOS DE DISNEY *ENGINEERING* EN EL DISEÑO INSTRUCCIONAL

Para Gemma San Cornelio,⁴³ la industria del entretenimiento ha crecido significativamente en los últimos años y ha diversificado y multiplicado su oferta hacia esferas de actividad profesional centradas en el consumo de experiencias culturales. También ha ganado mucha importancia en los últimos años la llamada *industria del contenido*, centrándose en la importancia del producto y del contenido (tiene especial relieve el ámbito del contenido digital, como por ejemplo Netflix) o del ocio digital (por ejemplo, con contenidos vinculados a sagas de juegos en videoconsolas).

En la industria del entretenimiento y del contenido, a la hora de desarrollar nuevos productos y proyectos (parques temáticos nuevos como Ferrari-land en Port Aventura, o juegos para dispositivos móviles con realidad aumentada como PokémonGo), la creatividad y la innovación son elementos fundamentales para producir intencionalmente novedades valiosas, que impliquen originalidad y no convencionalidad (por ejemplo, nadie es capaz de anticiparse a los giros de guion de *Juego de Tronos*).

El mundo de la formación (a veces con enfoques demasiado clásicos) necesita impulsar nuevas formas de aprender y enseñar. De hecho, en la actua-

⁴³ Gemma San Cornelio y Xavier Martí (2017). *Creatividad e innovación en la industria del entretenimiento*. Editorial UOC.

lidad, como ya hemos dicho, el aprendizaje no solo se produce en un aula (presencial o en línea), y no solo sucede de forma individual.

Para hacerlo posible ponemos en marcha nuevas estrategias y escenarios o ambientes de aprendizaje: formación inmersiva, formación experiencial, modelos centrados en el participante, uso de la tecnología como apoyo al desarrollo de contenidos, etc. En general, de forma similar a lo que hace la industria del ocio y del entretenimiento, porque, en definitiva, ambos tienen en común el reto de transmitir al usuario o participante contenidos mediante experiencias memorables.

A la hora de trazar el modelo de diseño creativo e instruccional de UCF optamos por inspirarnos en diferentes consultoras y entidades del mundo de la formación. Pero también lo hicimos con otro tipo de organizaciones, especialmente con una de las empresas más emblemáticas y de referencia mundial del ámbito del entretenimiento y del ocio como es Disney. La voluntad fue la de conectar sus ideas y sus modelos con nuestras intenciones, para dar forma a un modelo que sea útil para mejorar la actividad docente en la formación continua de los profesionales de la salud.

Walt Disney Imagineering (WDI)⁴⁴ es uno de los entornos más secretos de la compañía Disney. No se hacen *tours* en él, ni puede visitarlo el gran público, ni es muy accesible. Allí se encuentra uno de los equipos más talentosos e ingeniosos de la industria del entretenimiento y la diversión a escala mundial: ingenieros de la imaginación, artistas, diseñadores, científicos, escritores, arquitectos, profesionales de más de 140 disciplinas, que están siempre imaginando y dando forma a nuevos proyectos y nuevas experiencias que verán la luz cuatro o cinco años más tarde en alguno de los parques y entornos Disney de todo el mundo.

Imagineering es un término fruto de una mezcla intencionada de dos palabras: *imagination* y *engineering*. Es como ellos denominan a la mezcla de la imaginación creativa con el conocimiento técnico y tecnológico. Es la curiosidad, las ganas de explorar y experimentar, lo que les lleva a desarrollar nuevos retos y nuevos caminos de forma innovadora y continua.

A partir de las referencias y publicaciones de distintos *imagineers* (miembros del equipo creativo de Walt Disney Imagineering) hemos identificado los elementos clave que tienen presentes a la hora de diseñar, crear y dar forma creativa a nuevas propuestas y nuevos retos.

⁴⁴ WDI es la división de la compañía Walt Disney responsable del diseño y desarrollo de los parques temáticos, cruceros, atracciones y áreas comerciales de la organización. WDI es el nombre moderno de la antigua WED Enterprises (denominada así por las iniciales Walter Elias Disney), que fue la encargada de construir Disneyland.

Así, Marty Sklar, mediante los Mickey's Ten Commandments,⁴⁵ hace referencia a diez principios e ideas clave que forman parte de la ruta de la creación y la ingeniería de la imaginación en Disney y que sirven para dar forma a las experiencias que, por ejemplo, se vivirán y disfrutarán en sus parques de atracciones. Estos principios son los siguientes:

TABLA 2. **MICKEY'S TEN COMMANDMENTS**

Fuente: *Marty Sklar*.

1) Know your audience	1) Conoce a tu audiencia
2) Wear your guest's shoes	2) Sé asertivo con ella
3) Organize the flow of people and ideas	3) Organiza los flujos de ideas y personas
4) Create a wienie (visual magnet)	4) Crea un <i>wienie</i> (reclamo visual)
5) Communicate with visual literacy	5) Comunica con recursos visuales
6) Avoid overload – create turn-ons	6) Evita la sobrecarga
7) Tell one story at a time	7) Explica una historia en cada momento
8) Avoid contradictions – maintain identity	8) Evita contradicciones y mantén la identidad
9) For every ounce of treatment, provide a ton of treat	9) Por cada gramo de trato, da una tonelada de tratamiento. Sé exquisito
10) Keep it up! (maintain it!)	10) ¡Mantenlo y mejóralo a lo largo del tiempo!

Otra referencia de la esencia creativa de Disney es la de Louis J. Proserpi,⁴⁶ que dibuja una pirámide en la que identifica los distintos niveles y elementos que configuran todo este proceso de *imagineering* (ver Figura 31 en la página siguiente).

Estos principios (los del decálogo o los de la pirámide) forman parte de la esencia del trabajo de todos los *imagineers* que desarrollan su labor en esta organización.

Todos los elementos de este modelo creativo guardan estrecha vinculación y relación con los modelos de diseño instruccional y creativo en la formación, y pueden servir para dar forma a nuevos programas y nuevas acciones formativas con las que desarrollar competencias y consolidar innovadores aprendizajes.

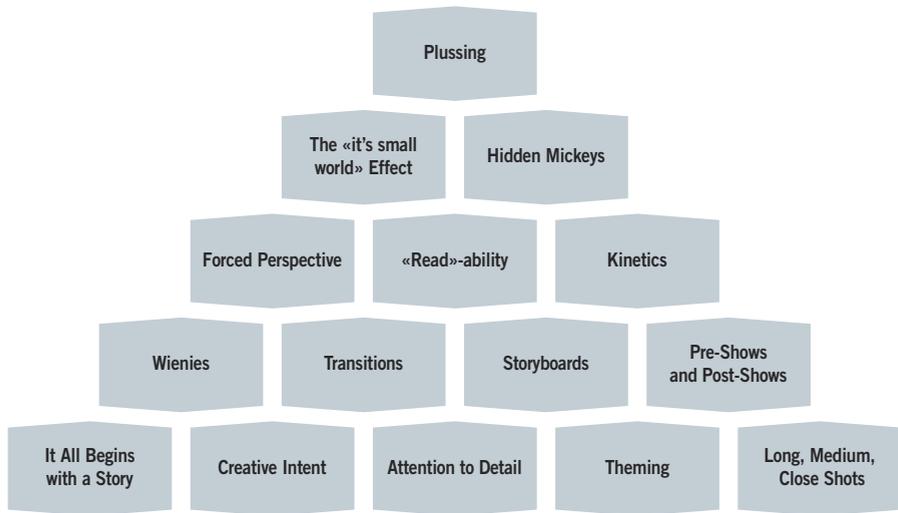
Podemos entender el diseño instruccional como un proceso sistemático para mejorar la formación, un proceso que combina la creatividad (enfoque,

⁴⁵ Marty Sklar. *One Little Spark! Mickey's Ten Commandments and The Road to Imagineering*.

⁴⁶ Louis J. Proserpi, *The Imagineering Pyramid*. Theme Park Press.

FIGURA 31. THE IMAGINEERING PYRAMID (DISNEY)

Fuente: Louis J. Proserpi.



metodologías disruptivas...) con la rigurosidad (pedagógica, académica...) para hacerlo atractivo, pero también eficaz en términos de aprendizaje y que además debe servir para planificar, estructurar, organizar y pensar cómo dar respuesta a las necesidades planteadas a través de la formación.

Existen distintos modelos de diseño instruccional.⁴⁷ A continuación, hacemos referencia a dos de los más empleados (especialmente en el diseño de programas en línea):

• **Modelo genérico ADDIE:**

- **Análisis (*analysis*):** análisis de la necesidad, del problema, conocer a los participantes, cuál es su perfil y qué pretendemos conseguir con la formación.
- **Diseño (*design*):** selección de la estrategia instruccional que se empleará, describir los objetivos, seleccionar los medios, etc.
- **Desarrollo (*development*):** seleccionar, organizar y ordenar los contenidos. Elaboración de los materiales didácticos del curso, creación de los recursos formativos, etc.

⁴⁷ Francisco Javier Jardines (2011). «Revisión de los principales modelos de diseño instruccional». *Innovaciones de Negocios*, 8. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

- Implementación (*implementation*): impartición y supervisión del programa formativo.
 - Evaluación (*evaluation*): evaluar el grado de consecución de los resultados, de los aprendizajes, de la transferencia de los mismos, etc.
- **Modelo ASSURE:**
- Analizar (*analyze*): tanto las necesidades como el perfil de los participantes.
 - Fijar objetivos (*state*): los que hay que conseguir con la formación.
 - Seleccionar (*select*): los métodos de formación, los documentos, materiales, etc.
 - Utilizar (*utilize*).
 - Requerimientos (*require*): implicación de los alumnos para que no caigan en la pasividad.
 - Evaluación (*evaluate*): de aspectos formativos y sumativos, examinando todos los niveles de aprendizaje del participante.

A la hora de establecer el modelo formativo y el diseño instruccional de UCF siempre se ha partido de la necesidad de aportar mayor valor añadido a la propia organización mediante la realización de programas y proyectos de formación alineados e integrados en políticas y estrategias globales de desarrollo del talento. Así, y lejos de posicionarnos como una figura intermedia o conectora entre demanda y oferta, la intención ha sido y es la de convertirse en un socio estratégico y de valor para los hospitales y organizaciones de salud del sector. Esta aportación de valor, además de identificarse y visualizarse, debe ser tangible, real, medible, y convertirse en un motor de cambio y excelencia profesional y organizacional.

EL ROADMAP DEL DISEÑO FORMATIVO CREATIVO E INNOVADOR

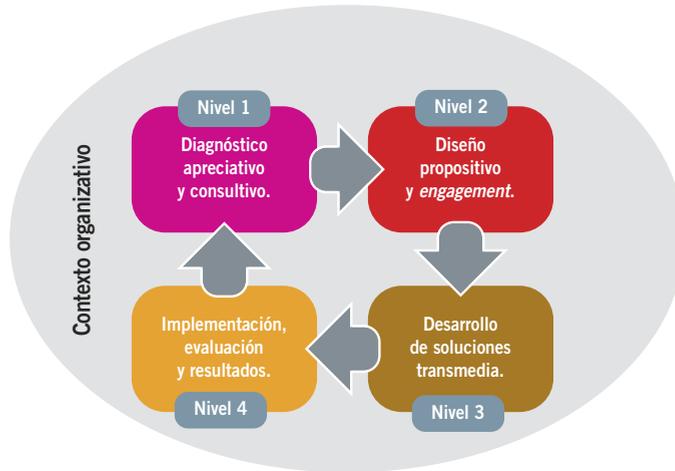
Para facilitar este proceso de diseño innovador y de valor hacia los clientes, creamos un *roadmap* interno para la conceptualización y configuración de nuevos proyectos, programas y soluciones formativas.

El *roadmap* se basa en dos premisas:

- En primer lugar, poner al profesional en el centro de la formación y el desarrollo profesional.

FIGURA 32. NIVELES EN EL DISEÑO DE PROYECTOS FORMATIVOS

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



- En segundo lugar, poner la experiencia en el centro del diseño del proceso de aprendizaje y de la gestión del talento.

El *roadmap* ha permitido:

- Concienciar a todos los profesionales del equipo respecto a la necesidad de reflexión y aportación de valor hacia nuestros clientes en las distintas etapas del diseño y la definición y en los distintos proyectos e iniciativas en que participamos, y al tiempo comprender el papel y el rol que cada uno desarrolla en un proceso más global, integral e integrador.
- Hacer patentes a nuestros clientes los procesos de trabajo que se desarrollan internamente en UCF en el diseño y el desarrollo de iniciativas y programas de formación, para poner de relieve la rigurosidad y al mismo tiempo la integralidad presente en la conceptualización de todos ellos.

Este *roadmap* es el que utilizamos como hoja de ruta en el diseño y el desarrollo de todos y cada uno de los proyectos e iniciativas que impulsamos (presenciales, semipresenciales y en línea), y debe apalancar los siguientes atributos:

FIGURA 33. **ROADMAP CREATIVO DE UCF PARA LA APORTACIÓN DE VALOR EN EL DISEÑO DE SOLUCIONES FORMATIVAS INNOVADORAS EN EL SECTOR DE LA SALUD Y SOCIAL**

Fuente: Óscar Dalmau, UCF



- Transmedia: utilizando de forma intensiva e intencionada la potencia de los distintos canales y tecnologías para potenciar un aprendizaje transformador. El eje central es una narrativa formativa que vehicule, integre e interrelacione los distintos elementos.

- Comprometido: potenciando estrategias que favorezcan atraer a los participantes en los procesos formativos, que se los hagan suyos y se conviertan en verdaderos agentes activos y centrales de los procesos.
- Adaptativo: personalizado, que dé respuesta individualizada a cada necesidad, a cada participante, de acuerdo con sus especificidades, necesidades e intereses.
- Aditivo: aportando valor, un valor que enriquezca de manera pedagógica y didáctica los contenidos formativos aportados por los expertos, dándoles forma para que resulten programas formativos que impacten y sean transformadores.

En definitiva, un *roadmap* para el diseño y el desarrollo de experiencias memorables.

EL DIAGNÓSTICO APRECIATIVO Y CONSULTIVO DE LA NECESIDAD (NIVEL 1)

Uno de los primeros elementos que hay que tener en cuenta cuando se identifica un problema, una necesidad, una oportunidad, es valorar si puede resolverse mediante una intervención didáctica o una propuesta formativa o de aprendizaje, o bien debe intervenir desde otra perspectiva, dado que no siempre puede resolverse con formación.

Si finalmente la propuesta puede ser formativa, en este primer nivel de análisis y evaluación de las necesidades se interrelacionan cuatro elementos:

- a) El objeto de la acción formativa futura, el «punto de partida»: los problemas, las oportunidades, las necesidades y su entorno (organización). Son los «qué».
- b) El sujeto, las personas (participantes potenciales y agentes involucrados). Son los «quién».
- c) El resultado esperado. Es el «para qué».
- d) El «cómo», al que estamos dedicando este trabajo (estrategia, modelos, etc.).

El objeto o la necesidad. El «punto de partida»: los problemas, las oportunidades, su entorno

En el modelo Disney «todo empieza con una historia». Es el motor, el desencadenante de todo el proceso creativo.

Lo mismo ocurre en el ámbito de la formación. Todo el proceso creativo, instruccional y formativo parte de una historia, una razón de ser, una justificación, que puede tener que ver con una necesidad, un problema, una oportunidad, un área de mejora, un desarrollo que hay que realizar, etc. Es necesario definir y acotar el objeto que pretende ser abordado mediante una solución formativa.

Comprender esta necesidad obliga a investigar y delimitar el ámbito concreto que hay que afrontar formativamente, con precisión, identificando los ámbitos de conocimiento que rodean al problema. Desde el área de formación y desarrollo podemos recurrir a la ayuda de especialistas y expertos en ese ámbito concreto, que puedan abrir la mirada y ayuden a comprender el problema con profundidad.

A menudo las necesidades de formación surgen a partir de conversaciones específicas realizadas con niveles directivos (dirección general, gerencia, dirección de recursos humanos, direcciones asistenciales u otros niveles directivos). En estas conversaciones se pone de manifiesto la necesidad, se identifican los síntomas, pero quizá no siempre se acota claramente el problema que pueda ser resuelto con formación.

Complementar esta mirada con algunas entrevistas o *focus group* con algunos representantes de los participantes puede ser interesante para tener presente su punto de vista y profundizar en el conocimiento de sus propias necesidades, y puede ayudar mucho a complementar la comprensión del alcance de la acción que hay que desarrollar. Incluso a veces pueden complementarse estas entrevistas con procesos de evaluación previa (con instrumentos o herramientas de evaluación competencial) o de observación directa, e incluso tal vez con el uso de metodologías como la del *mystery patient*.⁴⁸

También puede ser interesante conocer y contrastar esa necesidad con la experiencia de otras organizaciones del sector y de prescriptores (*stakeholders*). Esta investigación o *benchmark* puede ayudar a identificar estrategias y buenas prácticas de otras organizaciones para atender y dar respuesta a esa necesidad formativa.

⁴⁸ *Mystery patient* sería la extrapolación de la técnica del cliente misterioso, que sirve para evaluar y medir la calidad de la atención al cliente de una empresa. Los clientes misteriosos actúan como clientes normales realizando una compra o consumiendo un servicio concreto, y después se analiza cómo fue su experiencia. Hoy en día, de hecho, la evaluación se extiende mucho más allá y se evalúan todos los momentos de la verdad y del contacto de los clientes con la empresa, en un proceso que pretende revisar de forma integral e integradora la experiencia del cliente y su interacción con la empresa (esta tendencia se denomina *customer experience*).

Los sujetos, los «quién»: profesionales. Centrar el foco en las personas

Qué quiere decir poner el foco en las personas:

- **Puesto de trabajo:** Conocer más a fondo a los participantes, las especificidades de su puesto de trabajo, de su función, su interacción con otros profesionales de la organización, etc. Comprender qué se espera de ellos (desde la organización) y cuál es su misión (no solo lo que hacen, sino también para qué lo hacen, y para quién o con quién lo hacen). Saber dónde están ubicados y cómo. Qué situaciones se relacionan con el objeto de la acción. De qué tecnología disponen (si queremos optar por metodologías que tengan que utilizar ciertos recursos tecnológicos).
- **Personas:** Conocer las características, habilidades, conocimientos y experiencias que ya tienen y de las que parten, así como saber cómo son sus estilos de aprendizaje. Con una mirada empática, disponer de información sobre hábitos, actitudes y necesidades. Saber qué estímulos pueden tener para participar en la formación y querer aprender (por ejemplo, ganas de mejorar, la obtención de una acreditación final de la formación o una promoción).
- **Experiencia previa:** Averiguar qué experiencias previas de formación han tenido. Por ejemplo, saber si han participado en alguna acción formativa hace un tiempo y si fue o no satisfactoria. O cómo utilizarán el programa formativo y cómo participarán en él. Qué condicionantes técnicos, tecnológicos, de recursos, etc., pueden tener y debemos tener previstos para el diseño posterior.

El objetivo de este acercamiento a los sujetos de la acción de formación es comprender su realidad y personalizar el posterior diseño del programa y la acción formativa. Un ejemplo:

No es lo mismo un curso de seguridad de pacientes para enfermeras de urgencias que para enfermeras de atención primaria, aunque puedan tener elementos o recursos comunes, tales como la necesidad de sensibilizarlas respecto a la cultura de seguridad de pacientes o el uso de una misma herramienta de notificación de eventos adversos. Sin embargo, los errores más frecuentes y las prácticas seguras son distintos en los dos ámbitos.

Tampoco es lo mismo realizar esta misma acción formativa para profesionales de nueva incorporación o estudiantes universitarios que para profesionales ya consolidados y con larga experiencia (lo que, por otra parte, puede significar con diferentes hábitos —no necesariamente los más adecuados—, ya inconscientemente integrados en su actuación profesional).

Por lo tanto, en este apartado se trata de conocer a fondo a los potenciales participantes de la acción formativa, las especificidades y las necesidades vinculadas. Descubrir, observar, indagar y aprender de ellos y respecto a ellos.

Es lo que Disney denomina «conocer a nuestra audiencia», y también «ponernos sus zapatos», caminando y pensando como si fuéramos ellos. Ya no solo es conocer al máximo cómo es la audiencia de nuestra actividad, sino ponernos en su piel, ver y vivir las cosas como ellos lo hacen para así tratar de diseñar experiencias de formación que den respuesta a sus necesidades específicas (diseño centrado en las personas).

Es imposible diseñar ninguna acción sin tener claramente identificado a quién va dirigida, y sin anticiparnos a cómo será. Steve Jobs hacía referencia a que este foco con el cliente casi resulta una obsesión (desde la funcionalidad de los Apple, la estética, el envoltorio, la atención al cliente en el momento de la compra..., todo tiene que ser parte de la magia de Apple y esta solo puede diseñarse a partir de conocer, con mucha profundidad, las necesidades de los clientes).

Cuanto más conocemos a nuestros clientes, a los participantes o a la audiencia a la que va dirigida nuestra acción formativa, seguramente mejor podremos dibujar, diseñar y desarrollar una experiencia de aprendizaje significativa, transformadora, singular y profesionalizadora.

El «para qué». Los resultados esperados

¿Cuáles son los hitos del aprendizaje? ¿Qué esperamos que sepan hacer o dejen de hacer después de la acción formativa?

Con demasiada frecuencia participamos en acciones formativas que son interesantes, e incluso a menudo divertidas, pero que en cambio después son poco útiles y tienen poco impacto y trascendencia en el puesto de trabajo. Por eso es necesario completar este nivel de análisis e interpretación (del entorno organizativo, del problema específico, de las soluciones posibles, del

perfil del público...) definiendo los resultados esperados con la formación, identificando las competencias y el nivel de consecución esperado, asociados a los cambios de conductas y a las mejoras esperadas después de la acción formativa. E incluso, si es posible, determinar cómo mediremos la consecución de estos resultados. Por ejemplo, identificando, de forma asociada a cada resultado esperado, indicadores (de proceso, de resultado...) que nos permitan evidenciar que los cambios esperados con la formación se han producido, que se trasladaron al puesto de trabajo y que se han mantenido en el tiempo.

Fijar objetivos de la actividad formativa

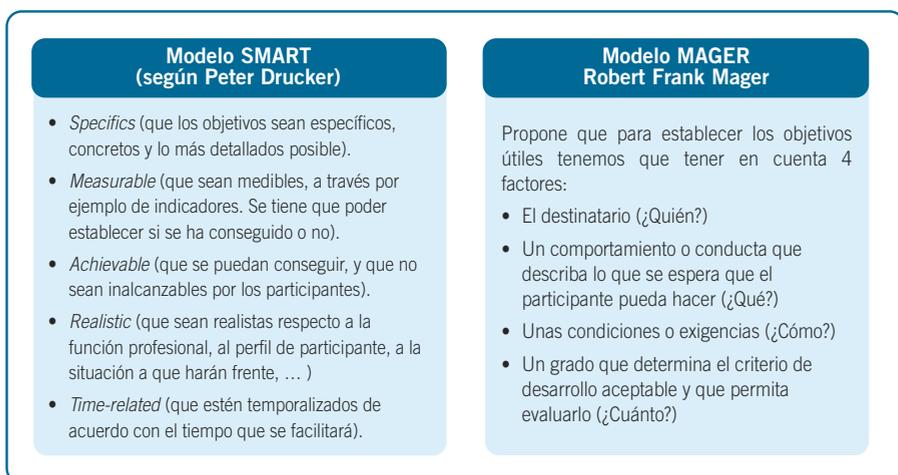
Todo este proceso de análisis y de diagnóstico consultivo (que podríamos llamar *briefing*) sirve como punto de partida al equipo de diseño instruccional, que empieza a descubrir lo que se necesita y a construir las bases que sustentarán el desarrollo posterior. La clave es identificar los objetivos de aprendizaje.

A la hora de pensar en identificar y describir de forma adecuada los objetivos de aprendizaje podemos partir de tres modelos que pueden sernos de utilidad:

- En primer lugar, el modelo MAGER, que nos identifica los factores que hay que tener en cuenta en su definición.
- En segundo lugar, el modelo SMART, que nos identifica las características que deben tener.

FIGURA 34. **MODELOS SMART Y MAGER**

Fuente: *Adaptación propia.*



- Una tercera herramienta muy útil para concretar los objetivos de aprendizaje es la taxonomía de Bloom,⁴⁹ que, de hecho, es una herramienta muy útil en términos de evaluación y que puede servir para concretar cómo evaluar las acciones formativas. En todo caso, identificando claramente la evaluación de la acción formativa en función de los resultados esperados es más fácil identificar los objetivos de aprendizaje. La taxonomía de Bloom es un listado que identifica habilidades y procesos (formulados con verbos en infinitivo), organizado en seis niveles de menor a mayor complejidad cognitiva (de lo simple a lo complejo, de lo superficial a lo integrado, de lo aislado a lo integrado, de la adquisición de información y conocimiento al uso de los mismos para su aplicación y la resolución de problemas). Así, los seis niveles son:

FIGURA 35. TAXONOMÍA DE BLOOM

Fuente: Adaptación propia.

Nivel	Alcance	Ejemplos de verbos
Conocimiento	Implica recordar datos e información	Reconocer, memorizar, destacar, listar, seleccionar, describir, identificar, recuperar, nombrar, localizar, identificar, encontrar, ordenar, definir, enumerar, subrayar, repetir...
Comprensión	Demuestra que entiende la información	Entender, interpretar, trasladar, traducir, ubicar, describir, ilustrar, interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comparar, explicar, ejemplificar, discutir, examinar...
Aplicación	El participante tiene que aplicar el conocimiento en una situación nueva	Aplicar, predecir, cambiar, implementar, resolver, desarrollar, utilizar, ejecutar, esbozar, experimentar, probar, dibujar, programar, emplear...
Análisis	Ha de saber analizar la información y descomponerla en sus partes	Organizar, clasificar, diferenciar, distinguir, catalogar, causa-efecto, descubrir, razonar, relacionar, desconstruir, atribuir, encontrar, estructurar, integrar...
Síntesis	El participante ha de ser capaz de combinar diferente conocimiento e información, sintetizándolo en uno nuevo.	Diseñar, evaluar, crear, revisar, formular hipótesis, criticar, componer, concluir, predecir, experimentar, juzgar, reunir, proponer, construir, planear, proyectar, detectar, probar...
Evaluar	Determinar el valor de un objeto	Asesorar, juzgar, calificar, decidir, apreciar, valorar, examinar, determinar, interpretar, demostrar, validar, acreditar, categorizar, escoger, argumentar, tomar decisiones, indicar...

⁴⁹ La taxonomía de Bloom, de Benjamin Bloom, es una lista de las habilidades y procesos del pensamiento que pueden aparecer en las tareas educativas y, por tanto, ser objeto de evaluación.

La taxonomía de Bloom está muy relacionada con una programación de la actividad docente muy técnica (quizá demasiado), mientras que aquí la recomendación es para reforzar el trabajo por competencias, vinculando lo que esperamos del participante en cada momento. La taxonomía de Bloom se cita habitualmente para trabajar microcompetencias.

En cualquier caso, y volviendo a la definición de los objetivos de aprendizaje, debe permitir señalar la orientación e intencionalidad de la acción formativa. Por eso se interrelacionan tres elementos:

- a) **Atención a los detalles.** Concretar los objetivos instruccionales y de aprendizaje (a partir de la identificación de los resultados esperados por la acción formativa) para cada módulo o tema, los objetivos más «macro» y los objetivos más «micro». Disney resalta que la atención a los detalles es clave para mantener la inmersión del participante dentro de la historia. El uso cuidadoso de los detalles incide en comunicar las ideas y nuestra propuesta a los participantes.
- b) **Estructura y formato del contenido.** Perfilar las unidades, lecciones y módulos del programa en una estructura modular, a partir de niveles o retos. Utilizar un lenguaje adecuado de acuerdo con el perfil de los participantes de la acción formativa. Tener claro qué formato se utilizará para el desarrollo de la acción formativa. Disney integra todos estos elementos en un concepto que denomina *theming*, que tiene que ver con la acción de identificar las actividades que se prevé desarrollar para alcanzar los objetivos de forma vinculada a cada tema o unidad, así como las oportunidades de *feedback* para retroalimentar a los participantes respecto a su grado de evolución y aprendizaje.
- c) La identificación y ordenación de los **mensajes fuerza** (siguiendo la propuesta de Disney, «Long, medium and close shots»). Estructurar los mensajes clave dentro de la acción formativa ayuda a organizar los propios contenidos (por ejemplo, de conceptos más generalistas a elementos más específicos y concretos), al tiempo que facilita el despliegue posterior de actividades de evaluación que permitan asegurar la consolidación de estos mensajes clave en los participantes.

El resultado, el *output* de este trabajo en este primer nivel, lo denominamos «diagnóstico apreciativo y consultivo». Todo este diagnóstico apreciativo configura un documento de análisis, que ya debe apuntar la orientación e intencionalidad de la acción formativa, así como el enfoque pedagógico sugerido para el mismo, y que será la base para la siguiente etapa, el «diseño propositivo».

Es un documento en el que incorporamos el resultado de todo este análisis en bruto, procurando no descartar, eliminar o minimizar información, valoraciones y consideraciones, sino recoger todo lo que se ha encontrado:

- Descripción de la justificación (por qué se lleva a cabo esa acción formativa) y realización de un cierto *benchmark* para identificar acciones formativas o experiencias docentes preexistentes que ya puedan darles respuesta o servir como punto de partida para el diseño.
- Concreción de los objetivos de aprendizaje perseguidos (de objetivos más macro a objetivos más micro) e interrelación con las competencias asociadas.
- Identificación de los resultados esperados (en términos de comportamientos, mejoras perseguidas, etc.). Asociación de indicadores (de resultado, de proceso, de salud...) vinculados.
- Características vinculadas al público objetivo: ¿a quién va dirigido?, ¿cómo utilizarán el programa formativo o participaran en él?, ¿qué condicionantes (técnicos, tecnológicos, de recursos...) pueden condicionar el diseño del programa?
- Agentes que hay que involucrar: personas, expertos, entidades que pueden ayudar en el diseño y desarrollo del proyecto para dar una respuesta de excelencia.
- Otros elementos identificados y que se considere necesario incorporar en el análisis.

EL DISEÑO PROPOSITIVO, LA IMPLICACIÓN Y EL COMPROMISO (NIVEL 2)

Es un proceso en el que se destila lo que se ha analizado y observado, se pone el foco en los resultados esperados y se generan opciones creativas formativas para darles respuesta.

Estas opciones deben sugerir el desarrollo de una acción formativa y de aprendizaje que permita adquirir, desarrollar, actualizar y mejorar las competencias de los profesionales, potenciando al mismo tiempo su compromiso y su implicación (*engagement*) con el proceso y su resultado.

Por eso, este nivel debe concretar un diseño propositivo, ideando y describiendo el enfoque didáctico general, que debe caracterizarse por los siguientes rasgos:

- Centrar el diseño instruccional en las personas.
- Pivotar el desarrollo de experiencias alrededor del contenido y de la narrativa.
- Introducir intencionalmente novedades valiosas.
- Incorporar metodológicamente estrategias y dinámicas experienciales.
- Favorecer procesos de aprendizaje entre los participantes.
- Potenciar la aplicación o transferencia de los aprendizajes en el puesto de trabajo.

Esta propuesta debe implicar originalidad (novedad, singularidad, una cierta no convencionalidad) y efectividad en términos de resultado. Este nivel incorpora tres grandes elementos:

Enfoque formativo

Tiene mucho que ver con elementos de la secuencia didáctica, así como con las transiciones dentro del proceso de aprendizaje. Así, en este nivel propositivo debemos tener presentes los siguientes aspectos:

- ¿Cómo se producirá el aprendizaje (autoformación, guiado por el formador, nivel de profundización...)?
- Estrategias de formación experiencial: aprendizaje basado en problemas, método del caso, simulación, gamificación, etc.
- ¿Cuál será el contenido? ¿Qué tipo de aprendizaje se requiere? ¿Cómo se organiza? ¿Qué recursos de aprendizaje habrá disponibles?
- ¿Qué harán los participantes para evidenciar y demostrar su competencia?
- ¿Qué materiales necesitaremos? Seleccionar casos, materiales, escenarios, etc. ¿Cuándo deberá hacerse o prepararse?

Hay que dar perspectiva, procurando construir un esquema-guion (como si fuera un *storyboard*) para definir los criterios pedagógicos, didácticos y metodológicos que caracterizarán la acción formativa (ya sea presencial, semi-presencial o en línea). Este esquema debe permitirnos generar y estructurar las ideas y los conceptos de una forma creativa.

La pirámide de Disney resalta también la importancia de los *storyboards* para perfilar y visualizar el trazado de lo que luego queremos hacer. Otras técnicas que pueden utilizarse para llevar a cabo este proceso pueden ser la configuración de un mapa conceptual o el uso de alguna herramienta de pensamiento visual que nos permitan visualizar y ordenar los contenidos, las

actividades y toda la interacción de los participantes respecto a los objetivos de aprendizaje pretendidos.

Es un proceso metodológico parecido a lo que Disney denomina «organización del flujo entre las personas y las ideas» (principio 3 de los Mickey's Ten Commandments) en el marco de las historias, o cuando hace referencia a la importancia de las transiciones (en la pirámide del Imagineering). El centro y foco de la organización del flujo y las transiciones de los contenidos siempre es la audiencia, en nuestro caso los participantes en una acción formativa.

De todos modos, y como se enfatiza en el modelo de Disney, no hace referencia a historias terceras, sino a cómo las historias se relacionan con nosotros mismos (individualmente y en grupo, como persona y como colectivo), sobre cómo nos sentimos y cómo vivimos aquella historia, y cómo nos relacionamos con otras personas que participan en la misma.

De hecho, la formación, para que sea memorable, debe incidir y estimular las emociones de los participantes. Tomando como referencia el modelo dimensional de Russell,⁵⁰ los participantes deben estar en un estado activo y positivo (constructivo), y no de desactivación, desinterés o negativismo y displacer emocional. Es decir, el participante no se limita a «asistir», sino que, por el contrario, moviliza todo lo que sabe, revisa su experiencia, adopta un papel activo y crítico respecto de la propuesta que está recibiendo.

Es interesante incorporar en el diseño de las acciones formativas (presenciales, *blended* o en línea) preguntas reflexivas hacia los participantes respecto a cómo se sienten sobre los casos, situaciones o incidentes críticos que puedan presentarse para acercarnos a sus sentimientos y emociones.

Un ejemplo: en un evento adverso producido por un error, se denomina «primera víctima» al propio paciente y a su familia. Las *segundas víctimas* es un concepto vinculado directamente a los profesionales que viven o participan en el evento adverso.

Los errores son fuente de aprendizaje, pero con demasiada frecuencia en la sociedad tendemos a esconder los fracasos y errores, y en las organizaciones se tiende a buscar culpables en lugar de analizar los procesos que los han motivado o intentar aprender para que no vuelvan a suceder.

⁵⁰ Modelo emocional dimensional de Russell (2003).

La incorporación de preguntas reflexivas que conecten emocionalmente una historia (por ejemplo, el caso de un profesional que comete un error en una cadena de errores) con la vida de los propios participantes («¿Te has equivocado alguna vez?», «¿Has sido una segunda víctima?», «¿Conoces algún compañero que haya sido una segunda víctima?», «¿Cómo te sentiste en esa situación?»...) favorece y mejora el compromiso de estos con los aprendizajes.

El participante debe sentir que eso puede pasarle también a él, porque, de hecho, los estudios señalan que una de cada dos personas que trabajan en una organización de salud será una segunda víctima en algún momento de su carrera profesional.

Touch-points

En esta fase del enfoque formativo deben seleccionarse los métodos de formación (presencial, en línea, etc.), las estrategias didácticas e instruccionales, definir cómo serán los documentos y materiales didácticos y de apoyo y cómo será la interacción entre los docentes y los participantes, entre los propios participantes, etc.

Un elemento que deberá identificarse es lo que denominamos *touch-points*, es decir, aquellos puntos que intencionadamente interrelacionan el espacio aula y el espacio profesional para potenciar la utilidad y la transferencia de los aprendizajes en el puesto de trabajo.

Es clave esta identificación de los puntos, así como la concreción de las herramientas y estrategias asociadas a ellos: definición de los planes de acción, planes de mejora, proyectos, actividades que se realizarán desde la función profesional para potenciar la transferencia de los aprendizajes, etc.

La competencia solo es evaluable desde el puesto de trabajo. Eso implica al responsable (que es el responsable directo del participante y puede evaluar o dar *feedback* sobre el grado de consecución, consolidación y desarrollo de las conductas y comportamientos asociados a la competencia sobre la que el participante se ha formado).

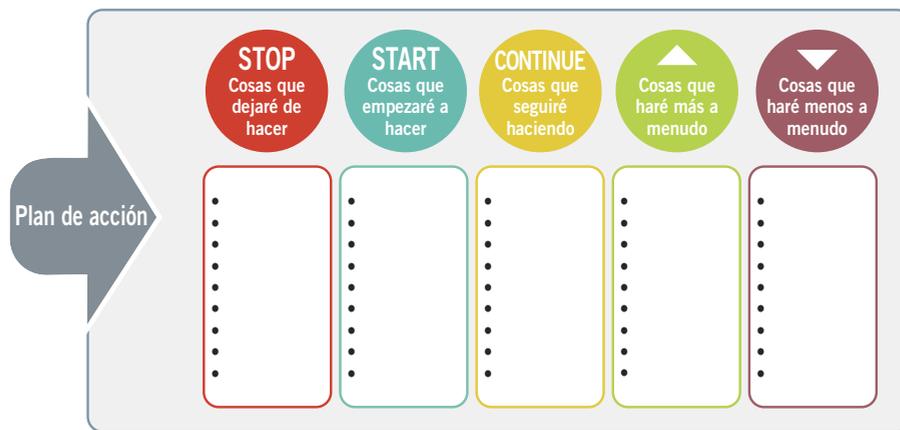
Con todo, y desde la acción formativa, podemos incorporar elementos (actividades, proyectos, planes de acción, planes de mejora...) que comprometan al participante (individualmente o en equipo) a realizar actividades que impacten en el puesto de trabajo.

Para hacerlo posible, deberemos identificar los siguientes puntos:

- La herramienta metodológica. Por ejemplo, una herramienta a menu-
do utilizada es el *stop-start-continue*, en la que el participante identifica,
por ejemplo, tres cosas que después de la acción formativa se compro-
mete a dejar de hacer, empezar a hacer o continuar haciendo. De he-
cho, la herramienta puede ampliarse a dos elementos más, como son
aquellas cosas que tengo que hacer menos o aquellas cosas que tengo
que hacer más.

FIGURA 36. **STOP, START, CONTINUE**

Fuente: *Adaptación propia.*



- El objeto de acción (la gestión con el cliente, la mejora del trato y el tratamiento de los demás, la reducción de conflictos, la mejora y optimización de procesos...). Identificar claramente con qué ámbito competencial y qué comportamientos y acciones se relacionan con aquella acción que pretendemos llevar a cabo para que su delimitación favorezca después el proceso de análisis y revisión posterior.

Por tanto, todo este enfoque se vincula mucho al concepto de aprendizaje situado: el momento en que debe producirse esta interacción entre aula y puesto de trabajo, ya sea antes, durante o después de la acción formativa. Como la propia Disney indica en la pirámide Imagineering, estas interacciones permiten ampliar los impactos de las atracciones y los espectáculos con actividades *pre-shows* y *post-shows*:

FIGURA 37. ACTIVIDADES DE APOYO AL APRENDIZAJE

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



• **Actividades previas** a la acción formativa. Pueden ser, por ejemplo:

- Actividades de diagnóstico: sobre cómo se lleva a cabo una práctica concreta por parte de los profesionales en el puesto de trabajo, con el fin de que esta información pueda ser clave a la hora de desarrollar después la acción del docente.
- Actividades de anticipación formativa: pueden ser acciones que permitan empezar el desarrollo de los aprendizajes antes del propio curso mediante lecturas, debates, visionado de vídeos, etc., que anticipen a los participantes lo que pasará en el desarrollo de la acción. En los programas *blended* es habitual anticipar elementos teóricos y conceptuales antes del desarrollo de talleres de entrenamiento presencial muy prácticos.
- Actividades de preparación: puede pedirse a los participantes que preparen elementos que serán el objeto central de análisis, discusión o acción durante el curso. Por ejemplo, cuando pedimos a los participantes que preparen «su propio caso», que después será trabajado en la acción formativa.
- Actividades de *engagement*: acciones de socialización, de interacción entre los participantes, para animarles a que se involucren en la acción formativa desde el momento de la propia convocatoria, por ejemplo mediante una dinámica de juego que la presente como un reto, de unos *webinars* motivacionales previos, etc.

- Las interacciones pueden producirse **durante la impartición** de la actividad formativa mediante:
 - El análisis y la discusión de casos reales o anticipando situaciones que pueden suceder en la realidad.
 - Modelos de aprendizaje basados en problemas reales.
 - La incorporación de *role-plays*, actores o actividades de simulación que recreen situaciones cotidianas.
 - La incorporación de información específica de la propia organización y vinculando la acción del docente con la realidad corporativa.
 - La participación de expertos y referentes propios de la organización.
- Otras interacciones pueden producirse **entre sesión y sesión** del proceso de impartición de la actividad formativa. Así, desde el aula pueden proponerse «acciones» que pueden servir para:
 - Aplicar lo que se ha trabajado durante la acción. Esta aplicación, al mismo tiempo, puede convertirse en el punto de partida de la siguiente sesión con el fin de valorar y evaluar el grado de consecución de los objetivos establecidos.
 - Anticipar lo que necesitaremos en la siguiente sesión. Puede suceder que el docente proponga llevar a cabo una acción que, a pesar de no tener que ver con el trabajo hecho en la sesión, sirva y sea necesaria para desarrollar la siguiente sesión.
 - Recordar todo lo que se ha trabajado durante el proceso de aprendizaje, facilitando de forma compilada el material didáctico, las herramientas o los recursos utilizados.
- **Actividades posteriores** a la acción formativa, extendiendo los efectos pedagógicos de la formación realizada. Estas actividades pueden ser revisadas con posterioridad entre los propios participantes (*feedback* entre iguales), o por su propio responsable o directivo, o bien por una acción docente demorada en el tiempo (ya sea mediante una tutoría individual o sesiones de trabajo en pequeños grupos).

Toda esta visión nos permite extender la formación más allá de la propia impartición y del espacio del aula. Así pasamos del concepto «curso» (como un elemento cerrado) a una visión de «entorno de aprendizaje» (extendiendo en el tiempo y en el espacio la interacción con el conocimiento).

Son oportunidades para introducir y reforzar conceptos y elementos clave más allá del propio taller o acción formativa (el *show*), y favorecer que la audiencia esté enganchada y comprometida con la historia y el desarrollo competencial pretendido (la «narrativa»).

En este sentido, tan importante será desde una perspectiva docente planificar, estructurar y diseñar todas estas interacciones como sensibilizar y concienciar a los participantes sobre la importancia de la realización de todas estas acciones como elementos básicos en su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.

Wienies

En el modelo creativo de Disney, se pone de relieve la necesidad en la creación de un elemento de atracción, un *visual magnet* que ellos denominan *wienie* (principio 4 de los Mickey's Ten Commandments).

Este elemento debe despertar y captar la atención y la atracción de los participantes respecto a los contenidos propuestos (en el parque de atracciones, en la película, en los dibujos...).

Ejemplo: En los parques temáticos de Disney un ejemplo de *wienie* son los Castillos de la Princesa (*Cinderella's Castle at Walt Disney World*), que son claramente visibles desde todos los lugares del parque y son un punto central y de referencia visual, pero a la vez generan un magnetismo de atracción en los visitantes por su espectacularidad y singularidad. Son iconos del propio parque y de la marca, que refuerzan y multiplican su identidad al tiempo que se proyectan más allá del espacio físico.

En el ámbito formativo conviene, con la ayuda de la creatividad, buscar el *wienie* que se incorpore a nuestra solución formativa innovadora y que busque potenciar el compromiso de los participantes, favorecer la consolidación de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias, asegurar su transferencia al puesto de trabajo, etc.

En la formación el *wienie* puede ser una actividad muy diferenciadora, como por ejemplo la participación en un juego, en una simulación, en una práctica real o incluso un premio para el mejor participante o equipo (por ejemplo, un curso intensivo en una escuela o universidad internacional, una estancia en otro centro...).

La clave del *wienie* es asegurar su poder de atracción hacia los participantes y, para que sea eficiente, asegurar que esté integrado dentro de la secuencia didáctica, interrelacionado con las ideas y el contenido de la acción formativa y que no se convierta en solo un instrumento atractivo pero aislado.

Por lo tanto, el *wienie* debe contribuir a facilitar la generación de un *storytelling* global de la acción formativa, de sus elementos narrativos, haciendo que aquella acción formativa o aquella presentación sea más efectiva que otra.

Resultado de este nivel

El *output* de todo este segundo nivel es un documento de diseño programático, en el que se concrete qué se hará, cómo se hará y para qué se hará, y cómo se vincula cada elemento del programa con los objetivos pretendidos. En el caso de la formación en línea, el *output* puede ser un diseño/ejemplo/prototipo conceptual, como primer intento creativo, que sirva como muestra, orientación y aproximación al producto final que deberá desarrollarse.

Hay que construir un primer esbozo-concepto, de diseño pedagógico y funcional, que permita visualizar cómo acabará convirtiéndose en el producto formativo final (en aula, en pantalla...). Para hacerlo, debemos unir estratégicamente toda la creatividad y el diseño realizado con la historia pensada específicamente para esta acción formativa, y llevarlo a un prototipo para visualizarlo.

En la actividad presencial, uno de los elementos clave que hay que potenciar es el uso eficiente de herramientas de comunicación verbal y no verbal, así como la dinamización del grupo de participantes mediante actividades, simulación, *role-plays*, etc.

En los programas de formación en línea, más allá de que la primera tarea clave en un nuevo proyecto de virtualización sea todo el proceso de comprensión respecto al programa que debe convertirse en línea (qué historia realizaremos), la segunda tarea clave es hacer una gran edición. Una de las claves será evitar que haya sobrecarga de contenidos, con mucha información y muchos objetos o recursos. Mensajes claros, directos, con estrategias didácticas variadas (vídeos, actividades, gamificación...) pueden favorecer este objetivo.

Respecto a los principios establecidos por Disney, es importante no dejar de crear complementos narrativos durante el contenido formativo que provoquen más impacto en la audiencia de la acción formativa.

Por ejemplo, recursos que puedan descargarse (plantillas, pautas...), instrumentos que permitan evaluar (herramientas de autoevaluación), contenidos visualmente estructurados (infografías que puedan reenviarse digitalmente, recursos que puedan descargarse al móvil), etc.

Esta fase siempre pasará las comprobaciones, validaciones y confirmaciones necesarias (ya sean los responsables corporativos del proyecto o una muestra de los usuarios o participantes en la acción formativa), como si se tratara de un pretest de un prototipo de producto nuevo que lanzaremos al mercado o que pondremos en marcha.

En este documento *output* que se genere en este nivel ya se identifican algunos de los elementos clave del diseño:

- ¿Cuál es la historia que queremos explicar? ¿Cómo la vincularemos a las emociones de los participantes para atraer y captar su atención?
- ¿Cómo se organizará metodológicamente el «flujo» de las ideas, contenidos y conceptos que se incorporarán? ¿Cómo dirigiremos y conduciremos la atención de los participantes entre los distintos temas?
- ¿Cuáles serán los principales elementos «imán», de atracción y de interés?
- ¿Qué elementos visuales (vídeos, animaciones, infografías, esquemas...), elementos interactivos, actividades gamificadas, etc., destacarán?
- ¿Qué herramientas o instrumentos de evaluación se incorporarán antes, durante y después de la acción formativa para evaluar los aprendizajes y la transferencia?
- ¿Cómo organizaremos los objetivos pretendidos (de los generales a los específicos) a lo largo de la acción formativa?
- En el caso de una acción formativa en línea, ¿cómo se propondrá la navegación y la estructura del entorno formativo?
- ¿Cuáles son las actividades (formativas, comunicativas, informativas...) de preacción y posacción formativa para introducir o reforzar la historia y los objetivos y mantener el interés en la acción?
- ¿Cuáles son las estrategias transmedia para desarrollar las potencialidades de los distintos canales en el desarrollo de la iniciativa? ¿Cómo ligamos

presencialidad (en aula, en puesto de trabajo...) con no presencialidad (PC, *smartphones*, *tablets*...) y con elementos sociales (individual, con el responsable, con referentes, en equipo...)?

- ¿Cuáles serán los elementos tractor/motor que potenciarán o multiplicarán la vinculación entre producto y solución formativa con puesto de trabajo o entorno profesional? ¿Cómo haremos seguimiento de los mismos?
- ¿Qué actores internos o externos vincularemos en el desarrollo de la solución? ¿Para hacer qué?

EL DESARROLLO DE SOLUCIONES TRANSMEDIA (NIVEL 3)

Se centra en la fase de creación y desarrollo del producto o solución formativa a partir del diseño propositivo realizado como respuesta al análisis apreciativo realizado. Debe tener presente distintos ejes:

Docentes y expertos

Los docentes y expertos son los referentes en los distintos ámbitos de conocimiento que se desarrollarán a través del programa y que conducirán la acción formativa. Es importante contar con su colaboración ya en la fase de diseño y concepción del programa, en la fase de creación del producto formativo.

Es esencial que puedan trabajar de forma conjunta con pedagogos y metodólogos para concretar e interrelacionar contenidos y objetivos (los «qué» y los «por qué») con estrategias didácticas, recursos formativos y metodologías (los «cómo»).

Los expertos deben involucrarse activamente en la elaboración de los materiales y los recursos formativos (ya sea por actividades en línea o por presencialidad) de acuerdo con la propuesta o guía facilitada desde el equipo creativo o pedagógico, que deben dar apoyo para estructurar, secuenciar y desarrollar las historias que puedan explicar o presentar los expertos.

Este trabajo híbrido es realizado en equipo (se hace referencia a él en el principio 5 de los Mickey's Ten Commandments —«Communicate with visual literacy»—), con la necesidad de desarrollar recursos narrativos cada vez más visuales para captar la atención de los participantes (por eso las infografías, animaciones, pequeños vídeos, imágenes, etc., toman tanta fuerza hoy en día y se socializan o viralizan tanto).

En el caso de la formación presencial, los docentes también son clave, no solo por la responsabilidad en la transmisión de sus conocimientos y experiencias, sino también por la necesidad de dinamizar al grupo de participantes y favorecer unos procesos de aprendizaje participativos, centrados en los participantes y aprovechando su propia experiencia profesional, de manera que involucren y hagan activo su rol durante la acción formativa.

A menudo, la relación de expertos externos con expertos y referentes internos es un elemento de alto valor para interrelacionar aspectos generales (de sector, de mercado, de otras realidades) con las políticas y estrategias específicas de la propia organización.

Los docentes internos, expertos e instructores, como facilitadores del aprendizaje, son uno de los elementos clave en el proceso formativo; por eso, en el próximo capítulo pondremos más énfasis en ellos. Por otra parte, hay que tener presente que puede ser un riesgo que los docentes no interpreten adecuadamente el encargo definido en el diseño elaborado y que ejecuten una acción docente como siempre lo han hecho o como ellos creen que tienen que hacerlo.

Contenidos formativos

Ya hemos enfatizado con anterioridad la necesidad de organizar los contenidos y mensajes clave de la acción formativa.

Con todo, y aprovechando algunas de las claves del modelo creativo de Disney, algunos elementos que hay que tener presente respecto a los contenidos de la acción formativa son los siguientes:

- *Tell one story at a time.* Es importante no perder el hilo de la historia que queremos trabajar y no hacer crecer tanto el contenido que nos lleve a otras historias derivadas. Eso podría hacer perder y distraer a los participantes respecto al objetivo final, que debe ser inequívoco y el eje vertebrador de todos los contenidos.
- *Avoid overload - create turn-ons.* El principio hace referencia a la necesidad de no sobrecargar a los participantes ni con contenidos ni con recursos, y a la necesidad de crear mecanismos de activación, atracción, giros, que permitan mantener el interés, la actividad y la interacción del participante durante la experiencia. Los giros de guion son interesantes desde una perspectiva metodológica, también para buscar el interés y el compromiso de los participantes, pero siempre que no hagan perder de vista los objetivos y la hoja de ruta trazada.

- *Avoid contradictions.* Evitar las contradicciones dentro del contenido también es importante para no generar dudas a los participantes. Puede suceder que en una misma acción formativa participen distintos docentes, que pueden tener mensajes no complementarios sino contradictorios. Eso es algo que debe evitarse (coordinando estas participaciones) o bien que busquemos intencionadamente (por ejemplo, montando una mesa redonda para que los participantes puedan ver, valorar y tomar partido sobre un tema en función de los diferentes puntos de vista).
- *Forced perspective.* A veces puede ser interesante forzar la perspectiva, ampliando o reduciendo (exagerando hacia arriba o hacia abajo) los mensajes más allá de lo real. Para Disney este elemento tiene que ver con la ilusión del tamaño de los objetos y de las cosas, para ayudar en la comunicación de un mensaje. Por ejemplo, si estamos explicando un proceso que tiene 15 fases, agruparlas en 3 o 4 grupos puede facilitar su comprensión (aunque en el fondo sean 15 fases). Por lo tanto, podríamos entenderlo también como un tratamiento didáctico y pedagógico de los contenidos para facilitar los procesos cognitivos asociados.
- *Read-ability.* Los *imagineers* lo asocian a la creación de imágenes o escenas que pueden «ser leídas» muy rápidamente por la audiencia. Sería la simplificación de temas complejos. Nunca debemos comunicar directamente contenidos complejos a los participantes; debemos asegurarnos de que los tratamos y los dosificamos para que los comprendan de una forma más rápida.

Un ejemplo de este enfoque puede ser la creación de pequeños vídeos, animaciones o las propias infografías, que resumen de forma muy gráfica, simple, pero a la vez potente, conocimientos muy profundos. Para hacerlo es importante tomar como punto de partida lo que un participante estándar ya sabe (y lo que quizá debería saber); hay que utilizar un lenguaje lo más básico posible y debemos hacer un *zoom* para abrir la mirada con la mayor perspectiva posible, sin perder de vista los detalles y las ideas fuerza que nos llevan a la gran idea o al objetivo concreto. Debe ser una estrategia para conectar las nuevas ideas con las ideas y conocimientos previos de los participantes. Otro ejemplo, también muy habitual en los docentes, puede ser el uso de metáforas y ejemplos para simplificar un concepto complejo.

Tecnología

Tecnología sí, pero al servicio de la metodología. Utilizar la tecnología no como elemento de novedad o como un cierto efecto llamada por la moda,

sino como motor de experiencias de aprendizaje significativas y transformadoras.

La posibilidad de uso de la realidad virtual (para entrenar en entornos sin riesgo), la realidad aumentada (para aprender, por ejemplo, el uso de maquinaria en el entorno asistencial), la simulación clínica (para anticiparnos y entrenarnos para hacer frente a situaciones que tengamos que afrontar en un futuro), el uso de *mobile learning* (para acercar el conocimiento al puesto de trabajo), el uso de la gamificación (para potenciar experiencias con mucho *engagement* y favoreciendo la competitividad), etc., debe hacerse en la medida que aporte más valor que otros canales, metodologías o enfoques.

Por ejemplo, el uso de *smartglasses* ha permitido que mediante la realidad aumentada podamos hacer un programa de formación vinculado a procesos y habilidades técnicas. Así, hemos añadido una capa de información aumentada de forma asociada a un desfibrilador (para profundizar en su conocimiento y uso) y hemos registrado cómo la utiliza el participante en una actividad simulada.

También se contempla la posibilidad de instalar aplicaciones de aprendizaje en *smartphones*, *tablets* u ordenadores que permitan la monitorización de los participantes y su entrenamiento formativo en aquellos ámbitos que se consideren.

Por ejemplo, el uso de aplicaciones de aprendizaje para el entrenamiento de hábitos saludables diarios que ayuden a prevenir lesiones musculoesqueléticas, como Mifisionline.⁵¹

Uno de los recursos más empleados (también por lo fácil de su realización) es el desarrollo de vídeos, de corta duración, que sirvan para explicar de forma muy específica cómo se hace algo (pequeños tutoriales).

Por ejemplo, el proyecto «Programa 5 minutos»⁵² del Hospital San Juan de Dios, es un programa dirigido al conjunto de la en-

⁵¹ Mifisionline. <http://www.mifisionline.com>.

⁵² El «Programa 5 minutos» es una propuesta innovadora del Hospital San Juan de Dios que pretende introducir un sistema de formación caracterizada por su dinamismo, interactividad, corta duración y periodicidad semanal. <http://www.santjoandedeu.edu.es/es/escola-universitaria-infermeria/noticias/5-minuts>.

fermería de ámbito materno-infantil del hospital, que aborda en cada capítulo, y durante 5 minutos, un caso concreto, unos determinados cuidados, la gestión de una situación específica, etc.

A pesar de que el vídeo cada vez es un recurso más extendido (también por la facilidad de compartirlo a través de redes sociales), desde una perspectiva docente aún está poco explotado (el *video learning* es una tendencia).

Más allá de que en programas formativos suelen incorporarse vídeos (que se proyectan o se registran durante la propia acción), a menudo no se interrelacionan actividades vinculadas o guías de visionado que faciliten su proceso de visionado y análisis. Hay que tomar conciencia de que las tecnologías actuales pueden permitir muchas utilidades pedagógicas todavía poco explotadas.

Por ejemplo, hay todavía pocas experiencias que permitan que los participantes puedan ver un vídeo a distancia y realizar sobre él una marcación y etiquetado (por ejemplo, los errores que detectan, los elementos procedimentales que se ha pedido que identifiquen...) y con posterioridad que el participante o el propio formador compare los resultados del grupo y saque las conclusiones correspondientes (dé *feedback* apreciativo al grupo y contribuya a corregir aquellos elementos no identificados o equivocados, y a su vez consolide aquellos aprendizajes y conocimientos marcados). Las tecnologías audiovisuales permiten este etiquetado y marcación dentro de los vídeos, pero pocas plataformas de formación las incorporan.

Con todo, hoy en día podemos disponer de una aplicación como Snackson,⁵³ que permite intercalar pequeños contenidos audiovisuales e interrelacionarlos con actividades y dinámicas asociadas a los mismos, además de una forma gamificada entre los propios usuarios.

Todos disponemos de una *smartphone* en el bolsillo, que permite de forma instantánea, *just in time*, *just in case*, dirigirnos a un grupo de compañeros expertos, realizar una consulta y recibir opiniones, enfoques y experiencias de los otros a través de distintos canales de comunicación instantánea (no entraremos aquí en los aspectos vinculados a la ley de protección de datos).

⁵³ Snackson es un canal de aprendizaje móvil, basado en microaprendizaje y dinámicas de gamificación. <https://www.snackson.com/>.

Las sesiones clínicas son una de las actividades de formación continua que se desarrollan dentro de las organizaciones de salud. Son actividades intensas en conocimiento práctico, pero todavía en un formato demasiado presencial y síncrono. El uso de las tecnologías permitiría multiplicar y extender el potencial de este conocimiento.

Por ejemplo, la aplicación L-Sessions⁵⁴ se ha convertido en una herramienta muy útil para abrir las sesiones clínicas, descentralizarlas, compartirlas, enriquecerlas, interrelacionarlas y evaluarlas, ya sea dentro de la propia organización o para el conjunto del sector.

Cuando hablamos de tecnología, Disney hace referencia al concepto *kinetic*, término que se describe como el movimiento que da vida y energía a las escenas. Los *imagineers* utilizan la cinética para crear la atmósfera con el fin de que los parques estén vivos y sean activos, dinámicos y vibrantes.

En formación debemos entender la cinética como la energía pedagógica que debe hacer mover los aprendizajes en el proceso formativo. La cinética interrelaciona, entre otros, los siguientes puntos:

- La tecnología (la plataforma formativa, el uso de los dispositivos móviles...).
- La combinación de distintos tipos de contenidos, actividades, recursos, dinámicas (juegos, actividades...).
- Los contenidos, las materias, los conocimientos.
- Las interacciones, las actividades, el modo de presentarlos (retos...).

Todos estos elementos se integran en la acción del docente y deben servir para atrapar a los participantes en un proceso formativo activo, atractivo, interesante, útil y desafiante.

Resultado del nivel

El *output* de este nivel 3 debe ser el producto o la solución formativa, con un carácter transmedia (que interrelacione distintos canales para potenciar y maximizar los efectos comunicativos y pedagógicos de la acción formativa), y que debe caracterizarse por los siguientes rasgos:

⁵⁴ L-Sessions es una herramienta desarrollada por Althia Red Asistencial que permite gestionar el conocimiento dentro de una organización de salud. <http://www.lsessions.com/>.

- Transformar la intencionalidad de la propuesta creativa en una propuesta de historia formativa, con una fuerza narrativa que potencie los objetivos pretendidos.
- Poner atención en los detalles, no solo en las grandes imágenes, mensajes fuerza u objetivos globales.
- Evitar las contradicciones en los mensajes que pueden producirse durante el proceso de ejecución.
- Hacer una transición pautada de los grandes objetivos y contenidos a los más específicos y concretos.
- Hacer las transiciones entre contenidos, temas, pantallas, lo más fluidas y fáciles posible, pero previendo posibles cambios de giro intencionales para captar la atención del participante.
- Incorporar esquemas, dibujos, gráficos, que permitan visualizar los elementos, ideas y conceptos clave.
- Facilitar que estos recursos puedan reenviarse y viralizarse socialmente de una forma fácil para compartirlos con otros profesionales.
- Simplificar los conceptos complejos con la ayuda de ejemplos, metáforas, esquemas, actividades, etc.

Todo este trabajo debe concretarse en una experiencia memorable: experiencia que debe ser capaz de involucrar activamente al participante, y memorable para provocar y generar aprendizaje, recuerdo y transferencia en el puesto de trabajo.

IMPLEMENTACIÓN, EVALUACIÓN Y RESULTADOS (NIVEL 4)

Este nivel se centra en:

Plan de comunicación

El proceso de convocatoria y la comunicación previa a la acción formativa (tiene que ver también con lo que antes denominábamos *pre-shows*) permite, entre otras cosas, transmitir a los participantes la contribución y el valor que representarán estos aprendizajes para ellos, para involucrarlos, atraerlos y comprometerlos en su desarrollo.

Muy a menudo en las convocatorias y en la comunicación de las acciones formativas se utilizan estrategias poco motivadoras, demasiado planas, poco atractivas desde una perspectiva de *marketing*, cuando en cambio conviene potenciar el compromiso desde el momento inicial.

Uno de los métodos que pueden ayudarnos a pensar en este enfoque de la comunicación previa es el método AIDA (*attention, interest, desire, action*) que formuló Elias St. Elmo Lewis, fundador de una de las agencias de publicidad pioneras (The Advertisers).

Podríamos definir este método como un método para captar la atención, despertar el interés, provocar deseo e impulsar a la acción. En nuestro caso, la acción puede ser que la gente se apunte a la acción formativa o se interese por ella.

También podemos entender la comunicación *post-shows* como un *driver* para enfatizar con posterioridad y recordar los mensajes fuerza más significativos, así como para facilitar herramientas y recursos específicos (lecturas, manuales, pautas...) complementarios.

Con todo, y más hoy en día con el impacto de las redes sociales en la sociedad, acompañar las acciones formativas (presenciales o en línea) con acciones de comunicación (también de comunicación de contenido) es muy importante, tanto por el propio objetivo del programa formativo como para mejorar el conocimiento y la difusión en la propia organización.

Un ejemplo de comunicación posformación ha sido el desarrollo de una campaña de salvapantallas en los ordenadores de los participantes en una acción formativa, con unos mensajes fuerza (generados colaborativamente durante el curso por los propios participantes) que han estado presentes durante varias semanas. Más allá del recordatorio, ha servido para despertar el interés y atraer a nuevos participantes.

Impartición

Consiste obviamente en impartir el programa. Más allá de la tarea de los docentes (que analizaremos en el próximo capítulo) o de los enfoques metodológicos y las estrategias didácticas y formativas, hay que tener presente toda la tarea de acompañamiento, apoyo y asesoramiento a lo largo del proceso de formación.

Esta tarea es especialmente relevante en aquellas iniciativas semipresenciales o en línea, dado que este apoyo pedagógico continuo (más allá de la propia tarea de los docentes, tutores y expertos) es clave en la prevención del abandono y en la potenciación del compromiso con la propia acción.

Disney hace referencia a un elemento («For every ounce of treatment provide a ton of treat», principio 9 de los Mickey's Ten Commandments) que pone énfasis en la necesidad de la calidad, no solo del tratamiento, si-

no especialmente del trato a los clientes. Desde una perspectiva consultiva y formativa, podríamos entender esta intencionalidad de Disney más allá solo del elemento de calidad relacional, con la voluntad expresa de dar y maximizar la aportación de valor hacia cada participante de una acción formativa.

Entorno real

Dentro de la impartición debemos hacer seguimiento de aquellas tareas, acciones y compromisos que los participantes tendrán que impulsar o desarrollar desde el puesto de trabajo. Como veremos más adelante, en este aspecto la vinculación de los directivos y responsables es clave, como responsables directos de los participantes, ya que pueden observar en y desde el puesto de trabajo si se ponen en juego las competencias pretendidas con la acción formativa.

Los responsables tienen, además, la fuerza del *feedback* para retroalimentar la actividad de los profesionales y la capacidad de acompañarlos desde su liderazgo en el proceso de consolidación de las competencias y la gestión del conocimiento y de la experiencia que deben trasladar al conjunto del equipo o área de trabajo. Por lo tanto, la acción formativa no debe ser un trámite administrativo para el responsable, sino que debe convertirse en un *driver* y una herramienta para, incluso, personalizar el acompañamiento individualizado de cada profesional del equipo.

En todo caso, no debe quedar únicamente en manos de los responsables, sino que también la acción formativa puede prever cómo el experto docente hará el seguimiento (individualizado o en pequeños grupos) de las actividades o acciones impulsadas, para ver no solo qué han hecho y cómo lo han hecho los participantes, sino también el impacto y el resultado de la acción.

Evaluación y analítica de aprendizaje

A partir de los indicadores asociados a la acción formativa (identificados en la fase de definición de los objetivos de aprendizaje), es clave monitorizar los resultados, realizar un análisis para evaluar los ámbitos que precisan de refuerzo y ver el impacto obtenido.

A menudo en las acciones formativas nos quedamos con los resultados (ya sean de satisfacción o incluso de aprendizaje), pero no vamos mucho más allá. Por eso creemos que hay que trabajar para identificar qué acciones posformación (ya sean grupales o individuales) se deben impulsar, para dar continuidad a la acción formativa, y que puedan servir para reforzar, consolidar o reconducir los aprendizajes desarrollados. La ayuda del experto, formador

o consultor que haya conducido el programa formativo es clave para que nos ayude a identificar y proponer estas acciones.

Utilizando estos refuerzos consolidamos el impacto de los mensajes dados durante la acción formativa y, al mismo tiempo, podemos involucrar al responsable en su desarrollo con el fin de vincular el trabajo en aula con la labor del directivo de acompañamiento de su equipo de trabajo.

Learning analytics también debe proporcionarnos información global y recomendaciones sobre acciones formativas adicionales que, para cada perfil profesional, puedan proponerse desarrollar a partir de las preferencias y resultados individuales o grupales.

El principio 10 de los Mickey's Ten Commandments («Keep it up! Maintain it!») hace referencia a la necesidad de mantener la acción para consolidar la experiencia memorable y los objetivos pretendidos con ella.

Resultados del nivel

El *output* de este cuarto nivel es un modelo de impartición estrechamente vinculado al puesto de trabajo y comprometido con los resultados de la evaluación de los aprendizajes obtenidos y de su impacto.

En definitiva, todo el proceso de diseño creativo e instruccional se fundamenta en cuatro grandes fases:

- 1) Diagnóstico apreciativo y consultivo.
- 2) Diseño propositivo y compromiso.
- 3) Desarrollo de soluciones transmedia.
- 4) Implementación, evaluación y resultados.

Las cuatro fases interrelacionadas deben permitir el impulso de iniciativas formativas, inmersivas y memorables, que puedan apoyarse en el uso de tecnología, que se fundamenten con *drivers* pedagógicos y metodológicos, que acompañen la acción de los expertos y docentes y que se apoyen en los directivos y responsables de las organizaciones y de los propios participantes para potenciar la transferencia de los aprendizajes en el puesto de trabajo.

6. LOS EXPERTOS INTERNOS EN LAS ORGANIZACIONES DE SALUD

LOS FACILITADORES INTERNOS DEL CONOCIMIENTO, LA FORMACIÓN Y EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

En las organizaciones de salud, la tarea de formación continua a nivel clínico y asistencial a menudo recae en los expertos y referentes internos de la organización, profesionales que tienen un notable grado de excelencia en un campo, ámbito o disciplina profesional. Estos profesionales realizan una actividad docente que puede ser ocasional o bien puede extenderse en el tiempo. Con todo, su actividad formativa es complementaria a la actividad asistencial y de investigación que puedan llevar a cabo y, por tanto, no es una dedicación con exclusividad a la función formativa y de gestión del conocimiento. Vemos muchos ejemplos en el propio día a día: la realización de sesiones clínicas, las prácticas supervisadas, los procesos de tutorización y mentoría, la realización de estancias profesionales en otras organizaciones, etc.

Desde una vertiente organizativa, apostar por el talento interno como catalizador del conocimiento, la excelencia y la experiencia corporativa es muy significativo, por la gestión interna de estos conocimientos y su estrecha interrelación con los valores, la cultura y el saber hacer específicos de aquella organización. Esta función docente y formativa puede tener distintas figuras como agentes del conocimiento interno:

- En procesos de formación personalizados:
- **Mentores:** Es una metodología de desarrollo profesional personalizada que permite procesos de acompañamiento individualizados.

Implícitamente va asociada a la figura del aprendiz. La mentoría clínica⁵⁵ no solo da respuesta a las necesidades de desarrollo y aprendizaje clínico de la persona recién incorporada, sino que además lo hace pensando en su futura carrera profesional.

- **Tutores:** Aunque en los últimos años se ha asociado mucho a la figura del formador de entornos de aprendizaje en línea, la función tutorial en el sector siempre está estrechamente vinculada al acompañamiento de residentes,⁵⁶ de acuerdo con la ley de especialidades.⁵⁷
- **Coachs:** el *coaching* es en esencia un diálogo (no es una clase particular ni un profesor privado que aporta respuestas o modelos). Es una metodología de desarrollo que se aborda desde la perspectiva del espacio en el que la persona interviene de forma directa en la organización y evita profundizar tanto en la personalidad propia como en el análisis estructural, funcional o procedimental de la organización.
- En procesos de formación de grupos o equipos:
 - **Formadores.** Generalmente asociados a los docentes que gestionan un proceso de aprendizaje en un entorno de aula. Por lo tanto, alguien que pone el foco más en las necesidades y la propia experiencia de los participantes que en los conocimientos que tenga. Y alguien que, además, debe dinamizar al grupo de participantes para favorecer el aprendizaje a partir del debate, la colaboración y la interacción entre ellos.
 - **Instructores.** Orientados a la enseñanza de técnicas y actividades, a la ejecución de una metodología o de una función. Un ejemplo son los instructores de simulación clínica, responsables del diseño de escenarios formativos de simulación y de la conducción de los procesos reflexivos posteriores de forma efectiva.

⁵⁵ «La mentoría clínica en el desarrollo competencial de los profesionales de Enfermería: la visión desde el Reino Unido». http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962011000100021.

⁵⁶ J. L. del Cura Rodríguez (2011). «El papel de los tutores en la formación de los residentes. Perspectivas de futuro». Radiología. <http://www.elsevier.es/es-revista-radiologia-119-articulo-el-papel-los-tutores-formacion-S0033833810003656>.

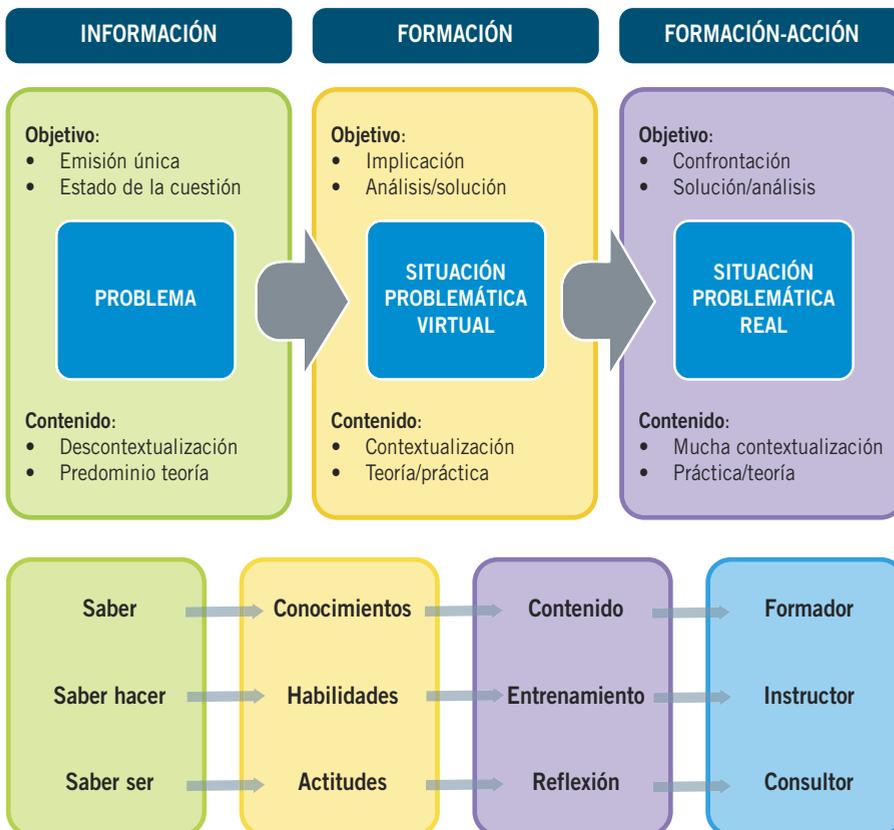
⁵⁷ Real Decreto 183/2008, de 8 de febrero, por el que se determinan y clasifican las especialidades en ciencias de la salud y se desarrollan determinados aspectos del sistema de formación sanitaria especializada.

- **Dinamizadores.** También muy asociados a espacios de aprendizaje no presenciales, en los que esta figura se encarga de favorecer la participación activa y orientada de los participantes (ya sea en un curso en línea, una comunidad de práctica, etc.).
- **Consultores.** Muy orientados a comprender los problemas que la organización pueda tener y a proponer, acompañar y dinamizar a los profesionales y los equipos para dar respuesta.

En el siguiente cuadro podemos ver la diferencia de su rol y del método respecto al contenido formativo e informativo correspondiente:

FIGURA 38. TABLA MÉTODO VERSUS CONTENIDO

Fuente: Carles Mendieta.



- En otras figuras y roles en la gestión del conocimiento y los aprendizajes:
 - **Autores.** Expertos directamente relacionados con la elaboración de contenidos formativos e informativos: materiales didácticos, manuales y vídeos formativos, casos clínicos, etc.
 - **Editores, correctores, revisores.** Docentes y expertos que llevan a cabo tareas de carácter pedagógico y de edición, con el fin de garantizar la calidad académica del contenido formativo, del artículo científico, de la ponencia, etc.
 - **Evaluadores y orientadores.** Expertos o referentes que pueden participar en otros procesos de acompañamiento a profesionales, respecto a la orientación en su carrera profesional, especialidades o evaluación (por ejemplo, la incorporación de los expertos y referentes en comités de pruebas de evaluación competencial mediante ECOE).⁵⁸
 - **Coordinadores.** Pueden, como expertos, ya no tan solo ser formadores de una acción formativa o de un conjunto de sesiones, sino responsabilizarse de la dirección o de la coordinación académica de un programa formativo en el que intervengan diversos expertos en distintos ámbitos y materias. Su función no es tan solo seleccionar a estos docentes, sino especialmente entretrejer sus participaciones para evitar saltos o reiteraciones en los conocimientos, para potenciar la excelencia formativa de los expertos, etc.

Con independencia del rol o de la figura docente que acaben llevando a cabo los expertos y referentes internos de la organización, su papel es clave en la gestión del conocimiento corporativo, tanto en el ámbito del conocimiento tácito como en el explícito. Así, podemos entender que:

- El **conocimiento tácito** es un conocimiento muy personal, subjetivo, difícil de formalizar y de transmitir, basado en el aprendizaje a lo largo de la experiencia de cada persona y modelado por los propios modelos mentales, ideales, valores, creencias y perspectivas personales. Se expresa mediante habilidades basadas en acciones y no puede reducirse a reglas o recetas.

⁵⁸ La evaluación clínica objetiva estructurada (ECO) es un formato de evaluación que incorpora distintos instrumentos evaluativos y que se desarrolla mediante sucesivas estaciones que simulan situaciones clínicas.

- El **conocimiento explícito** es un conocimiento más analítico, fácilmente expresable y comunicable. Es un conocimiento formal y puede estructurarse en reglas o formas de hacer. Reside en la organización y surge en el contexto organizativo, derivado del conocimiento propio de sus profesionales, de sus experiencias (individuales y colectivas), de los valores y las capacidades organizativas.

Para potenciar, incrementar y gestionar el conocimiento dentro de la organización, así como para favorecer el traspaso del conocimiento tácito al conocimiento explícito (para que así pueda facilitarse su transmisión), los agentes y facilitadores internos pueden basarse en el modelo de Nonaka y Takeuchi,⁵⁹ descrito a partir de una espiral continua en cuatro procesos:

- De tácito a tácito: «**socialización**». Se relaciona con las dinámicas grupales y la cultura organizacional, y se basa en compartir las experiencias entre los profesionales y los equipos de la organización.
- De tácito a explícito: «**exteriorización**». Proceso que utiliza metáforas, hipótesis, modelos, ejemplos y conceptos para explicar el conocimiento tácito en forma de conceptos explícitos, lo que ayuda al resto de miembros a comprenderlo, puesto que de otra manera sería difícil de explicar.
- De explícito a explícito: «**combinación**». Tiene que ver con el intercambio de información entre las personas, con independencia del medio (redes sociales, personalmente, documentos...).
- De explícito a tácito: «**interiorización**». Se produce en el contexto del aprendizaje en las organizaciones y se aprende haciéndolo con otras personas dentro del propio trabajo.

Ambos conocimientos, tácitos y explícitos, son clave como fuente de ventaja y aportación de valor a las organizaciones y, por tanto, en el papel de los docentes y agentes del conocimiento en su dinamización interna, y al favorecer procesos de aprendizaje continuos son clave para continuar compartiendo, generando y aumentando el conocimiento de los profesionales y de la organización.

⁵⁹ I. Nonaka y H. Takeuchi (1995). *The knowledge-creating company*. University Press.

LAS COMPETENCIAS DE LA FUNCIÓN DOCENTE INTERNA

Los expertos y referentes internos son una palanca de conocimiento y desarrollo del aprendizaje absolutamente estratégica en las organizaciones de salud y social. Esta estrategia (integrada dentro de las políticas de gestión y desarrollo del talento en las áreas de recursos humanos) es muy relevante especialmente para:

- Revestir la formación con la cultura, los valores y el saber hacer que caracteriza a la propia organización y a sus profesionales.
- Potenciar la gestión del conocimiento: acercar y llevar la experiencia a los entornos en los que se precise este conocimiento.
- Compartir y transferir buenas prácticas al conjunto de los profesionales de la organización.
- Reflexionar, aprender e innovar sobre errores, casos y situaciones específicas que se hayan vivido dentro de la organización. En este sentido, se contextualizan muy bien y se vinculan directamente procesos, procedimientos y protocolos que un formador externo no podría hacer de la misma manera.
- Ser los nexos con otros referentes de organizaciones del sector, que tejen de forma conjunta y colaborativa más conocimiento y experiencia sobre aquella práctica o ámbito profesional.
- Saber aprender de la experiencia y convertirla en aprendizajes para otros profesionales.

Como hemos visto en los diseños de los itinerarios, los formadores y referentes internos pueden ser una evolución de la carrera profesional, en la especialización en una función.

En cualquier caso, en este capítulo ponemos énfasis en los formadores internos, ya sean de acciones presenciales, *blended* o en línea. Profesionales generalmente de ámbito clínico y asistencial que, de forma ocasional o con una cierta periodicidad, se convierten en los responsables de impartir y desarrollar las acciones formativas en el ámbito de la formación continua profesional. Para hacerlo posible, y dado que su principal tarea es la asistencial y no la docente, y puntualmente desempeñan tarea formativa (mediante sesiones clínicas, procesos de mentorización, acompañamiento o participación en jornadas o pequeños cursos o módulos), precisan acompañarse de otros expertos (tanto de ámbito clínico como de ámbito

pedagógico, formativo o metodológico) para conseguir sus objetivos docentes.

Como hemos visto, la formación es un proceso dinámico, multidimensional y multidireccional. El aprendizaje es un proceso largo, continuo, extenso en el tiempo y no lineal, adaptativo y personal, muy vinculado a la práctica y a la experiencia, y está muy condicionado por muchos factores (estilos de aprendizaje, organización...). En este marco, el formador interno debe ser capaz de facilitar el proceso de aprendizaje en el profesional. Así, debe:

- **A nivel pedagógico y formativo:**

- Ser guía, para orientar al participante, como si se tratara de un GPS.
- Ser crítico y fomentar la reflexión y un espíritu crítico constructivo y positivo.
- Tener la habilidad de potenciar la autonomía de los participantes y no generar dependencia.
- Utilizar toda la variedad de recursos, estrategias y enfoques metodológicos que puedan ayudarlo a conseguir los retos establecidos.
- Tener capacidad reflexiva y un dominio de distintas competencias metodológicas, didácticas y pedagógicas y de dinámicas de grupo que permitan desarrollar y conducir los procesos de aprendizaje según los objetivos establecidos.

- **A nivel académico y docente:**

- Adaptarse a diversas situaciones y circunstancias que puedan producirse en los procesos de formación.
- Generar espacios de reflexión y aprendizaje de forma relacionada con la práctica profesional.
- Tener capacidad de generar competencias técnicas, pero también emocionales y sociales, en los participantes.
- Tener capacidad de ver las cosas desde ángulos distintos, abriendo la mirada o profundizando en el foco según convenga.
- Evaluar la consecución de los resultados y proponer acciones de apoyo.

- **A nivel social y relacional:**

- Ser sensible a las emociones, motivaciones, resistencias y expectativas de los participantes.

- Favorecer un clima de confianza y de aprendizaje dentro del entorno formativo.
- Trabajar en equipo y dinamizar al grupo para que trabaje en equipo.
- Ser capaz de escuchar activamente a los participantes, dando *feedback* constante.
- Tener unas habilidades relacionales y de comunicación muy consolidadas para ser empático, asertivo y persuasivo.
- Ser capaz de identificar los errores y proponer nuevas líneas de trabajo para dar respuesta.

El mapa funcional de un formador interno presencial puede ser el siguiente:

FIGURA 39. MAPA FUNCIONAL DEL FORMADOR

Fuente: Òscar Dalmau, UCF

Funciones	Tareas
Planificar la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Programar los contenidos del curso. • Estructurar la acción formativa teniendo en cuenta los componentes clave: objetivos, contenidos, actividades, recursos, evaluación, etc.
Preparar la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar y organizar las sesiones de formación. • Diseñar actividades didácticas. • Elaborar, preparar y adecuar el material incorporando diferentes recursos y actividades de apoyo al aprendizaje.
Impartir la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Impartir la formación adaptándola a las necesidades del grupo. • Gestionar el desarrollo de las sesiones manteniendo un clima favorable para los objetivos de aprendizaje de cada contenido. • Motivar a los participantes y garantizar el aprendizaje práctico y aplicado en su actividad profesional.
Evaluar los resultados obtenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar los aprendizajes obtenidos por los participantes en la formación. • Evaluar las estrategias y métodos didácticos utilizados para favorecer la mejora continua.

En este modelo, las competencias didácticas del docente interno estarían vinculadas a:

- Su experiencia como docente (a veces los docentes internos son docentes muy ocasionales).
- La capacidad de actualización y aprendizaje permanentes.
- Las habilidades de comunicación interpersonal.
- La capacidad de planificación de la formación.

- El uso de diferentes estrategias, metodologías y recursos formativos.
- La gestión del aula y las dinámicas de grupo.
- El dominio técnico de la materia correspondiente.

Aunque debe ser un buen conocedor y dominador de los ámbitos técnicos específicos que después deberá impartir, también se valora su capacidad didáctica y facilitadora de los procesos de aprendizaje, porque desde esta habilidad seguro que puede consolidar mejor los conocimientos y, al mismo tiempo, estimular más a los participantes para que sigan aprendiendo.

De ahí que las organizaciones de salud deban estructurar y planificar la formación continua de estos profesionales como docentes y formadores internos, como si fuera un itinerario específico, que incorpore unos bloques de habilidades didácticas y pedagógicas que consoliden metodológicamente su rol y su función docente, con otros bloques complementarios que le permitan perfeccionar su tarea formativa, presencial o no presencial.

FIGURA 40. LÍNEA 7. PLAN DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



En su tarea, el formador deberá planificar la acción formativa que impartirá. Planificar es un proceso dinámico y complejo que permite cubrir las necesidades mediante intervenciones intencionadas, y que consiste en:

- Prever y diseñar acciones formativas que se realizarán en un futuro inmediato.
- Anticipar las situaciones de enseñanza o aprendizaje para no tener que improvisar.
- Proyectar las intenciones, los objetivos y la hoja de ruta del proceso formativo.

En este sentido, en la planificación de la formación el docente deberá:

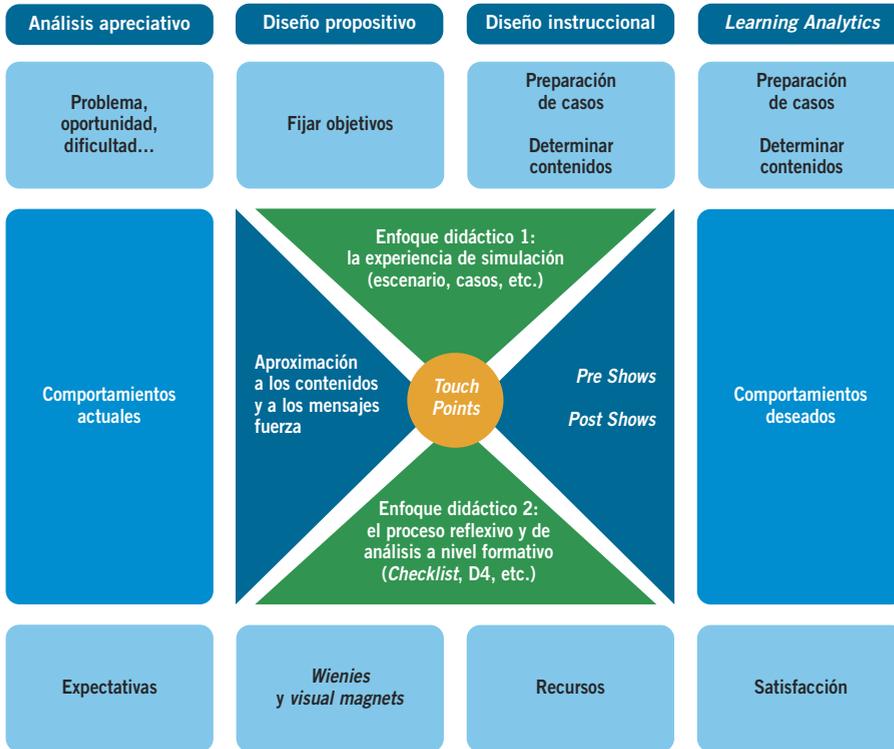
- Diagnosticar: saber de dónde partimos, dónde estamos, qué hacemos. Análisis del contexto actual.
- Saber qué debemos cubrir, cuáles son las competencias y los comportamientos de partida y cuáles son los que deseamos al final de la acción formativa.
- Concretar exactamente qué es lo que esperamos conseguir y qué queremos desarrollar. Definir los objetivos, diseñar los contenidos y trazar los mensajes fuerza que se desarrollarán transversalmente.
- Identificar los problemas y obstáculos que pueden dificultar la aplicación de los aprendizajes posteriores a la acción formativa.
- Conocer los recursos con los que contaremos: humanos, materiales, económicos, etc.
- Planificar cada una de las sesiones e intervenciones: qué actividades, casos, estrategias y metodologías utilizaremos para conseguir qué objetivos.
- Saber qué y cómo hay que evaluar lo que se tiene que aprender. Diseñar la evaluación juntamente con la programación formativa.
- Describir cuáles son las actividades que haremos antes (comunicativas, motivacionales, de diagnóstico...) y después del taller (para potenciar transferencia, para evaluar resultados...).

Para facilitar esta recopilación de toda la información, se sugiere desarrollarla en un instrumento, como por ejemplo un modelo Canvas (Figura 41) para la planificación de la formación que hay que impartir.

Desde este análisis, se propone elaborar una programación específica de la sesión correspondiente (ver Figura 42 de la página 164).

FIGURA 41. CANVAS PARA EL DISEÑO FORMATIVO

Fuente: Adaptación propia basada en *Event Model Generation*.



APRENDER DE LOS ERRORES Y EL *FEEDBACK* DOCENTE

La *práctica reflexiva* es un término asociado a Donald Schön (1983) para describir un método que mejora la efectividad personal e interpersonal de los profesionales mediante el examen de la base de valores, suposiciones y conocimientos que impulsan las propias acciones.

Por eso hay que desafiar a los participantes durante las actividades formativas experienciales (el entrenamiento simulado, la realización de actividades de realidad inmersivas, etc.) para ponerlos a prueba, para enfrentarlos a retos y dificultades. El participante debe sentir que está trabajando en los límites de su zona de confort, con los que haya experimentado errores que servirán como punto de partida para observaciones reflexivas.

Para poder aprender de los errores (ya sean los sucedidos en el ámbito formativo, en el entorno libre de riesgo o en el contexto profesional real) lo pri-

FIGURA 42. EJEMPLO DE PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN FORMATIVA

Fuente: Òscar Dalmau, UCF

Objetivos				
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar elementos de la comunicación en situaciones concretas que hayan experimentado los sujetos. • Tener presentes todos los elementos que configuran los procesos comunicativos. • Reconocer las distorsiones perceptivas existentes. • Desarrollar habilidades comunicativas en lenguaje verbal y no verbal en situaciones concretas. 				
Contenidos				
<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones para la comunicación. • Elementos y barreras de la comunicación: distorsiones perceptivas. • Elementos que configuran el lenguaje no verbal. • Escucha activa, conversación y <i>feedback</i>. 				
Acciones	Estrategia	Tiempo	Espacios	Material
Resumen de los contenidos de la sesión anterior.	Memorización comprensiva	10'	Aula	
Simulación con roles dados. A partir de unos roles dados por el formador un grupo de seis participantes representa una simulación. El resto del grupo aporta reflexiones una vez finalizada la simulación.	Simulación	30'	Aula	Roles particulares
Escritura individual del resumen que sirve de evidencia.	Evaluación	10'	Aula	
Presentación de un caso. Lectura colectiva y resolución por grupos.	Estudio de caso	50'	Aula	Caso
Clausura: resumen colectivo de los aprendizajes adquiridos durante la sesión. Vinculo con los aprendizajes adquiridos en sesiones anteriores.	Evaluación	20'	Aula	Portfolio

mero que hay que hacer es conocerlos y ponerlos en evidencia y, en segundo lugar, analizarlos a fondo.

Schön dice que la reflexión crítica es más que reflexionar simplemente en o sobre la acción; el propio marco conceptual debe cuestionarse: «¿Por qué hice lo que hice?». La primera reflexión sobre la acción se produce inmediatamente, improvisando una experimentación en el terreno, pensando y probando, puliendo y volviendo a probar varias soluciones para el problema. La segunda reflexión sobre la acción se produce cuando los individuos reflexionan después del problema: examinan lo que hicieron, cómo lo hicieron y qué alternativas existen.

De hecho, es significativamente curioso que en las organizaciones los fracasos y errores tiendan a ocultarse, mientras que los éxitos tiendan a compar-

tirse. Por lo tanto, se tiende a aprovechar poco, en términos de gestión del conocimiento, los errores cometidos, lo cual favorece que puedan volver a cometerse.

Los errores no son una fuente de vergüenza y culpabilidad, sino un recurso de aprendizaje valioso para que sean reconocidos y discutidos abiertamente, pero aún hoy en día, en las organizaciones, cuando se identifica un error se busca más el culpable que no la causa.

De hecho, el error está tan presente en la cultura de seguridad de pacientes en el propio sector que en 2002 la Organización Mundial de la Salud (OMS), en la 55.^a Asamblea Mundial de la Salud, en Ginebra, aprobó la resolución WHA55.18, en la que instaba a todos los Estados miembro a priorizar la seguridad de los pacientes. La OMS define y distingue entre:

- **Error:** es el hecho de no llevar a cabo una acción prevista según se pretendía o de aplicar un plan incorrecto. Los errores pueden ser por comisión (hacer incorrectamente), por omisión (no hacer), por proceso (en la planificación y organización de las actividades) y por capacitación (falta de competencia).
- **Fallo:** es un defecto, interrupción o disfunción en los métodos operativos, los procesos o la infraestructura de una organización.
- **Negligencia:** es un error difícilmente justificable, ocasionado por desidia, abandono, apatía, estudio insuficiente, falta de diligencia, omisión de precauciones debidas o falta de cuidado en la aplicación del conocimiento que debería tener y utilizar un profesional cualificado. Es un error por falta de atención en el esfuerzo debido.

Cuando hablamos de seguridad de los pacientes no buscamos culpables («quién»), sino que analizamos por qué pasó un incidente para evitar que vuelva a producirse en otros pacientes y así aprender del error. Debemos hablar de daños provocados por el sistema y debemos buscar dónde ha fallado el mismo.

Sea en el ámbito clínico o sea en el aula, aprendemos de los errores si los observamos con curiosidad. Pero, como dice Javier Martínez Aldanondo,⁶⁰ si algo nos produce rabia es caer en un mismo error de nuevo: los errores pueden aceptarse siempre y cuando sean nuevos.

Partiendo de la base de que nadie quiere fallar a propósito, la primera vez que te equivocas es porque no sabes, te falta conocimiento. Pero en la segun-

⁶⁰ Javier Martínez Aldanondo. «¿Qué debemos hacer para evitar que las personas y las organizaciones repitan errores?» http://www.catenaria.cl/km/newsletter/newsletter_95.htm.

da o siguientes ocasiones es porque no recuerdas lo que te pasó con anterioridad. ¿Qué puede hacerse para mejorar la capacidad de recordar?

Para recordar, no solo es importante experimentar lo que te interesa mucho, sino que es imprescindible realizar, inmediatamente después, un proceso de reflexión que te permita aclarar los siguientes aspectos:

- ¿Qué pasó que fuera diferente a lo esperado?
- ¿Por qué ocurrió?
- ¿Qué debo recordar para utilizarlo la próxima vez?
- ¿Qué tengo que cambiar?

El resultado de esta actividad de reflexión es lo que almacenamos en el cerebro con el propósito de recordarlo cuando lo necesitemos de nuevo.

El aula, la sesión de formación, es un espacio idóneo para analizar los errores (a través de casos, de situaciones simuladas, etc.). En el proceso de aprendizaje de los errores, una de las claves es el *feedback* que podamos recibir de los expertos y referentes con el que contrastar nuestra experiencia. Debe ser un *feedback* positivo, constructivo, que refuerce aquellos aspectos que el participante haya desarrollado correctamente e identifique y proponga acciones o pistas para corregir aquellos errores que pueda haber cometido. El *feedback* de los expertos, docentes, tutores, etc., es clave en el aprendizaje de los participantes. Deberá recoger las tareas realizadas y su seguimiento y fomentar un ambiente cómodo y distendido a la vez que no exento de rigor.

Para que la retroalimentación sea efectiva, debe reunir ciertas condiciones:

- El participante debe conocer el tiempo en que, como máximo, recibirá el *feedback*, y el tutor debe respetarlo.
- Señalar las inconsistencias o los vacíos del proceso gradual de conocimiento, proponiendo actividades de refuerzo del aprendizaje.
- Dar precisión en la información que se necesita ajustar.
- Plantear cómo proceder en la estrategia formativa posterior.

Hay que tener presente que la no comunicación o la mala comunicación en la devolución influye negativamente en el aprendizaje del participante; por tanto, debe procurarse una buena comunicación, y eso puede conseguirse transmitiendo empatía y la disposición del tutor.

Es recomendable un *feedback* personalizado, que motive el esfuerzo realizado, enfatice los aspectos positivos y muestre que los errores son áreas de oportunidad de mejora.

Otra cualidad que el tutor debe desarrollar es la capacidad de aceptación. Es decir, ayudar al participante tal y como es, sin juzgarlo ni intimidarlo. Una postura excesivamente crítica rompe la cordialidad y cierra el camino a nuevas oportunidades de comunicación.

Debemos tener cuidado con el lenguaje utilizado y tener presente la asertividad a la hora de hacer las devoluciones. Algunos consejos que hay que tener en cuenta pueden ser:

- Empezar el escrito de devolución (documento o mensaje) reforzando los aspectos positivos observados, tratar las carencias con delicadeza y espíritu constructivo y finalizar el mensaje con alguna nota positiva.
- Evitar el uso excesivo de adjetivos calificativos.
- Centrarse en aspectos que el participante pueda modificar para que pueda mejorar su aprendizaje.
- Dar el *feedback* a los participantes lo antes posible.
- Procurar que el mensaje sea claro para evitar segundas interpretaciones.
- Estar abierto a posibles respuestas y réplicas de los participantes en las que expongan sus diferencias en la valoración.
- El objetivo del *feedback* es orientar y ayudar al participante respecto a la actividad y los objetivos pretendidos, sin minar su moral sino al contrario: potenciando su confianza y animándole a ser capaz de hacerlo.

LOS FACILITADORES EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EXPERIENCIALES

Como hemos dicho con anterioridad, en formación continua los adultos estamos más interesados en aprender a partir de experiencias prácticas vinculadas a nuestro ámbito de interés que en enfoques más teóricos y conceptuales. Estrategias para impulsar procesos de aprendizaje experienciales, en los que el error no tenga un impacto con pacientes reales pueden ser, por ejemplo, la simulación, la realidad aumentada, la realidad virtual, la gamificación, etc.

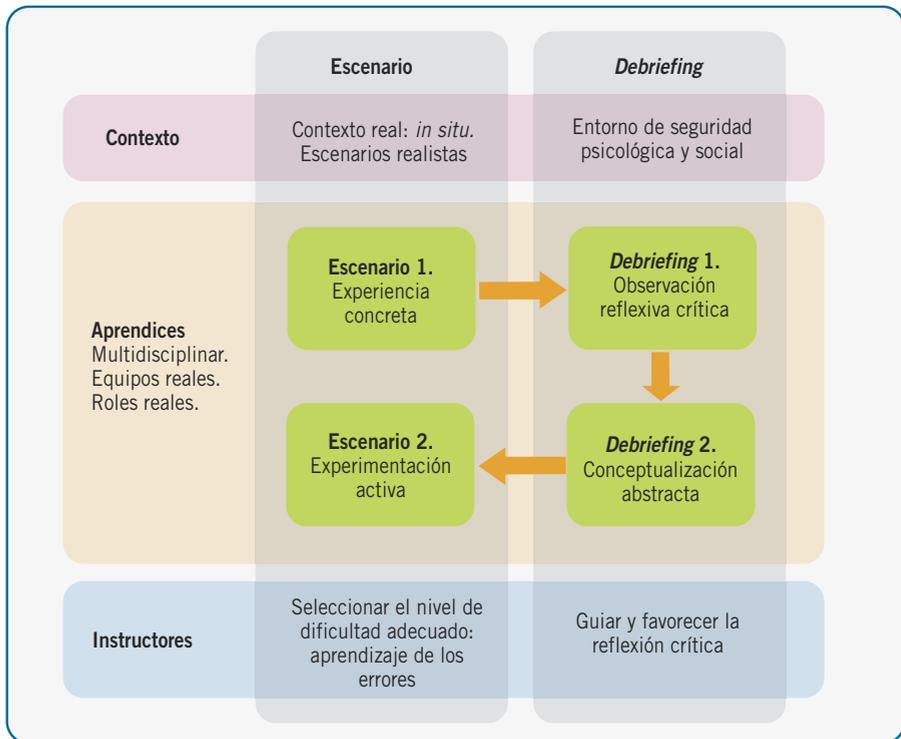
El aprendizaje experiencial es más eficaz si los escenarios y los ambientes (simulados, recreados en entornos inmersivos, etc.) son lo más realistas posible. En este sentido, el diseño de entornos y escenarios que incorporen un alto grado de realismo y el uso de simuladores de media y alta fidelidad implicarán un cierto grado de emocionalidad (de acuerdo con el modelo dimensional de Russell) para el participante durante el proceso de formación que debe tenerse en cuenta.

Los escenarios y actividades de formación experiencial deben conseguir, atendiendo al modelo de Russell, el suficiente estímulo emocional como para mantener al participante en un estado en el que predominen los elementos correspondientes a los cuadrantes positivos y de activación, y no tanto los correspondientes a los negativos o pasivos.

A partir del modelo de formación del ciclo experiencial de Kolb, diferentes autores (Martin Stocker, Margarita Burmester y Meredith Allen) proponen una revisión del modelo que integra también otras teorías de aprendizaje más desde la vertiente social y cultural.

FIGURA 43. REVISIÓN DEL MODELO DEL CICLO FORMATIVO DE KOLB

Fuente: Stocker, Burmester y Allen.



En este modelo, se pone de manifiesto la importancia del contexto y del entorno del proceso de formación experiencial, así como los instructores y expertos que conducirán el proceso. De hecho, si nos fijamos en la figura, podríamos observar las cuatro fases del ciclo de Kolb en la parte central del mismo. Complementariamente, en este modelo encontramos, además:

- En la columna «Escenario»:
 - Los instructores y facilitadores deben adecuar el diseño de los escenarios de acuerdo con los objetivos de aprendizaje esperados. Estos deben estar alineados con el perfil de los participantes de la acción simulada. En este sentido, los instructores son habitualmente personas formadas en el uso metodológico y pedagógico de la simulación para llevar a cabo de forma cuidadosa un diseño y una planificación de la experiencia de simulación.⁶¹

Una de las dificultades más evidentes que podemos encontrarnos es saber identificar cuál es el nivel de nuestros participantes; sin duda, eso determinará cada una de las fases de una simulación. Por eso la identificación de la zona de simulación en la que se encuentran nuestros participantes facilita la definición de los resultados de aprendizaje: Generalmente, con participantes con más experiencia (séniores o expertos), el desarrollo de la simulación se centra en zonas más altas, con objetivos más integrados y vinculados a las dinámicas del equipo.

- Desde la perspectiva de contexto, se deberán diseñar, preparar y condicionar los espacios y entornos de simulación con el fin de asegurar que sean lo más parecidos posible a la realidad. De hecho, hoy en día se utiliza mucho la simulación *in situ*, integrándose más en el puesto de trabajo y simulando a partir del entorno real, en vez de que los participantes tengan que ir a centros o instalaciones específicas, para reducir los *gaps* que puedan producirse en entornos diferentes al real.

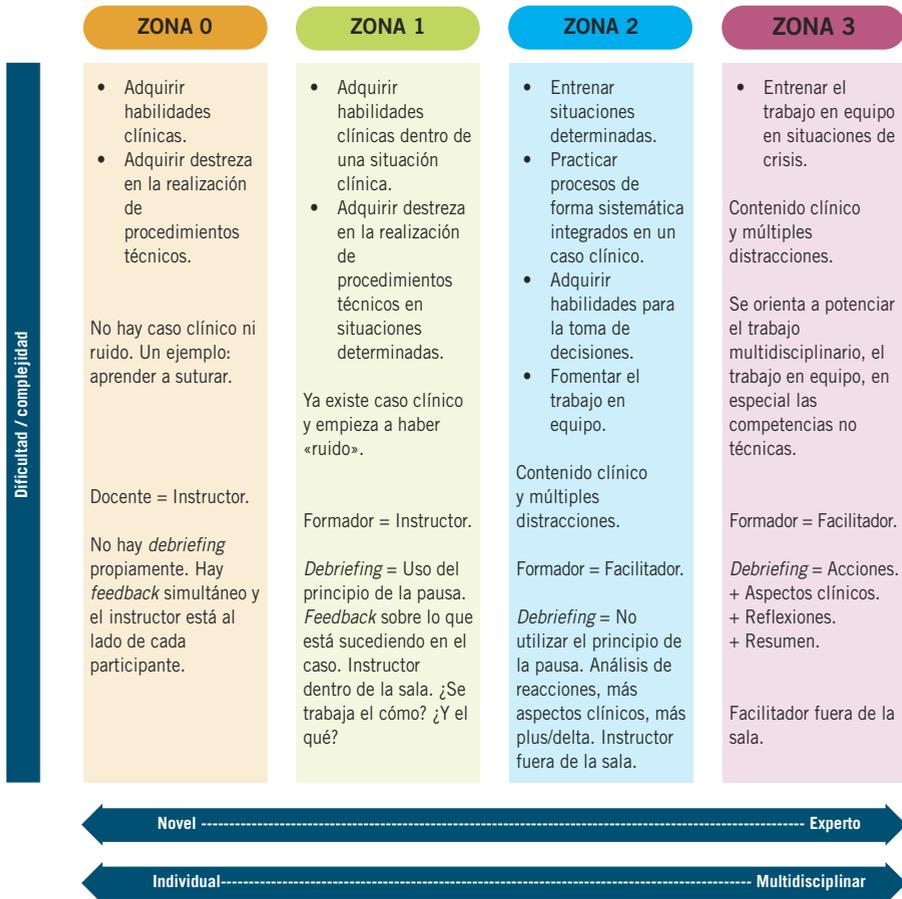
Además de sus ventajas, en especial en términos de espacios, recursos y disponibilidades y de ser entornos más orientados a la formación, los espacios propios organizativos tienen la ventaja de ser el contexto usual y el ambiente de trabajo del profesional, y eso en el entrenamiento puede conducir a mejores resultados de aprendizaje. Además, pueden vincularse en mayor medida a los procesos de la organización y a los sistemas de trabajo.

En cualquier caso, no se trata únicamente de una cuestión de espacios, utillaje, equipamiento o actores (si fuera el caso de no solo utilizar un simu-

⁶¹ A. Camps y O. Dalmau (2016). «Diseño y planificación de experiencias de simulación». Colección «La excelencia en la formación y la docencia en las organizaciones sanitarias, sociosanitarias y sociales». Barcelona: Unió Consorci Formació. <http://www.ucformacion.com>.

FIGURA 44. ZONAS DE SIMULACIÓN

Fuente: Adaptación propia.



lador), sino también de haber diseñado el caso clínico conductor de la simulación y haber previsto todo el material, pruebas e información que pueda solicitarse durante la misma.

- En la columna «Debriefing»:
- En la vertiente contexto, y antes de que los participantes entren en el entorno de simulación, se genera lo que se conoce como entorno de seguridad, confidencialidad y privacidad para favorecer los aprendizajes. Teniendo en cuenta que el proceso se basa en una práctica

reflexiva a partir de la experimentación, a menudo puede tenerse el miedo o la inseguridad de hacerlo mal, de equivocarse, de quedar en evidencia, etc. Trabajar para generar este marco de confianza y aprendizaje (en el momento del *prebriefing*) favorece reducir la ansiedad o la inseguridad de participar en estas actividades, al tiempo que compromete a todo el grupo respecto a la objetividad, la constructividad y el positivismo, a pesar de los errores que todos puedan realizar.

En este sentido, se formaliza un contrato con los participantes, en el que se recogen sus obligaciones y responsabilidades. En cuanto a los organizadores, su obligación es plantear unos escenarios lo más reales posible (teniendo en cuenta las limitaciones de recursos y de la tecnología), mientras que la responsabilidad de los participantes es actuar lo máximo posible como lo harían en la realidad.

Los participantes, además, se comprometen a mantener en secreto y a no revelar los contenidos, escenarios o trabajos simulados por los compañeros, para no condicionar las actuaciones de estos en las tareas simuladas. Asimismo, se pide autorización para grabar en vídeo y visualizar para el aprendizaje y la mejora de la calidad, manteniendo el anonimato. La reproducción de los vídeos solo tiene fines pedagógicos y formativos, sin identificación de los profesionales, y nunca comerciales ni divulgativos.

Es importante durante el *prebriefing* explicar cuáles son los objetivos de aprendizaje que los participantes deberán alcanzar. La transparencia y la sinceridad en este proceso son esenciales, por lo que hay que facilitar las orientaciones necesarias para que puedan entender todo el proceso de la simulación, los roles de las distintas personas que intervienen en él y los espacios y recursos que se utilizarán.

Cuando hablamos de entorno seguro hablamos de la necesidad de que los participantes comprendan que no se les juzgará a partir del trabajo realizado durante la simulación, sino que deben entender que la simulación es una oportunidad de aprender.

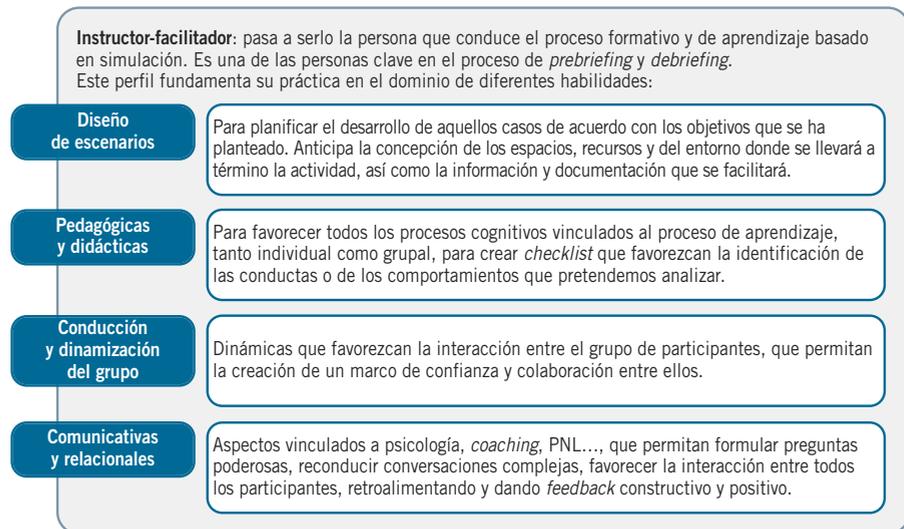
El esfuerzo de la persona facilitadora también debe ir encaminado a crear un entorno seguro, de confianza, en el que el análisis transparente sea el núcleo para aprender, en el que el «por qué» sea el elemento para descubrir y no para hacer un juicio.

- Desde la perspectiva de los instructores, es necesario estar formado en habilidades didácticas y pedagógicas, no solo en el uso de un simulador (entendido como recurso tecnológico). Facilitar, conducir y

guiar un buen proceso de análisis reflexivo en grupo no es solo sentido común. Conviene entrenar⁶² el desarrollo de estas técnicas metodológicas y de distintas habilidades pedagógicas y relacionales:

FIGURA 45. **PERFIL COMPETENCIAL DEL FACILITADOR DE SIMULACIÓN**

Fuente: Aida Camps y Òscar Dalmau, CISARC UManresa.



Siguiendo el modelo, se propone que el ciclo finalice con un segundo escenario, que permita continuar el desarrollo del proceso de aprendizaje, experimentando los nuevos marcos aplicados y consolidando aprendizajes.

Todo este trabajo queda también integrado (con el modelo de diseño de experiencias memorables presentado en el capítulo 4) dentro del modelo formativo del Centro Internacional de Simulación y Alto Rendimiento Clínico (CISARC) (ver Figura 46 en la página siguiente).

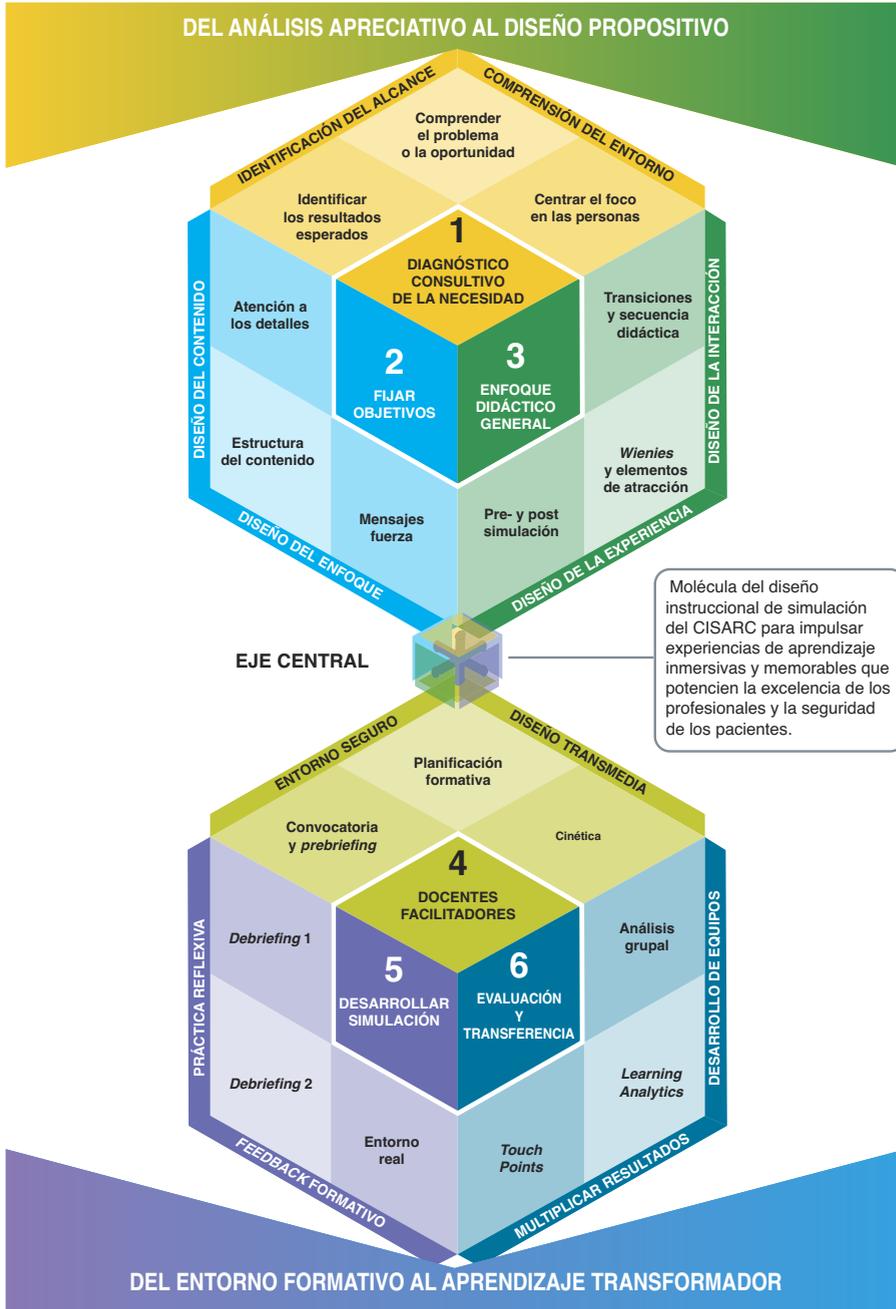
Más allá de la simulación, y cuando hablamos de desarrollo de experiencias inmersivas y memorables, también nos acercamos a las experiencias basadas en el uso de los *serious games* y de la gamificación,⁶³ que ahora mismo

⁶² La Fundació Universitària del Bages, Campus Manresa de la UVic-UCC, dispone del único Máster Oficial de Simulación. También ha desarrollado diversos diplomas de posgrado de Simulación Clínica e Innovación Docente, así como programas y cursos de instructores, genéricos y especializados. <http://umanresa.cat/es/master-universitario-metodologia-simulacion>.

⁶³ La gamificación puede concebirse como la estrategia para llevar la potencia, las mecánicas y las metodologías de la gamificación a cosas que no son juego o no son lúdicas.

FIGURA 46. **MODELO FORMATIVO DEL CISARC**

Fuente: Aida Camps y Òscar Dalmau, CISARC UManresa.



es una de las tendencias globales en el ámbito de la formación y el desarrollo (uno de los elementos clave para entender esta evolución de los *serious games* es también el crecimiento exponencial del uso de los dispositivos móviles y de la propia experiencia de juego con ellos).

Pero también en el ámbito de la gamificación el papel del docente y la importancia de su *feedback* son clave. De hecho, hoy en día parece que cuando hablamos de gamificación hablamos mucho de juego digital, pero en cambio el uso de dinámicas de juego dentro de procesos formativos presenciales, por ejemplo, todavía está muy presente.

Un ejemplo muy significativo en los últimos tiempos es el método de Lego Serious Play,⁶⁴ creado durante los años noventa. Es una técnica para facilitar la reflexión, la comunicación y la resolución de problemas, que pueden utilizar las organizaciones, los equipos de trabajo y las personas en general. Así, y a partir de la formulación de un desafío o una pregunta de forma clara a los participantes, estos deben darle sentido y acercársele. Lo hacen construyendo con piezas de Lego un primer modelo con el que puedan explicar una historia que transmita el significado del mismo. A través de este proceso se construyen nuevos conocimientos mentalmente.

Después, los participantes comparten sus historias, continuando con la reflexión respecto a lo visto en el modelo construido. Con posterioridad, se aplica alguna de las técnicas del proceso de Lego Serious Place (construir un modelo individual, construir un modelo compartido, crear un paisaje, establecer conexiones, construir un sistema...) para acercarse al reto planteado y tratar de resolverlo.

Esta metodología se basa en el poder del conocimiento que surge de la conexión entre las manos y la mente. El método aprovecha la capacidad que tenemos las personas de imaginar, describir y comprender una situación que se presenta, así como para iniciar cambios y mejoras o incluso crear algo nuevo. Cuando utilizamos las manos para aprender, se desarrolla un proceso complejo que genera una fuerte carga emocional. En consecuencia, los pensamientos y las ideas que se construyen con las manos no solo tienden a expresarse con mayor detenimiento, sino que además se comprenden y recuerdan con mayor facilidad.

Es un proceso que no depende de la competencia verbal o de la capacidad creativa de llenar una página en blanco con ideas. Es un proceso estructurado, que utiliza las piezas de Lego en un proceso singular que ayuda a pensar

⁶⁴ R. R. Kristiansen (2014). *Building a better business using the Lego Serious Play Method*. EUA: Ed. Wiley.

a partir de las manos y que impulsa ideas, inspiración e imaginación. Por eso es tan habitual su uso en las organizaciones en procesos formativos, especialmente de equipos de trabajo, y especialmente vinculados a la creatividad y a la innovación aplicada a procesos, proyectos, productos, etc.

LOS DOCENTES Y LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE FORMACIÓN

La evaluación de los aprendizajes y de los participantes supone conocer previamente qué y para qué evaluar.

La evaluación va más allá de la medida y la calificación. Pretende dar informaciones válidas, fiables, útiles y suficientes para facilitar ajustes en la planificación o la programación. Así, debe:

- Facilitar información sobre cómo evoluciona cada participante en el proceso formativo respecto a sus aprendizajes (tanto los que no están planificados y se aprenden, como los que están planificados y no se aprenden).
- Facilitar información suficiente para poder juzgar si hacemos bien o no lo que estamos haciendo y poder tomar decisiones para mejorarlo.
- Informar de los aprendizajes y competencias adquiridas y también de si se utilizan con posterioridad a su momento de adquisición.
- Mostrar las competencias adquiridas y no únicamente los conocimientos aprendidos.
- Proporcionar a cada participante información sobre sus errores y progresos.

Uno de los riesgos de la evaluación es que se interprete como un elemento equivalente a la acreditación (muy presente en el sector salud por el peso que representa en la carrera profesional). Se asocia también al control y a menudo se ve como un proceso final y poco como un punto de partida (ver Figura 47 en la página siguiente).

Si la finalidad de la formación continua es la transferencia de los aprendizajes, ¿hasta qué punto desplegamos iniciativas para favorecerla, evaluarla y mejorarla? De hecho, no siempre las acciones formativas están asociadas a instrumentos que nos permitan evaluar si al final se ha producido o no el aprendizaje, si este impacta en la organización y si esta transferencia se mantendrá y será sostenida en el tiempo. Así, diseñar un buen sistema de evaluación debería permitir medir competencias con el fin de:

FIGURA 47. NIVELES DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Fuente: Adaptación propia.



- (Al participante) Ser consciente del propio aprendizaje o desarrollo realizado a través de la formación.
- (Al mando) Saber en qué grado favorece el desarrollo de sus colaboradores.
- (A la organización) A través del propio mando, pero especialmente a través de recursos humanos, poder incluso llevar a cabo estudios que permitan evidenciar el grado de impacto y poner en valor su tarea.

En 1959 Donald L. Kirkpatrick⁶⁵ presentó un modelo de evaluación de las acciones formativas que aún sigue vigente. El modelo se basa en cuatro niveles: reacción, aprendizajes, comportamiento y resultados.

Nivel 1. Reacción. Nos permite medir el nivel de satisfacción de los participantes respecto a la formación que han recibido. A menudo se realiza mediante un cuestionario cerrado al finalizar el programa. Sirve para valorar y destacar los elementos positivos y negativos de la acción formativa. Es, por tanto, un nivel que nos permite valorar si a la gente le ha gustado o no

⁶⁵ Donald L. Kirkpatrick (2007). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

el desarrollo de aquella acción, pero no nos permite evaluar si ha sido eficaz y útil.

Nivel 2. Aprendizajes. Permite medir el grado de consecución de aprendizajes en la acción formativa. Generalmente, para medirlo se lleva a cabo una evaluación previa a la formación y otra posterior para tomar medida de la evolución que ha supuesto esta acción formativa. Permite determinar el grado de asimilación de lo trabajado durante el contenido de la formación.

Nivel 3. Comportamiento. Permite evaluar si los participantes pueden aplicar al entorno profesional y al puesto de trabajo los conocimientos, las habilidades y las técnicas que se han trabajado durante la acción formativa. Eso generalmente conlleva tiempo y, por tanto, será bueno esperar unas semanas (entre tres y ocho) para ver si están aplicando lo trabajado y aprendido durante la acción formativa, pero también si estos nuevos comportamientos se consolidan (no sea que justo después de la formación sí se evidencien nuevos comportamientos, pero estos desaparezcan con el tiempo y se vuelva a los hábitos anteriores a la formación). A menudo esta evaluación se realiza a partir de la observación directa del desarrollo profesional, ya sea preguntando (con cuestionario, entrevista, etc.) al directivo o responsable del participante o bien al propio participante en clave de autoevaluación. También puede aprovecharse para preguntar qué elementos son los que se están transfiriendo más de entre los que se aprendieron, o bien qué obstáculos se han encontrado que dificulten la aplicación práctica de estos aprendizajes. Todo eso nos permitirá, si es necesario, rediseñar la acción formativa, o bien intentar introducir cambios en el entorno que reduzcan las dificultades de aplicación de los aprendizajes.

Nivel 4. Resultados. El objetivo sería evaluar los beneficios obtenidos gracias a la formación, medibles y evaluables, pasado un tiempo. Este nivel de evaluación se vincula también al ámbito económico-financiero. Hoy en día en las organizaciones de salud hay un gran interés en poder cuantificar los costes y los beneficios que reporta a la organización el desarrollo de las acciones formativas.

Por eso hoy en día existen líneas de investigación, modelos y experiencias⁶⁶ que intentan acercar la cuantificación del ROI (*return on investment*, retorno de la inversión) que supone, desde una vertiente económico-financiera, la formación en las organizaciones.

⁶⁶ Pilar Pineda (2010). *Diseño metodológico para el análisis del impacto de la formación profesional continua y la formación profesional ocupacional en Cataluña*. Estudio CTESCAT. http://ctescat.gencat.cat/doc/doc_95284951_1.pdf.

Podemos ver un ejemplo de los resultados de estos niveles de evaluación respecto a un conjunto de acciones formativas desarrolladas por UCF y Fisiogestión en el ámbito de la movilización de enfermos en un hospital (ver figura en la doble página siguiente; fuente: Nuria Infesta (Fisiogestión) y Òscar Dalmau (UCF).

En el cuadro se han incorporado dos columnas adicionales:

- La primera tiene que ver con un nivel cero de evaluación respecto a los aspectos formales de la acción formativa, como por ejemplo valorar el porcentaje de personas que han finalizado la acción formativa (impartida en distintas sesiones formativas) para valorar las tasas de abandono.
- La segunda tiene que ver con la capacidad prescriptiva y predictiva del análisis en clave *big data learning*. En este sentido, y para esta formación específica, se monitorizan los resultados de los distintos indicadores corporativos asociados (en clave de prevención de riesgos, los derivados de lesiones musculoesqueléticas y bajas laborales por movilización de enfermos; en clave de seguridad de pacientes, las posibles caídas o problemas derivados de una mala movilización). Esta monitorización permite promover rápidamente acciones de refuerzo a los participantes, recomendando nuevas actividades. También está vinculado a la información correspondiente a nueva maquinaria que pueda comprarse (nuevas grúas de movilización de enfermos, nuevos equipos y herramientas...) que esté directamente asociada a este elemento, a fin de promover rápidamente la formación de los profesionales.

Presentar este esquema gráfico del análisis, evolución e impacto de una formación específica al equipo directivo del hospital supone, más allá de evidenciar el grado de profesionalidad del área de formación y desarrollo, tangibilizar que todo el esfuerzo que se está realizando en ese ámbito está teniendo impacto y mejora para la excelencia. En cambio, demasiado a menudo lo que se presenta a los comités de dirección de los centros de salud es información del volumen de horas impartidas o del porcentaje de participantes respecto a la plantilla que ha participado en las acciones realizadas, o la calificación media de la valoración de las mismas.

La perspectiva de transferencia e impacto es una de las principales herramientas que desde las áreas de formación y desarrollo tenemos para visualizar y evidenciar el valor añadido que representamos para las organizaciones. Y aunque tal vez no pueda llegarse a una evaluación de nivel 4 en todas y ca-

da una de las acciones formativas, sí deberíamos identificar aquellas que, o bien resulte relativamente fácil llevar a cabo, o bien sepamos que son absolutamente estratégicas para la organización (por ejemplo, las derivadas de la seguridad de pacientes). La transferencia de aprendizajes es un proceso que implica la aplicación y contextualización de los nuevos aprendizajes en el puesto de trabajo y su mantenimiento en el tiempo.

Como señalan Medina, Casamayor y Gil,⁶⁷ existen distintos factores (relacionados con la formación recibida, individuales y relacionados con el contexto profesional) que influyen en la transferencia de los aprendizajes adquiridos en los programas de formación. Igualmente, los autores señalan que existen dos enfoques para la evaluación de la transferencia:

- Métodos directos, en cada puesto de trabajo: creación de instrumentos de evaluación específicos para cada acción formativa, con observación de la aplicación de los aprendizajes en el puesto de trabajo, analizando las percepciones de los participantes, así como la valoración desde la perspectiva de compañeros y responsables, evaluando el desarrollo competencial antes y después de la acción formativa.
- Métodos indirectos, procurando identificar y evaluar los factores que tienen un impacto significativo para facilitar o inhibir la transferencia.

En todo caso, desde la perspectiva docente, no podemos perder de vista la necesidad de evaluar (con uno u otro enfoque, directo o indirecto) las acciones formativas, para ver si nuestra acción genera cambios y transformaciones reales en los participantes y en sus contextos profesionales (los cambios esperados que motivaban la propia acción formativa). Para hacerlo, podemos impulsar estrategias que pueden anticipar la aplicación y la transferencia de lo aprendido, y no dejar que quede en manos de los participantes el hecho de hacerlo o no.

Así, para potenciar la transferencia como docentes podemos llevar a cabo diversas acciones:

- Previa a la acción formativa: de análisis y diagnóstico, de evaluación previa, de ámbito situacional, etc., con el fin de anticipar elementos formativos que se trabajarán durante el proceso formativo.
- Durante la acción (aprender haciendo): con actividades que, ya sea dentro de las sesiones formativas o entre las sesiones, generen conoci-

⁶⁷ José Luis Medina, Gregorio Casamayor y Maica Gil (2017). *La transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo. Guía para diseñar e impartir acciones formativas*. Barcelona: Editorial UOC.

MÉTRICAS CON VISIÓN ESTRATÉGICA DE LA FORMACIÓN



EN MOVILIZACIÓN DE ENFERMOS (método Dotte)

Kirkpatrick

NIVEL 3. TRANSFERENCIA

Medida del grado de transferencia de los aprendizajes en el lugar de trabajo

Después de la formación utiliza una **autoevaluación** de los participantes para asegurarse de que la formación recibida sea de utilidad para el trabajo que hacen y para asegurarse el confort y la seguridad.

90-100%

Utilidad

Meses más tarde, se hace una **evaluación** externa por observación directa en el sitio de trabajo del participante.

A partir de la evaluación se consensúa con salud laboral **líneas y acciones complementarias y de refuerzo.**



NIVEL 4. IMPACTO Y ROI

Medida del impacto de la transferencia y evaluación del ROI de la inversión en formación

CSA
Situación inicial: costes asociados a los accidentes de trabajo por sobreesfuerzos y lesiones musculoesqueléticas muy importantes.

-94%

Número de bajas

Indicadores clave antes y después de la formación realizada:

Reducción del número de **accidentes por sobreesfuerzo:** 17 en 2010 y 1 en 2015.

Reducción del número de **accidentes con baja:** de 12 bajas laborales a 0.

Reducción del coste de **sustitución de personal:** de 18.000 € a 6.000 €/año.



LEARNING ANALYTICS

Personalización a partir de **Big data**, recomendaciones y predicciones

Conjuntamente entre **Fisiogestión** y **UCF** estamos estudiando los hábitos, la evolución de los participantes, su avance, lo que más les ha gustado, etc., para ofrecer un acompañamiento postformación más personalizado, con recomendaciones formativas que anticipen necesidades futuras.

n×1

Anticipación

Esto nos debe permitir, al mismo tiempo, predecir nuestras **recomendaciones hacia la propia organización**, para apoyar las áreas de prevención de riesgos laborales y de formación, en función también de las tendencias y evoluciones de formación de los profesionales en clave de sector.



miento y aprendizaje aplicado, que se acompañarán de procesos reflexivos, individuales y en grupo, de análisis y mejora.

- Con posterioridad a las acciones formativas.

Son muchas las estrategias (plan de mejora, análisis de casos, rúbricas, simulaciones, trabajo entre pares, aula inversa, aprendizaje experiencial, aprendizaje basado en problemas...) útiles para fomentar la transferencia de los aprendizajes a los puestos de trabajo. Deberá ser el docente quien, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y con el contexto y el perfil de los participantes, considere más adecuadas unas u otras para potenciarlo.

7. LOS DIRECTIVOS Y RESPONSABLES COMO *DRIVERS* EN LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

LOS DIRECTIVOS Y LA COMPETENCIA. «DESARROLLO DE PERSONAS Y DE EQUIPOS»

Llevar a cabo la tarea encomendada a una unidad o departamento con calidad y eficiencia requiere la participación y el compromiso de todos los miembros del equipo. Una de las funciones clave de un responsable es conseguir esa implicación de sus colaboradores, pidiéndoles el esfuerzo necesario y ofreciéndoles su apoyo para mejorar el ejercicio profesional.

Uno de los instrumentos de que dispone el responsable para obtener lo mejor de su equipo es el desarrollo profesional —de cada persona y del propio equipo—, que puede conseguirse mediante la propia organización del trabajo, la formación interna, etc.

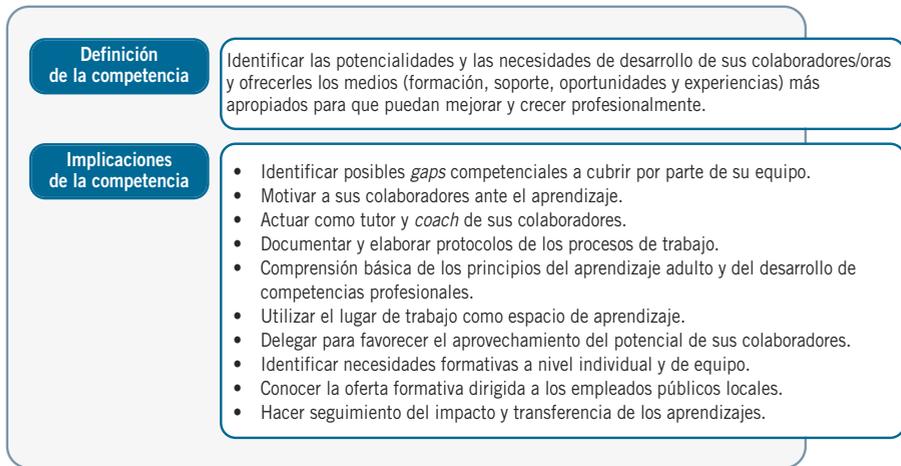
Así pues, hacer crecer al equipo, favorecer su desarrollo y potenciar su talento es una función inherente al rol de responsable y directivo.

Como ya hemos visto con anterioridad, desde el área de formación y desarrollo podemos ayudar a facilitar un entorno colaborativo y de aprendizaje en las organizaciones de salud, pero esto debe ser apoyado por los propios responsables, con pensamiento y crítica constructiva, y más allá del aprendizaje formal, que es en lo que habitualmente nos apoyamos las instituciones (como ya hemos visto cuando hacíamos referencia al modelo 70:20:10).

En la mayoría de los diccionarios de competencias de directivos y responsables de las organizaciones de salud se hace referencia a una competencia: el desarrollo de personas y de equipos. Esta competencia está íntimamente liga-

FIGURA 48. DEFINICIÓN DE LA COMPETENCIA DE DESARROLLO DE EQUIPOS

Fuente: Adaptación propia.



da a habilidades como liderazgo, dirección de equipos y de personas, comunicación, etc., pero demasiado a menudo se invierten pocos esfuerzos en incidir en ella y consolidarla, cuando, sin embargo, es el motor de cambio, de transformación y de mejora continua en los equipos, áreas y entornos profesionales.

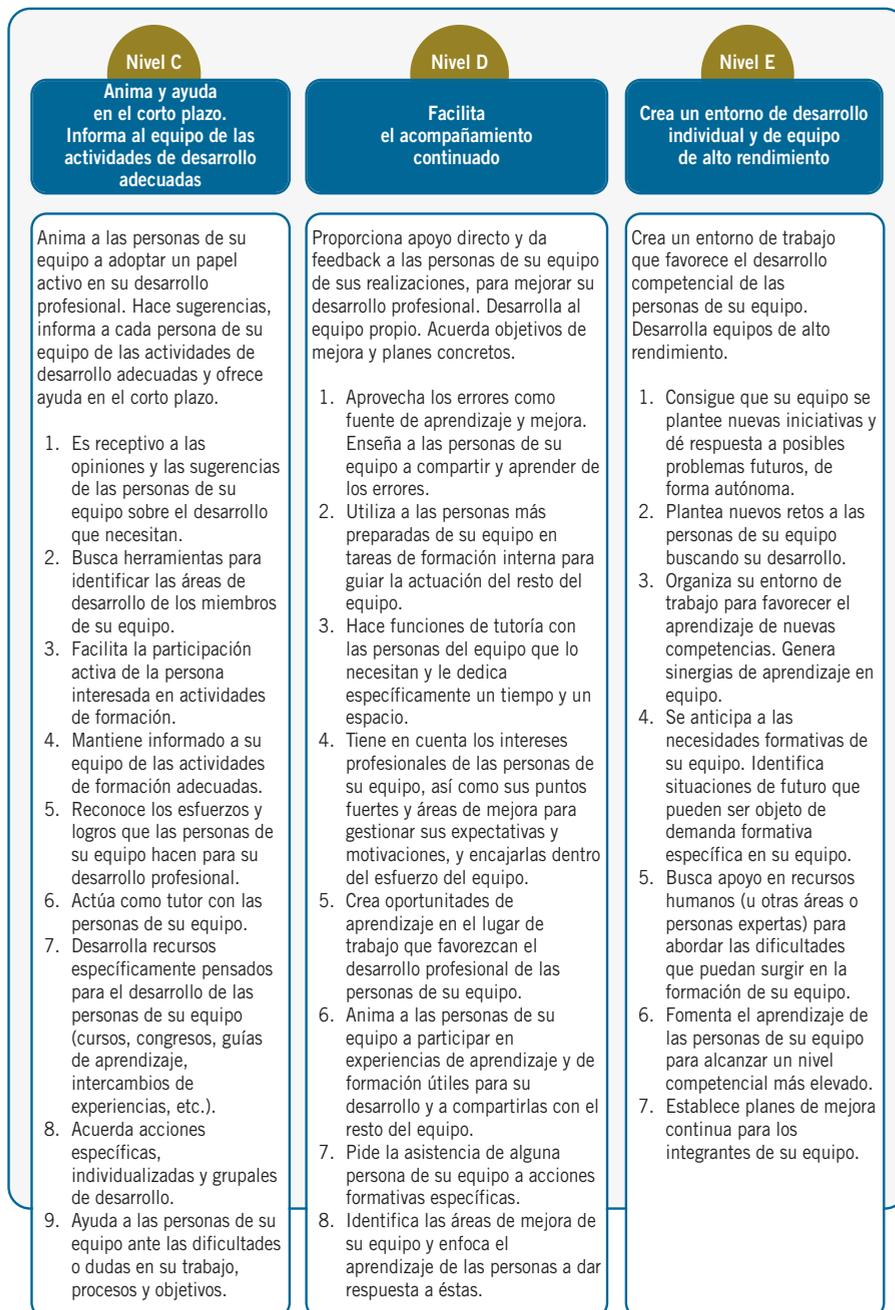
Así, los responsables pueden:

- Procurar nuevas experiencias a los profesionales que les permitan desarrollar competencias.
- Favorecer las condiciones favorables para adquirir dichas competencias.
- Identificar las potencialidades y necesidades de desarrollo de cada uno de los miembros de su equipo de trabajo y del equipo globalmente, ofreciendo los medios (formación, apoyo, oportunidades, entorno y experiencias) más adecuados para que puedan mejorar y convertirse en un equipo de alto rendimiento.

Podemos ver a continuación un ejemplo de descripción de los niveles superiores de desarrollo de esta competencia, para observar muestras de comportamientos que deberían servir para evidenciar que los directivos efectivamente tienen integrada dentro de su rol esta competencia y se preocupan y ocupan de ella.

FIGURA 49. NIVELES DE LA COMPETENCIA DE DESARROLLO DE EQUIPOS

Fuente: Óscar Dalmau, UCF



Esta tarea de desarrollo —llevada a cabo por el personal responsable y directivo— está interrelacionada con una función clave del departamento de recursos humanos, formación o desarrollo como es la gestión del talento.

Los directivos y responsables tienen a su alcance varios instrumentos para favorecer este desarrollo. Su intervención incluye actuaciones de distintos tipos, como pueden ser las siguientes:

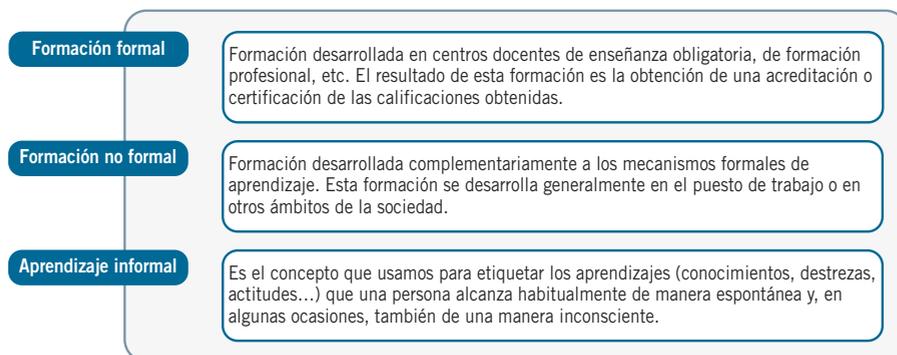
- Detectar y analizar necesidades (colaborando con recursos humanos o formación), lo que debería convertirse en un proceso natural, incorporado a la actividad cotidiana.
- Evaluar el desarrollo (o en su lugar, el seguimiento de las tareas y responsabilidades encomendadas), lo que debería conllevar, cuando sea necesario, la elaboración de un plan de mejora individual o de un plan de desarrollo individual.
- Favorecer el aprendizaje informal mediante la organización de la tarea cotidiana. Hay que conocer y aplicar modelos e instrumentos organizativos que favorezcan el desarrollo: situaciones de comunicación e intercambio, trabajo en parejas, mentorización, delegación, encargos, trabajo en equipo, participación, representación, *benchmarking* interno, etc.
- Valorar la formación continua programada como una oportunidad de mejora de la persona y del equipo.
- Favorecer la generación de expectativas positivas respecto a la formación mediante la comunicación y el diálogo sobre los diferentes programas al alcance del equipo.
- Facilitar la puesta en marcha de nuevas maneras de hacer o de innovaciones, producto de los aprendizajes conseguidos.
- Tener en cuenta y programar la importancia de dar un buen *feedback* a colaboradores, individual y colectivamente, y al departamento de formación o de recursos humanos.
- Hacer que la experiencia de uno pueda extenderse al resto del equipo (mediante procesos de mentorización, de intercambio de prácticas, etc.).

Además, los responsables también son clave para favorecer el aprendizaje informal en sus equipos.

A lo largo de la vida, las personas pueden acceder a distintos niveles de formación, lo cual puede suceder en cualquier entorno, formal o informal, estructurado o no estructurado, y en cualquier momento.

FIGURA 50. **FORMACIÓN FORMAL, NO FORMAL, INFORMAL**

Fuente: *Adaptación propia.*



El aprendizaje informal se genera como resultado de diferentes formas que puede adoptar la interacción personal: el diálogo, la observación, la repetición, la imitación, los sucesivos intentos de resolver un problema de forma individual o colectiva, el esfuerzo continuo, etc. Mecanismos o técnicas, todos ellos, propios del aprendizaje de las personas adultas.

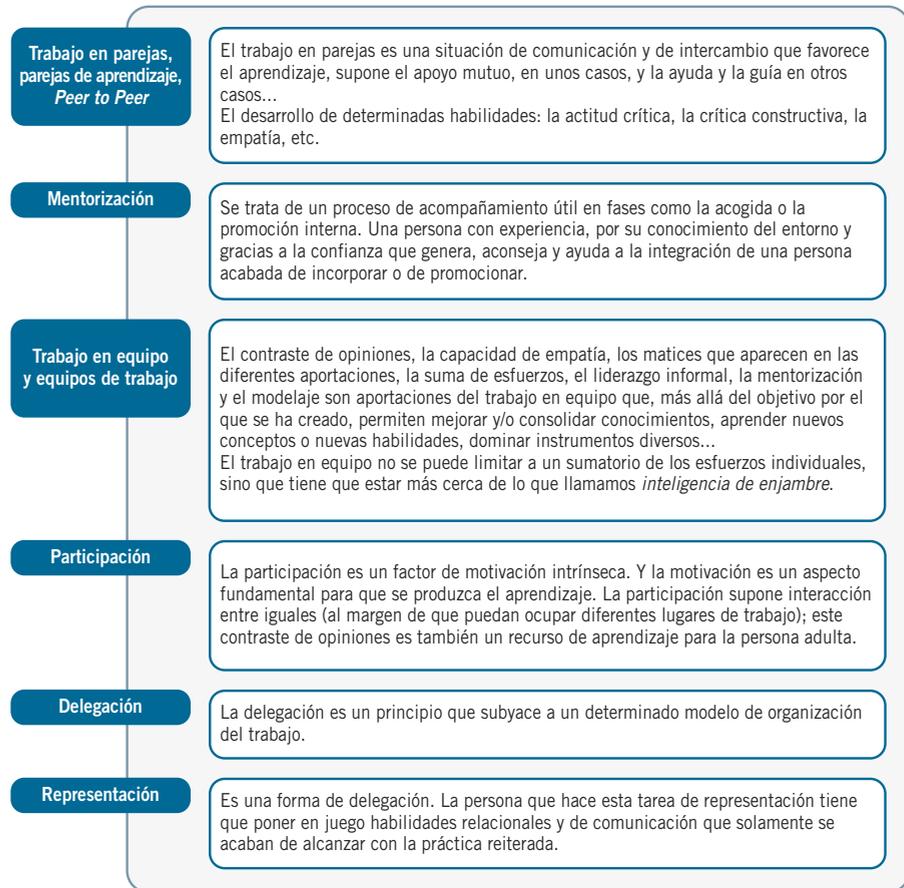
El hecho de que el aprendizaje sea espontáneo o inconsciente para la persona no quiere decir que una organización no pueda valorar los beneficios que aporta y, por tanto, es posible crear las condiciones necesarias para favorecer las situaciones que generan este tipo de aprendizaje. El responsable es clave para poder favorecer, propiciar y facilitar que se genere este entorno adecuado y garantizado. Además, como se trata de un conocimiento o una habilidad adquiridos de manera informal, a menudo solo es visible a través del ejercicio profesional, de la realización de nuevas tareas o del perfeccionamiento en la ejecución de tareas habituales, y de nuevo los directivos y responsables son los que pueden observar estos comportamientos en el puesto de trabajo.

La finalidad de crear las condiciones que favorezcan el aprendizaje informal es mejorar las competencias y el desarrollo de los trabajadores y fortalecer la organización. Es decir, su objetivo no es directamente el aprendizaje, sino la realización eficiente de una tarea concreta o de un proyecto.

Por una parte, este aprendizaje implica para el trabajador más autonomía en la realización de la tarea encomendada, una mejora de sus competencias personales, una toma de conciencia de las potencialidades de la organización, una visión clara de lo que significa y de lo que aporta el hecho de que el conocimiento fluya y se consolide.

FIGURA 51. **ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO (I)**

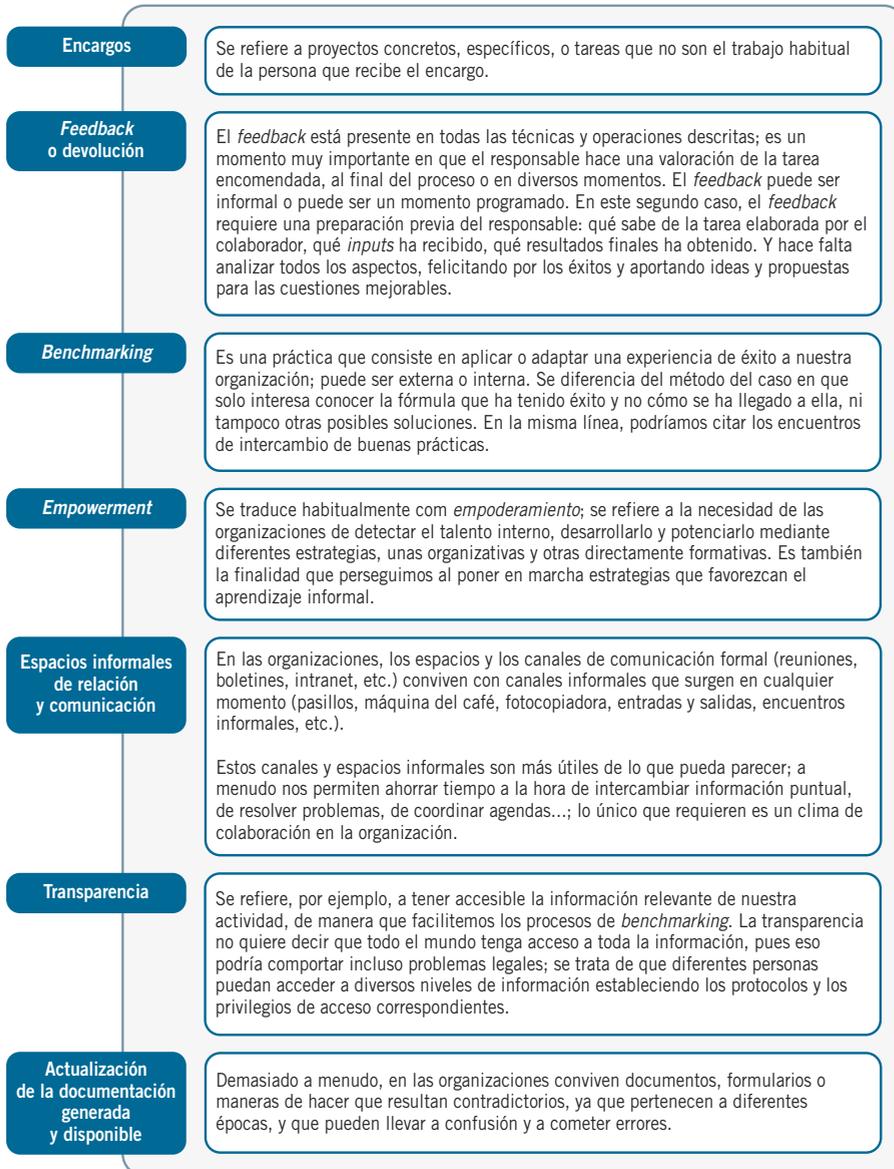
Fuente: Gregorio Casamayor y Òscar Dalmau.



Por otra parte, desde la perspectiva de la organización, los beneficios también son evidentes: por un lado, por la mejora del servicio o de la tarea realizada, por la mejora de la eficiencia; por el otro, por lo que supone de madurez para la organización, ya que el aprendizaje se convierte en un hecho cotidiano, una parte del cual no es necesario programar. Además, cohesiona los equipos, fomenta una actitud participativa y colaborativa, favorece el trabajo en red, convierte el conocimiento implícito en explícito, surgen canales y redes informales de comunicación e intercambio de experiencias, son un primer paso hacia la aparición de comunidades de práctica, etc.

FIGURA 52. ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO (II)

Fuente: Gregorio Casamayor y Òscar Dalmau.



Según Gregorio Casamayor,⁶⁸ hay modelos organizativos y estilos de dirección que favorecen el aprendizaje informal, la detección del talento y el desarrollo de las capacidades de los colaboradores. Estos modelos ponen en juego determinadas estrategias y técnicas de trabajo y situaciones de comunicación e intercambio (ver Figuras 51 y 52 en las páginas 188 y 189).

LOS RESPONSABLES ACOMPAÑANDO LAS ACCIONES FORMATIVAS DE LOS COLABORADORES

Como hemos señalado, la formación continua, en cualquier modalidad y formato, proporciona a los profesionales la oportunidad, entre otras, de:

- Reflexionar sobre la propia práctica.
- Contrastar la propia práctica con la de los otros participantes, conocer otros puntos de vista.
- Analizar otras experiencias, buenas prácticas, otros procesos de trabajo similares o complementarios, etc.
- Revisar las ideas para combatir estereotipos o ideas erróneas.
- Iniciar o profundizar en diversas técnicas comunicativas, relacionales, etc.
- Actualizar conocimientos, protocolos y prácticas profesionales.

Una de las críticas que a menudo recibe la formación continua es que tiene un bajo impacto sobre las organizaciones, es decir, que puede mejorar las capacidades de los participantes, reforzar el propio currículum y la empleabilidad, pero no se traduce claramente en mejoras organizativas, cambios y resultados. O, al menos, no es tan evidente su correlación.

Una de las razones de este bajo impacto, aunque no sea la única, es que a menudo el diseño de la formación no hace suficiente hincapié en la necesidad de medir el impacto de los nuevos aprendizajes en el entorno profesional; parece que sea suficiente con mejorar los conocimientos de los participantes. Y, por otra parte, en las organizaciones no siempre se establecen dispositivos para favorecer la transferencia de lo que se ha aprendido al puesto de trabajo.

⁶⁸ Gregorio Casamayor y Òscar Dalmau (2016). «Els comandaments *drivers* en la formació i el desenvolupament dels seus col·laboradors». Dossier 5 de la colecció «L'excel·lència en la formació i el desenvolupament de les organitzacions de salut i social». UCF. <http://www.ucf.cat/sites/default/files/arxius/dossier5.pdf>.

Los responsables pueden hacer un seguimiento de la formación de sus colaboradores en todas sus fases, desde la inscripción hasta la transferencia al puesto de trabajo. El responsable, además, debe asegurarse de que su colaborador conoce el programa de la acción formativa, los objetivos, la metodología, el esfuerzo que se le pedirá (más relevante en el caso de la modalidad en línea o semipresencial), y debe generar expectativas sobre los beneficios que puede reportarle. Basta con dedicarle cinco minutos, de manera formal o informal, pero son fundamentales.

Durante el proceso, sobre todo cuando la acción formativa dura varias semanas, el responsable debe interesarse sobre la marcha de esta acción, debe asegurarse de que el colaborador puede asistir y debe prevenir un posible abandono. También, en función del tema y del ritmo de las sesiones, es necesario que se interese por la posible aplicación o experimentación en el puesto de trabajo de los nuevos conceptos o instrumentos que hayan podido surgir en la acción formativa.

Una vez finalizada la acción formativa —es preferible que hayan pasado una o dos semanas—, el responsable debería cerrar el proceso de seguimiento realizando las siguientes acciones:

- Mantener una entrevista de 5 o 10 minutos con el colaborador para analizar si se han cumplido sus expectativas, las previstas inicialmente, conocer los puntos críticos que hayan surgido, animarle a hacer la evaluación y proponer las mejoras que considere pertinentes.
- Animarlo también a compartir la experiencia con sus compañeros, revisando con ellos las nuevas ideas o los nuevos instrumentos.
- Favorecer la transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo y a todo el departamento en su caso, hasta el extremo de elaborar una propuesta de mejora que garantice la aplicación y la consolidación de las nuevas prácticas.

El ciclo de la formación solo puede darse por cerrado cuando los participantes en una acción formativa modifican su forma de hacer y llevan a cabo, aplican y transfieren lo aprendido a su puesto de trabajo.

Como decíamos, una competencia es la suma o la integración, mediante una serie de comportamientos y actuaciones, de lo que una persona sabe, quiere hacer y puede hacer. Pero... ¿realmente lo hace?

Por eso, para valorarlo y evaluarlo, existen diferentes instrumentos y agentes que pueden ayudarnos a ver si un profesional hace lo que esperamos y de la forma que esperamos. Como hemos señalado, debemos enten-

FIGURA 53. EJEMPLO DE CHECK-LIST A LA FINALIZACIÓN DE UNA ACCIÓN FORMATIVA

Fuente: Gregorio Casamayor y Òscar Dalmau.

Ejemplo de check-list en la finalización de una acción formativa

- ¿Cómo valoras el curso al cual has asistido? ¿Ha sido interesante?
- ¿Qué te gustaría compartir con los miembros del equipo? ¿Algunos conceptos o instrumentos concretos?
- ¿El material entregado es útil? ¿Lo tienes en formato digital? ¿Lo puedes escanear y compartir?
- ¿El material requiere alguna presentación para poder ser consultado o interpretado?
- ¿El docente o los compañeros han hecho aportaciones relevantes que puedas aplicar a tu lugar de trabajo?
- ¿Qué podrás aplicar al lugar de trabajo? ¿Qué aspectos y procesos se verán afectados?
- ¿Qué ventajas comporta para el equipo y para el servicio que ofrecemos?
- ¿Hay algún inconveniente?
- ¿Cómo te podemos apoyar para implementar esta mejora?
- ¿Cómo podemos extender esta mejora al resto de compañeros y/o ámbitos?

der la formación continua como una palanca para favorecer los cambios de conducta.

Así, el papel de los responsables es clave, dado que pueden evaluar desde el puesto de trabajo si un profesional desarrolla los comportamientos esperados y si hay evidencias de estos cambios después de la formación. No en vano las competencias solo pueden verse en la práctica real o de manera cercana mediante actividades simuladas o recreadas, como podemos ver en la pirámide de Miller⁶⁹ (Figura 54 de la página siguiente).

Por tanto, el papel de los responsables es clave para asegurar que las acciones formativas han dado respuesta a los objetivos que las han generado y que se están desarrollando los comportamientos asociados.

LAS ENTREVISTAS Y LAS CONVERSACIONES PARA EL DESARROLLO Y EL *FEEDBACK*

La mayoría de las personas tienen interés y ganas de crecer y alcanzar niveles de responsabilidad mayores en la organización. Para ello, más allá de esta actitud para progresar, es necesario al mismo tiempo que la organización tenga procedimientos, mecanismos y genere oportunidades (no siempre es necesario que sean promociones verticales) para favorecer estos espacios de creci-

⁶⁹ George Miller. La pirámide de Miller ofrece una alternativa para los formadores en la realización de la evaluación de competencias.

FIGURA 54. PIRÁMIDE DE MILLER

Fuente: George Miller.



miento y de mejora para la gente que lo desee y que valga. Pero al mismo tiempo, también hay que involucrar al directivo, como elemento clave del progreso y del desarrollo de la gente.

A menudo los directivos y responsables están demasiado ocupados para dedicar tiempo a formalizar entrevistas que sirvan para ayudar al desarrollo de sus colaboradores. De todos modos, y suponiendo que un responsable pueda tener un equipo de diez personas, ello podría representar unas 40 horas de trabajo anuales (es decir, menos del 3% del tiempo total respecto a una dedicación de 1.500 horas anuales) si dedicara a cada una unas 4 horas durante el año, que podría repartir en tres conversaciones para el desarrollo:

- Una primera, de 2 horas, para realizar una entrevista con una cierta profundización para compartir conjuntamente las cualidades y las áreas de mejora y para pactar los compromisos y acciones que hay que realizar.
- Dos encuentros a lo largo del año, de 1 hora, para una conversación de seguimiento, evolución y evaluación de los resultados, y recomendaciones de continuidad.

Sin embargo, esto no se hace. De hecho, con demasiada frecuencia no se realiza ninguna reunión individual, y ello puede ser motivado por diferentes razones:

- El responsable considera que aquello no es clave para obtener los resultados (es un responsable demasiado orientado a la parte táctica y poco a una visión a medio y largo plazo).
- Puede considerar que eso del desarrollo tiene poco que ver con su trabajo (no lo considera como parte inherente de su rol directivo).
- Puede pensar que eso es una tarea de recursos humanos o de formación y no de su responsabilidad.
- Cree que todo puede desarrollarse con formación (mediante cursos y acciones formativas) y no ve qué puede hacer desde su acción directiva para desarrollar a los profesionales.
- Tiende a alejarse de la situación, sin querer entrar en discusiones sobre las áreas de mejora personales, porque es enfrentarse a ellos y generar problemas que prefiere evitar. Por eso, tiende a trabajar siempre con las mismas personas de su equipo, aquellas que sabe que le resolverán los problemas, sin ser consciente de que acaba generando discriminación y conflictos dentro de los propios equipos.
- No quiere afrontar una conversación que puede considerar difícil, que no sabe cómo empezar, no afronta el momento de la verdad y, si informalmente se encuentra con la persona, se aleja de este tipo de conversación o utiliza el silencio para abstenerse deliberadamente. Conviene entrenar el desarrollo de este tipo de conversación crucial⁷⁰ para convertirla en acción y en resultados concretos.
- El propio día a día le lleva a gestionar las situaciones cotidianas y no tiene tiempo ni una mirada para este ámbito de desarrollo.
- La evaluación misma que hace su propio responsable respecto a él, o su propia autoevaluación, lo hacen limitar respecto a su potencial.

Muchos responsables en las organizaciones son promocionados de posiciones técnicas a responsables de equipos, pero a menudo no han recibido con posterioridad formación específica vinculada a la gestión de personas, al liderazgo y a las habilidades directivas y, por tanto, no elaboran planes de desarrollo con las personas de sus equipos, no suelen tener entrevistas con su gente (de hecho, no conocen sus aspiraciones o intereses) ni proponen retos y estrategias para desarrollar el talento y el equipo. No saben hacerlo. Y, a menudo, no saben que deben hacerlo.

⁷⁰ Kerry Patterson, Joseph Grenny, Ron McMillan y Al Switzler (2016). *Conversaciones cruciales. Claves para el éxito cuando la situación es crítica*. Editorial Empresa Activa.

Tanto las direcciones por objetivos (DPO) como los sistemas de evaluación del desarrollo y del desempeño (a menudo impulsados por las direcciones de recursos humanos) suelen ser unas buenas herramientas y unas buenas excusas para poder mantener formalmente estas entrevistas para el desarrollo con los profesionales.

Sin embargo, con demasiada frecuencia se ponen en marcha estas iniciativas pero se hace poca pedagogía y poca comunicación de la intencionalidad y el uso de las mismas, y a menudo se acaba pervirtiendo la herramienta y su utilidad.

Así, podemos tener responsables que califican con un 9 sobre 10 todas las preguntas de sus colaboradores porque no quieren enfrentarse a las personas del equipo, que, aunque puedan ser muy buenas, seguro que pueden tener espacios de mejora.

Cree que este «buenismo» le ayudará a mantener el buen clima en el equipo, pero a menudo desaprovecha la herramienta para potenciar, corregir e impulsar ámbitos de mejora. Asimismo, genera injusticias dentro del propio equipo, porque seguramente hay personas que se esfuerzan más, o que dan más y que no ven reconocimiento ni sienten que el responsable los refuerce.

Otros responsables también desperdician el uso de las encuestas de desarrollo cuando al sentarse con el colaborador le dicen que tienen que consensuar en 5 minutos las respuestas a aquellas preguntas y que todo eso es «una idea o una nueva pérdida de tiempo» del área de recursos humanos.

De hecho, la herramienta como tal es una gran excusa para favorecer procesos de diálogo entre los directivos y los equipos y colaboradores. Y esta oportunidad de *feedback* es un gran regalo.

Eso es una gran virtud a la vez que un gran reto, puesto que en general los responsables no están acostumbrados a hablar con su gente, y menos a tener conversaciones para poner el énfasis sobre las personas en concreto. En las organizaciones estamos acostumbrados a dialogar sobre los «qué» (resultados, indicadores, procesos...), y las competencias nos hacen hablar de los «cómo», y eso, en general, nos cuesta, y seguramente no solo en el trabajo, sino también en la vida personal.

Algunas organizaciones denominan a estos diálogos «conversaciones para el desarrollo», y es interesante llevarlos al ámbito del desarrollo y no solo al de la formación por varios motivos:

- **En primer lugar, para involucrar al propio directivo en la acción.** Así, durante la conversación con el colaborador no solo debe identificar los puntos fuertes y los ámbitos de mejora, sino que el responsable debe comprometerse a ayudar a la persona colaboradora en el desarrollo de estos espacios de mejora.
- **En segundo lugar, porque las competencias no pueden consolidarse solo con formación** (entendiendo por formación de una manera muy reduccionista cursos, aula, etc.). Un ejemplo sería desarrollar el coraje, el carisma o el compromiso de un profesional. No nos imaginamos que alguien consiga esta capacidad escuchando a un profesor explicando qué es con la ayuda de un PowerPoint o de una pizarra, pero en cambio sí si la desarrolla viviendo el sentido de la misma mediante otras fórmulas (con procesos de mentorización con compañeros, involucrando a la persona en proyectos corporativos, haciéndolo copartícipe de alguna iniciativa...). Por tanto, debemos entender la formación como la palanca para favorecerlo, para poner y facilitar las condiciones con el fin de que se consiga.

Volviendo al sistema de competencias, y respecto a su uso, estas conversaciones para el desarrollo nos son de absoluta utilidad, puesto que ponemos el foco en el otro. Así, nos permiten:

- Juntamente con el colaborador, mirar el sistema en general: para no decir solo lo que no hay que hacer, sino también reconocer el trabajo bien hecho.
- Involucrar a las personas en los retos organizativos.
- Mejorar las actuaciones individuales (lo cual tiene que ver con el conjunto de lo que uno hace).
- Informar y dar *feedback*.
- Ser un espacio clave de comunicación (privada) entre colaborador y directivo.
- Ser una oportunidad para evaluar, objetivamente, contribuciones y esfuerzos (porque sacar un 10 en todo, o alcanzar un 100% de los objetivos en todo es muy complicado, y siempre podremos encontrar espacios de crecimiento y de mejora).

- Y al mismo tiempo, comprometer al propio jefe en el desarrollo del profesional.

Evaluar competencias es mirar a la persona a través de una lente, a través de unas gafas, para observar fortalezas y capacidades y para identificar las áreas de mejora. Para hacerlo, debemos tener en cuenta dos elementos:

- Comportamientos: necesidad de observar a través de las acciones cotidianas. «—¿Sabes de esto? —Sí. —Pero no lo haces».
- Evidencias: buscar evidencias de la respuesta a situaciones en las que el profesional muestra o no aquella conducta o comportamiento esperado. Las evidencias son ejemplos reales, acciones en las que se muestra o no lo que queríamos conseguir.

Por eso es importante hacerlo con personas que vemos como responsables habitualmente. Y hay que llevar la conversación escuchando y preguntando de manera abierta: «¿Trabajas en equipo? Dime situaciones en las que has demostrado que trabajas en equipo». Es más importante este proceso reflexivo conjunto que no solo decir qué se hace o qué no se hace.

Además, por mucho que el responsable tenga una visión y una perspectiva de la persona y de lo que hace, es esta la que sabe lo que hace cada día en cada momento, y como responsable debemos tenerlo presente, valorarlo y poder creerlo.

Por lo tanto, la conversación es diálogo, un diálogo apreciativo en el que el directivo no «alecciona», sino que escucha y reflexiona juntamente con el colaborador respecto a su ejercicio, dándole su perspectiva (no la verdad absoluta, sino su perspectiva). Las perspectivas y las sugerencias de los demás nos ayudan a darnos cuenta de las áreas ciegas que podemos tener, que no conocemos, pero que otros ven en nosotros.

En algunas organizaciones, más allá de la autoevaluación (que hace cada profesional respecto a sí mismo) o de la evaluación del responsable (mediante la evaluación del desarrollo o del cumplimiento, por ejemplo), se utilizan herramientas de evaluación 180° o 360°, involucrando a otras personas del entorno, como puedan ser compañeros y pares suyos, o personas externas (clientes, usuarios, proveedores, otras personas de otras organizaciones...).

Toda esta información y *feedback* no sirve de nada si el responsable y el propio profesional no establecen un plan de acción y de mejora, y se comprometen en su desarrollo.

FIGURA 55. EJEMPLO DE CHECK-LIST PARA FEEDBACK

Fuente: Gregorio Casamayor y Òscar Dalmau.

Ejemplo de check-list como pauta para dar feedback de una tarea

- ¿El colaborador entendió la tarea encomendada?
- ¿Pidió las aclaraciones necesarias para llevarla a término?
- ¿Supo encontrar los antecedentes?
- ¿Hizo un buen planteamiento?
- ¿La ha llevado a término y ha cumplido los objetivos pretendidos?
- ¿Lo ha hecho en tiempo y forma?
- ¿Ha pedido apoyo o consejo a un compañero cuando ha sido necesario?
- ¿Ha necesitado apoyo extra (no previsto)?
- ¿Ha cometido algún error, lo ha resuelto, acepta la crítica como una oportunidad de mejora?
- ¿Se ha ajustado a tiempo y presupuesto? (Si fuera el caso)
- ¿Ha documentado el proceso?
- ¿Hay algún aspecto que sea interesante compartir con el resto del equipo?
- ¿Cómo valora la tarea realizada? ¿Cómo se ha sentido? ¿Hay algún aspecto técnico o cualitativo que necesite reforzar?

Más allá de las conversaciones para el desarrollo (estructuradas y formales) están las conversaciones cotidianas, que se producen en el seguimiento constante de las tareas y del trabajo que se realiza en el día a día. Es, por tanto, un factor clave para la mejora de este profesional, ya que implica una valoración del trabajo desarrollado, del proceso llevado a cabo y de los instrumentos que se han utilizado.

Es exclusivamente una valoración de la tarea, del ejercicio profesional, y debe tenerse mucho cuidado para no hacer juicios de valor sobre la persona. El *feedback* debe comportar un análisis crítico, positivo y constructivo; debe servir sobre todo para la mejora profesional. Esta situación de *feedback* puede ser individual o colectiva. Cuando es individual, puede realizarse de una manera informal o mediante una entrevista.

El modelo SBI⁷¹ (*situation, behavior, impact*; situación, comportamiento, impacto) es un ejemplo de los tres elementos que deben formar parte de un buen *feedback*: describir la situación específica en la que ocurrió el comportamiento; describir el comportamiento actual observado objeto de *feedback*, profundizando en los hechos sin emitir juicios ni opiniones; describir el impacto que produjo el comportamiento en la persona y el entorno, y comentar si este comportamiento se debe parar, cambiar, potenciar...).

⁷¹ W. A. Gentry y S. F. Young (2012). *Busting myths about feedback. What leaders should know*. EUA: Center for Creative Leadership.

Las entrevistas proporcionan a los responsables información complementaria, datos sobre las personas que pueden serles útiles en otro momento, por ejemplo para prescribir una formación determinada.

En el momento de preparar un guion de la entrevista, podemos optar por preparar un *check-list* que el propio responsable puede intentar responder, con lo cual hará patente su propia visión de lo que ha sucedido; o preparar una batería de preguntas para el colaborador para averiguar cómo ha ejecutado el trabajo y qué resultados ha obtenido. Al realizar la entrevista, estas preguntas deben plantearse de manera informal, en el marco de un diálogo fluido, y no en forma de examen o tribunal.

LA FORMACIÓN DE LOS DIRECTIVOS Y RESPONSABLES ASOCIADA AL DESARROLLO DE PERSONAS Y DE EQUIPOS

Hemos visto diferentes estrategias mediante las cuales los directivos y responsables pueden incidir en el desarrollo de sus colaboradores y equipos. La gran mayoría de estas opciones pasan por la propia acción del directivo, y no solo por enviar a los profesionales a cursos y acciones formativas formales y programadas.

Cuando delegamos, cuando proponemos el desarrollo de proyectos, cuando le pedimos a una persona que comparta una experiencia, cuando creamos un grupo de mejora, cuando el equipo revisa procedimientos y protocolos, cuando se analizan errores que se hayan cometido, cuando se comparte conocimiento con otras personas, equipos y organizaciones, el equipo aprende y la organización mejora.

Y eso tiene mucho que ver con la consolidación del rol directivo (entender que el desarrollo de personas y de equipos forma parte de la función directiva), así como con la relación del directivo con el equipo y del estilo de liderazgo que, entre otros, debe:

- Inspirar.
- Comunicar, motivar y acompañar.
- Facilitar y promover el desarrollo de su equipo.
- Ofrecer oportunidades.
- Alinear al equipo respecto a los objetivos de la organización.
- Asignar proyectos, establecer retos al equipo.
- Dar *feedback* respecto a los resultados y objetivos.
- Evaluar de forma constructiva y apreciativa.

Para diseñar y planificar un modelo de desarrollo de los responsables y directivos de la organización es importante definir un estilo de liderazgo y trabajar de forma consensuada con los propios responsables, así como identificar las competencias clave que esperamos que caractericen la acción directiva en la organización.

Respecto a los modelos de liderazgo, podemos encontrar distintos marcos de referencia: Peter Senge,⁷² John P. Kotter,⁷³ Peter Drucker⁷⁴ y Daniel Goleman,⁷⁵ entre otros. También podemos partir de informes sobre tendencias de las habilidades directivas más solicitadas en los próximos años, como las publicadas en el World Economic Forum,⁷⁶ el estudio específico presentado en el Parlamento británico,⁷⁷ o bien el decálogo de la Asociación Española de Directivos.⁷⁸

A la hora de identificar y definir las competencias directivas es importante integrar los cuatro grandes ámbitos de acción directiva:

- **Enfoque personal:** respecto a las competencias de autoconocimiento, autogestión, autoliderazgo e intrapersonales, como iniciativa, flexibilidad, gestión de las emociones, compromiso, etc.
- **Enfoque a equipo:** insistiendo en aquellas competencias que inciden a su vez en aspectos relacionales, facilitadores, de influencia, comunicativos, de gestión de personas, de liderazgo de equipos, de desarrollo de equipos y colaboradores, etc.
- **Enfoque a resultados:** respecto a la gestión del ámbito de actuación. Por tanto, competencias vinculadas a consecución, capacidad resolutoria, toma de decisiones, organización y priorización, planificación y organización, etc.
- **Enfoque social:** respecto a visión global, pensamiento estratégico, interpretación del entorno, gestión del cambio, trabajo en red, cooperación y colaboración, etc.

⁷² Peter M. Senge. *La quinta disciplina*.

⁷³ J. P. Kotter. *Lo que de verdad hacen los líderes*. (*What leaders really do*.)

⁷⁴ P. Drucker. *El liderazgo que marca la diferencia. Las 5 claves*. Ed. Profit.

⁷⁵ D. Goleman, A. McKee, R. E. Boyatzis (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. EUA: Harvard Business School Press.

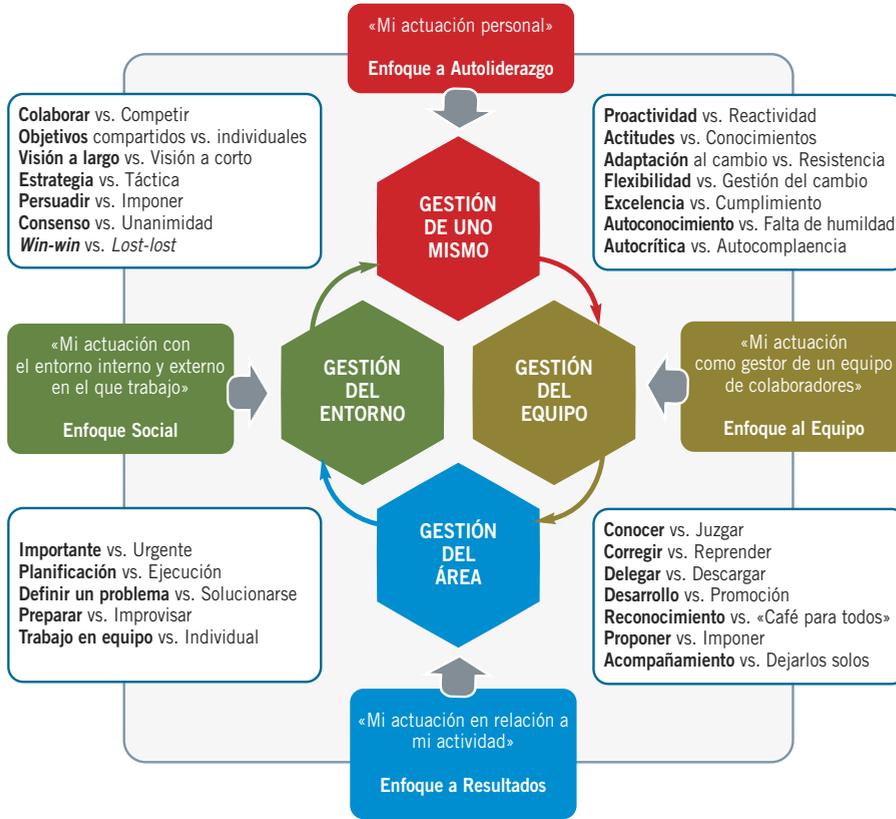
⁷⁶ *The future of jobs employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum.

⁷⁷ «Management 2020. Leadership to unlock long-term growth» (2004). Parlamento británico.

⁷⁸ «Decálogo del directivo» (2004). Asociación Española de Directivos.

FIGURA 56. **ÁMBITOS DE DESARROLLO DIRECTIVO**

Fuente: Ramon García y Òscar Dalmau.



Por lo tanto, la formación y el desarrollo competencial de directivos y responsables debe integrar estos ámbitos competenciales a partir de las oportunidades y los retos de un entorno de cambio y transformación, potenciando su liderazgo, impulsando el trabajo eficiente de los equipos y optimizando las capacidades de ver, entender y actuar, con una orientación hacia la excelencia y los resultados sostenibles.

A la hora de definir el portafolio de competencias directivas, podemos partir de trabajos previos existentes en el ámbito sectorial, tanto a nivel local (los trabajos publicados por la Cátedra de Gestión Sanitaria de la UAB)⁷⁹ como a nivel internacional (por ejemplo, el trabajo publicado por International Hospital Federation).⁸⁰

⁷⁹ <http://www.catedradegestiosanitaria.uab.es/index.php>.

⁸⁰ International Hospital Federation. <https://www.ihf-fih.org/>.

También podemos partir de modelos desarrollados en el ámbito intersectorial, como por ejemplo el modelo de Management Colors,⁸¹ basado en ocho elementos competenciales básicos que deberían conocer, integrar y desarrollar los profesionales con altos niveles de responsabilidad en las organizaciones en general, y de la salud en particular.

A partir de la selección de cada uno de ellos puede madurarse y evolucionarse adecuadamente hacia la optimización de resultados. Encontramos en este modelo conceptual ocho ejes: personal e individual, colaboradores y personas, equipos, organización, liderazgo, comunicación, negociación y entorno.

Desarrollar competencias en cada uno de estos ámbitos nos asegura profesionales directivos preparados para dar una respuesta adecuada a las cambiantes necesidades del sector.

A pesar de que en el momento de definir las competencias de los directivos y responsables de la organización podemos partir de modelos ya pre-existentes o definidos, es muy importante personalizarlos para acercarlos al marco de nuestra realidad. Como ya hemos visto, deberíamos tener como marco de referencia la realidad del sector actualmente, de la propia organización, de nuestro ámbito de influencia y de nuestro propio rol y responsabilidad.

Teniendo en cuenta este marco de referencia, Carles Mendieta⁸² nos hace tener presentes tres elementos muy relevantes:

- 1) La **singularidad y complejidad de los puestos de trabajo directivos**. Singularidad porque no hay dos puestos iguales (aunque dos directivos sean gerentes de sendos hospitales, las características de cada centro, de sus equipos o sus propios entornos no son exactamente los mismos). Complejidad porque el trabajo de dirección es un trabajo que no puede definirse a través de las funciones y tareas, sino determinando su rol y ámbitos de responsabilidad. De hecho, cuanto más elevada es la posición jerárquica, más se incrementan la singularidad y la complejidad.
- 2) Lo que él denomina «**dimensiones del liderazgo**»,⁸³ que sería una fórmula para estructurar las actuaciones de los directivos básicamente en:

⁸¹ Management Colors. <https://www.managementcolors.com>.

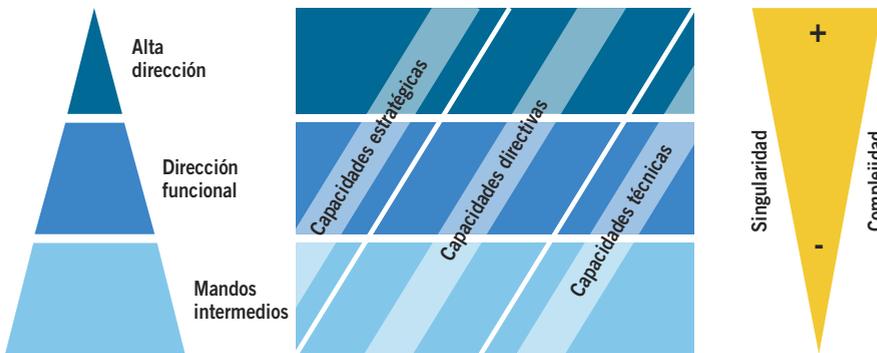
⁸² *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, n.º 44, septiembre de 2017. Editorial Graó.

⁸³ Carles Mendieta (2012). *El valor del matiz. Las dimensiones del liderazgo*. Editorial Académica Española.

- Dimensión relacional: las actuaciones vinculadas a las formas de relación (comunicación, escucha, reconocimiento...).
- Dimensión de integración: las organizaciones se integran mediante la acción de los directivos y responsables. Un buen jefe sabe integrar a su equipo en la organización, alinearlos, convertir los esfuerzos individuales en resultados de equipo, etc.
- Dimensión de proyecto directivo: un directivo «crea realidades», es decir, hace que las cosas sean de una determinada manera.

FIGURA 57. CAPACIDADES DIRECTIVAS EN FUNCIÓN DEL NIVEL JERÁRQUICO

Fuente: Carles Mendieta.



3) Las **capacidades directivas**, que no son las mismas según el nivel directivo que se alcance en la organización. En este sentido, hay que diferenciar entre:

- Capacidades estratégicas: cómo evoluciona el mundo en mi especialidad, cómo van otras especialidades en mi mundo, tendencias de entorno y evoluciones del mercado y las organizaciones.
- Capacidades directivas: dimensión del proyecto directivo, dimensión de integración, dimensión relacional.
- Capacidades técnicas: específicas, funcionales y personales.

De hecho, las capacidades directivas no son elementos estancos, sino que están fuertemente interrelacionados. Así, cuando incidimos en la competencia de comunicación, también estamos incidiendo en la capacidad de lide-

<p>11</p> <p>AUTOCONOCIMIENTO</p> <p>Conocerse a sí mismo. Nuestras fortalezas, oportunidades, valores, intereses y expectativas.</p>	<p>12</p> <p>AUTODESARROLLO</p> <p>Interés, deseo y compromiso para poner en práctica, ampliar y mejorar las competencias personales y profesionales.</p>	<p>13</p> <p>AUTOCONTROL</p> <p>Habilidad para dominar las propias emociones, pensamientos, comportamientos y deseos.</p>	<p>14</p> <p>RESILIENCIA</p> <p>Capacidad para sobrellevar a las situaciones adversas.</p>	<p>15</p> <p>PENSAMIENTO CRÍTICO</p> <p>Capacidad de análisis e interpretación de problemas.</p>	<p>16</p> <p>INTELIGENCIA EMOCIONAL</p> <p>Gestión adecuada de las propias emociones y de las ajenas.</p>
<p>21</p> <p>GESTIÓN DE PERSONAS</p> <p>Dirección de personas para focalizarlos en resultados alineados en la estrategia, principios y valores organizativos.</p>	<p>22</p> <p>GESTIÓN DEL COMPROMISO</p> <p>Crear las condiciones óptimas para la motivación de las personas en la organización y desarrollar su talento.</p>	<p>23</p> <p>SELECCIÓN DE PERSONAS</p> <p>Definición de perfiles competenciales e identificar los profesionales más adecuados para un puesto de trabajo.</p>	<p>24</p> <p>DELEGACIÓN</p> <p>Distribución eficaz de responsabilidades hacia los colaboradores más adecuados.</p>	<p>25</p> <p>EVALUACIÓN Y FEEDBACK</p> <p>Sistemas de valoración del rendimiento y las competencias de las personas.</p>	<p>26</p> <p>DESARROLLO DE COLABORADORES</p> <p>Identificar, priorizar y potenciar las competencias de las personas para favorecer su crecimiento.</p>
<p>31</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPOS</p> <p>Integrar y complementar los diferentes perfiles profesionales para facilitar la consecución de objetivos.</p>	<p>32</p> <p>EVALUACIÓN DE EQUIPOS</p> <p>Evaluación del potencial del equipo y establecimiento de indicadores de ejecución y desarrollo.</p>	<p>33</p> <p>DESARROLLO DE EQUIPOS</p> <p>Identificar el talento diverso, integrarlo y potenciar sus competencias colectivas mediante nuevos retos.</p>	<p>34</p> <p>MOTIVACIÓN Y EMPOWERMENT</p> <p>Capacidad para incentivar y dar poder al equipo compartiendo, tanto los éxitos como los fracasos, en los resultados.</p>	<p>35</p> <p>GESTIÓN DE EQUIPOS EN RED</p> <p>Capacidad para dirigir y coordinar equipos de trabajo distribuidos en red y en entornos digitales.</p>	<p>36</p> <p>GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD</p> <p>Aceptación de la diversidad como mecanismo de enriquecimiento de los equipos, promoviendo un sistema de trabajo inclusivo.</p>
<p>41</p> <p>DEFINICIÓN DE OBJETIVOS</p> <p>Elementos básicos de un buen proceso de planificación que establece aquello que hay que conseguir en un determinado tiempo.</p>	<p>42</p> <p>PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA</p> <p>Definir un plan global y un proceso factible y operativo, para la consecución de los propósitos y objetivos.</p>	<p>43</p> <p>ORGANIZACIÓN Y PRIORIZACIÓN</p> <p>Capacidad para marcar retos, prioridades y líneas de acción que garanticen el cumplimiento de los resultados.</p>	<p>44</p> <p>GESTIÓN DE RECURSOS</p> <p>Capacidad de utilizar los recursos disponibles de forma eficiente para alcanzar los objetivos marcados.</p>	<p>45</p> <p>GESTIÓN DE PROCESOS</p> <p>Optimizar procesos, definir procedimientos y métodos de trabajo.</p>	<p>46</p> <p>EVALUACIÓN DE RESULTADOS</p> <p>Establecimiento de mecanismos e indicadores que permitan realizar un seguimiento fiable de las acciones y resultados.</p>
<p>ACTITUDES POSITIVAS</p> <p>ACTITUDES POSITIVAS</p>	<p>ÉTICA Y VALORES</p> <p>ÉTICA Y VALORES</p>	<p>MANAGEMENT COLORS®</p> <p>Management Colors</p>	<p>MANAGEMENT COLORS®</p> <p>Management Colors</p>	<p>CAPACIDADES Y SINGULARIDADES PERSONALES</p> <p>CAPACIDADES Y SINGULARIDADES PERSONALES</p>	<p>CAPACIDADES Y ESPECIALIZACIONES TÉCNICAS</p> <p>CAPACIDADES Y ESPECIALIZACIONES TÉCNICAS</p>

<p>51</p> <p>PROYECTO DIRECTIVO</p> <p>Capacidad de describir el estudio y propósito de la dirección y localizar el esfuerzo del equipo para lograrlo.</p>	<p>52</p> <p>LIDERAZGO SITUACIONAL</p> <p>Ajustar el estilo de dirección para promover la madurez profesional de las personas del equipo.</p>	<p>53</p> <p>PENSAMIENTO ESTRATÉGICO</p> <p>Determinar la posición de la empresa, a partir de un análisis interno y externo, y establecer estrategias integrales.</p>	<p>54</p> <p>TRABAJO EN EQUIPO</p> <p>Incluir en la capacidad de colaborar y cooperar con otros, responsabilizándose para conseguir los objetivos planteados.</p>	<p>55</p> <p>GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN Y EL CONOCIMIENTO</p> <p>Impulsar nuevas formas para diseñar, transformar y generar nuevos procesos de mayor valor añadido.</p>	<p>56</p> <p>CREATIVIDAD</p> <p>Proponer soluciones y alternativas creativas e innovadoras para la mejora de procesos y estrategias.</p>
<p>61</p> <p>ASERTIVIDAD, EMPATÍA Y ESCUCHA ACTIVA</p> <p>Capacidad de expresar las propias convicciones e intereses comprendiendo y respetando los de los demás.</p>	<p>62</p> <p>PERSUASIÓN E INFLUENCIA</p> <p>Generar impacto y confianza para cambiar o reforzar las actitudes, opiniones y los comportamientos ajenos.</p>	<p>63</p> <p>NETWORKING</p> <p>Establecer, mantener y administrar relaciones personales y/o profesionales sobre la base de la confianza y el respeto.</p>	<p>64</p> <p>COMUNICACIÓN ORGANIZATIVA</p> <p>Destino de la comunicación interna y externa, ascendente, descendente y horizontal de la organización.</p>	<p>65</p> <p>COMUNICACIÓN EN PÚBLICO</p> <p>Capacidad y habilidad para expresarse con impacto, para poder persuadir a un auditorio.</p>	<p>66</p> <p>COMUNICACIÓN DIGITAL</p> <p>Capacidad para comunicarse, relacionarse y colaborar de forma eficiente con herramientas y en entornos digitales.</p>
<p>71</p> <p>ACTITUD NEGOCIADORA</p> <p>Habilidades y técnicas que nos permiten llegar a un pacto y buscar el mejor beneficio para ambas partes.</p>	<p>72</p> <p>ANÁLISIS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</p> <p>Identificar los problemas, determinar las causas, explorar alternativas de solución y encontrar la más idónea.</p>	<p>73</p> <p>TOMA DE DECISIONES</p> <p>Evaluar las distintas alternativas teniendo en cuenta necesidades, criterios y consecuencias. Pactar y consensuar.</p>	<p>74</p> <p>GESTIÓN DE CONFLICTOS</p> <p>Identificar y resolver eficazmente situaciones, diferencias de ideas, intereses o opiniones entre personas, colectivos o instituciones.</p>	<p>75</p> <p>MANEJO DE SITUACIONES AMBIGUAS</p> <p>Gestión de situaciones de incertidumbre, complejas, cambiantes, difíciles, sin toda la información, ni tiempo suficiente.</p>	<p>76</p> <p>GESTIÓN DE LA COMPLEJIDAD</p> <p>Gestión de entornos poco definidos, interrelacionados y vitales.</p>
<p>81</p> <p>CONTEXTO ORGANIZATIVO</p> <p>Conjunto de variables y condicionantes externos de la organización, que pueden afectar directa o indirectamente.</p>	<p>82</p> <p>INTERPRETACIÓN DE TENDENCIAS</p> <p>Comprender las evoluciones, transformaciones y los cambios que pueden afectar a la sociedad, al sector y a la organización.</p>	<p>83</p> <p>TRANSFORMACIÓN Y CAMBIO</p> <p>Anticipar e incorporar los cambios que se producen, así como promover e impulsar transformaciones en el propio ámbito de dirección.</p>	<p>84</p> <p>SOSTENIBILIDAD</p> <p>Modelo de dirección que evita que la organización impacte negativamente en la sociedad y el medio ambiente.</p>	<p>85</p> <p>GENERACIÓN DE NUEVAS OPORTUNIDADES</p> <p>Impulsar nuevas ideas para generar nuevas especies y oportunidades no existentes en la actualidad.</p>	<p>86</p> <p>TRANSFORMACIÓN DIGITAL</p> <p>Entender y aprovechar las nuevas lógicas que aporta la tecnología digital al mundo del trabajo.</p>

MANAGEMENT COLORS®


UNIÓN CONSORCI FORMACIÓ

UMANRESA
 UNIVERSITAT DE VIC
 UNIVERSITAT CENTRAL DE CATALUNYA

FUNDACIÓ UNIVERSITARIA DEL BAGES



razgo, de gestión de conflictos, de negociación, etc. Además, como señala Marc Eguiguren,⁸⁴ todas estas capacidades directivas deben fundamentarse, construirse y proyectarse desde los valores.

Por ello, desde UCF se ha diseñado un modelo con una mirada integral e integradora de todas las competencias directivas, para visualizar los pilares del liderazgo y el desarrollo directivo desde los valores personales.

Este modelo, denominado GAUDI (Gestión, AUtoconocimiento, Desarrollo Integral de las competencias), en el nivel directivo implica:

- **En cuanto a Gestión**, es absolutamente fundamental que los directivos integren, dentro de su rol y de su función directiva, las competencias identificadas y las habilidades específicas de su puesto de trabajo, y comprendan el alcance de las mismas (expresadas mediante evidencias comportamentales).

Además, deben entender cómo relacionar estas competencias con su labor directiva del día a día y, por lo tanto, integrar el desarrollo competencial con el propio desarrollo directivo (sin entender ambos procesos como independientes y sin relación).

- **En cuanto a Autoconocimiento**, es enriquecedor poder incorporar elementos que permitan tomar conciencia del nivel de desarrollo competencial de cada directivo respecto al grado esperado por la organización.

En este sentido, existen estrategias que permiten una evaluación, desde un nivel de autoconocimiento hasta una visión 180° o 360°, en que se pregunta por la evidencia del grado de competencia en colaboradores, compañeros u otras personas de la organización o del entorno.

Más allá de estos instrumentos, existen diferentes herramientas estandarizadas a nivel directivo que permiten conocer el punto de partida en cada una de las distintas competencias, así como realizar un cierto *benchmark* respecto a la media de directivos de la organización o a escala global de directivos de distintos sectores. Algunas herramientas que favorecen este autoconocimiento personal o directivo y que son utilizadas en el desarrollo de los directivos en el sector salud son:

⁸⁴ Marc Eguiguren (2011). *Empresa 3.0: Políticas y valores corporativos en una cultura empresarial sostenible*. Madrid: Editorial Pirámide.

- Modelo *Insight Discovery*: el modelo y sus herramientas ayudan a un directivo a ser más eficaz en las interacciones y las relaciones con cualquier nivel de su entorno. Provee un conocimiento directamente aplicable para adaptarnos y saber cómo conectar con los demás. A partir de los resultados de esta herramienta se trabaja un plan de acción centrado en potenciar o mejorar las relaciones del directivo, que es la base de lo que será su talento relacional y sirve también para entrenarlo en herramientas que facilitan la comunicación, el *feedback* constructivo, la influencia, la negociación y la gestión de los conflictos.
- Modelo *The Leadership Circle* (TLC): esta herramienta permite al directivo conocer el impacto de su estilo en los demás puestos. Incluye una evaluación hecha por personas de su entorno. Este modelo se basa en una evaluación de 360°.

En cualquier caso, y con independencia de la herramienta o instrumento que se utilice, el autoconocimiento es clave como punto de partida del desarrollo personal, pero no suficiente. Si el *feedback* de la evaluación competencial queda en un cajón y no hacemos nada o no mucho, no cambiaremos ni modificaremos nuestra acción directiva y, por tanto, no estaremos mejorando.

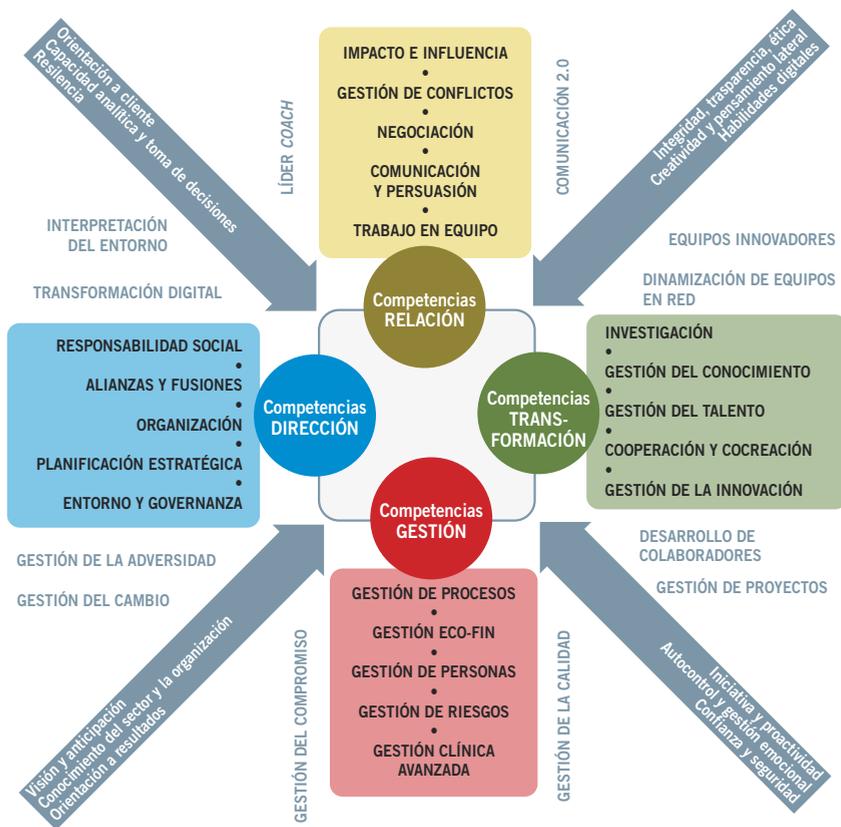
Por ese motivo, desde el autoconocimiento hay que trazar un plan de acción y de desarrollo competencial integral e integrado que debe entenderse como:

- Un proceso extenso en el tiempo (y no intenso y empaquetado).
- Que acompañe de forma continua (no como una acción puntual y residual).
- Que guarde relación estrecha con la propia acción directiva en sus áreas y con sus equipos (con una orientación de aprendizaje basado en la acción).
- Respecto a los propios objetivos y planes de acción establecidos (una formación y un desarrollo útil, palanca para conseguir los objetivos).
- Con diferente variedad de recursos, estrategias y herramientas didácticas y metodológicas que potencien la consolidación y el desarrollo de las competencias, multipliquen los efectos pedagógicos de los aprendizajes y los consoliden en el tiempo.

- **En cuanto a Desarrollo Integral**, todos los elementos deben visualizarse de una forma integral e integrada. Así, los directivos deben ver cómo las competencias personales (sus actitudes, valores, conductas...) son los pilares y contrafuertes que aseguran, consolidan y afianzan toda la construcción de la catedral de su acción directiva, y son las que permitirán dar forma y proyectar las demás dimensiones de su rol: dirección, gestión, relación y transformación.

FIGURA 58. **MODELO GAUDI: LOS PILARES DEL LIDERAZGO**

Fuente: Òscar Dalmau, UCF.



El modelo parte de hacer crecer el propio liderazgo y las capacidades clave: recursos para el desarrollo personal, la reflexión, la conciencia de uno mismo y la forma de integrar el aprendizaje y crecer, la gestión emocional, la autoconciencia, capacidades y valores como iniciativa, proactividad, ética, transparencia, compromiso, responsabilidad, etc.

A partir de ahí incide en cuatro grandes bloques competenciales a partir de las propias competencias personales:

- **Competencias de dirección.** Que nos ayuden a comprender los nuevos escenarios, impulsar el cambio y favorecer nuevos liderazgos inspiradores y transformadores, en una sociedad cada vez más digital, cada vez más líquida, con cambios de paradigma y la necesidad de la acción directiva como motor de cambio.
- **Competencias de transformación.** Abrir la mirada y desbloquear la innovación. Explorar los procesos y las nuevas herramientas que nos permitan diseñar nuevas propuestas de solución de problemas, con mayor aportación de valor. Entender y potenciar la innovación para incrementar el valor de la organización y el impulso de nuevas ideas.
- **Competencias de gestión.** Conseguir los cambios con herramientas de gestión y de acción directiva. Herramientas que faciliten la gestión por procesos, la eficiencia organizativa, la gestión de recursos y de los flujos de trabajo, la planificación y la gestión de los riesgos.
- **Competencias de relación.** Construir equipos de alto rendimiento y relaciones comprometidas: empoderamiento de equipos desarrollando su compromiso, potenciando su pasión por los proyectos y la organización y una comunicación persuasiva, extendiendo el concepto de equipo hasta la colaboración y la cooperación con otras organizaciones y profesionales.

En este sentido, un ejemplo de aplicación del modelo es la construcción de un itinerario específico para la formación y el desarrollo directivo (ver Figura 59 en la página siguiente).

Como hemos señalado en el capítulo que hace referencia al diseño de los itinerarios, la clave es la personalización del mismo para cada equipo directivo y por cada organización en general, y al mismo tiempo incorporar herramientas que permitan individualizar la formación de acuerdo con las necesidades específicas de cada directivo en particular.

Cada módulo de contenido del itinerario se presenta en términos de contenido en función de los objetivos pretendidos en aquella organización. En este ejemplo, un equipo quiere reforzar especialmente el desarrollo relacional de los directivos a partir de unos resultados mejorables de la propia encuesta interna de clima o de la necesidad de impulsar unas líneas estratégicas que lo requieran (ver Figura 60 en la página 211).

FIGURA 59. ITINERARIO DEL DESARROLLO DIRECTIVO

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



De acuerdo también con el modelo de diseño creativo e innovador de los programas de formación presentado en el capítulo 5, el diseño pedagógico de la formación estaría fundamentado en una estructura metodológica secuenciada en las siguientes fases:

Fase 1. Descubrir

Actividades de análisis previo del participante que pueden estar relacionadas con:

- Acercarse a la competencia que se desarrollará (a partir de lecturas, visionados, análisis de situaciones de partida o de casos que hayan sucedido...).
- Reflexionar respecto a la misma. Debate grupal previo a los talleres, que pueda servir para tomar conciencia sobre los ámbitos profesionales en los que se evidencia aquella competencia que pretende desarrollarse: «¿Qué sucede habitualmente?», «¿Por qué es relevante en mi práctica?», «¿Cómo afecta a mi equipo?», «¿Cómo me afecta a mí?», etc.

FIGURA 60. **CONTENIDOS DEL ITINERARIO DE DESARROLLO DIRECTIVO**

Fuente: Óscar Dalmau, UCF

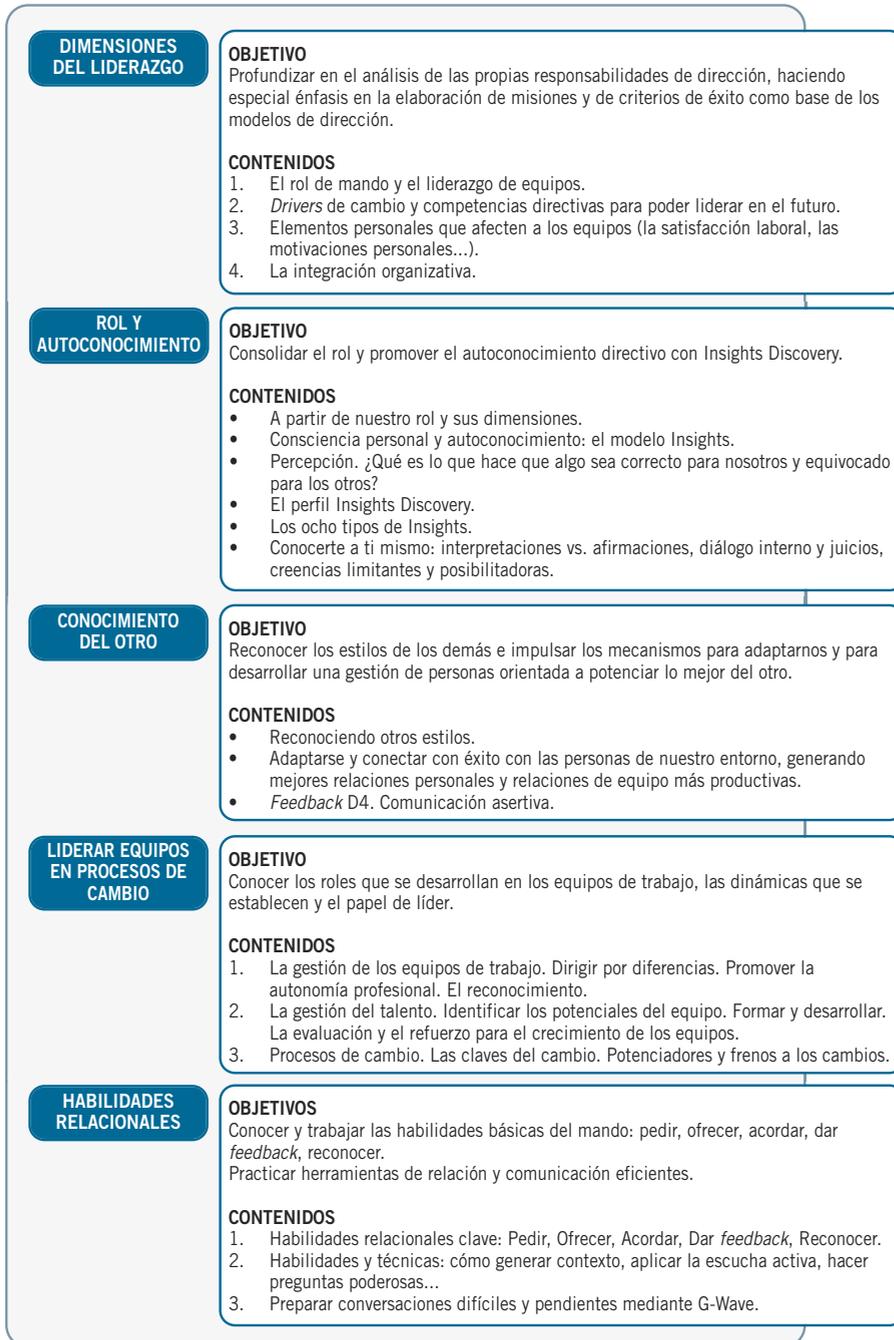


FIGURA 60. **CONTENIDOS DEL ITINERARIO DE DESARROLLO DIRECTIVO (CONT.)**

Fuente: Òscar Dalmau, UCF

GESTIÓN DE CONFLICTOS EN LOS EQUIPOS	OBJETIVO Mejorar la capacidad para enfrentarse a las situaciones de conflicto.
	CONTENIDOS <ol style="list-style-type: none">1. Bases de negociación. El poder y la negociación. Estilos personales de influencia en los otros.2. Elementos clave de las negociaciones. Competición versus cooperación. El Coste y el Valor, dos caras de la misma moneda.3. La gestión de conflicto en el propio equipo. La gestión de las diferencias. Análisis de los comportamientos y evaluación de las situaciones de tensión.

- Medir el nivel inicial de aquella competencia a través de un instrumento de evaluación competencial previo.
- Otros elementos.

Fase 2. Profundizar

- A partir de estos trabajos previos, iniciar el proceso formativo para profundizar en el análisis y el conocimiento de los contenidos y los aspectos técnicos asociados, siempre desde una visión práctica (aunque en algún momento pueda haber un pequeño marco conceptual o teórico asociado).
- Este conocimiento se fundamenta también en la experiencia y buenas prácticas de las organizaciones y de otros directivos.
- Esta fase puede llevarse a cabo mediante talleres (presenciales o virtuales).

Fase 3. Entrenar

- Se promueve un conjunto de actividades y dinámicas (individuales y colaborativas) encaminadas a facilitar la práctica y el entrenamiento de las habilidades pretendidas, para interiorizarlas, ponerlas en práctica y ejercitarlas en situaciones simuladas, con uso de gamificación, actores, etc.
- Se dan herramientas y pautas de comportamiento y se entrenan. Por eso se trabaja la dimensión del saber hacer, incidiendo más en los «cómo» que en los «qué».

Fase 4. Aplicar

- Después del entrenamiento (hecho en un entorno sin riesgo como es el aula) se proponen acciones para llevar a cabo directamente en el puesto de trabajo por parte de cada responsable, con sus equipos y con sus ámbitos de acción, y de los que deberán reportar al tutor docente.
- Este proceso es acompañado por parte de consultores-docentes, que no dejan solos a los participantes, sino que les facilitan pautas y herramientas para favorecer un desarrollo correcto de las acciones propuestas y les dan apoyo, orientaciones prácticas y *feedback* constante (ya sea a nivel presencial en sesiones de *coaching* individual o en pequeños grupos o bien en línea mediante tutorización con videoconferencias).

Fase 5. Consolidar

- En primer lugar, se lleva a cabo un proceso de análisis, evaluación y reflexión, primero individual y luego compartido en grupo, sobre el desarrollo de las prácticas reales desarrolladas: obstáculos que se han encontrado, resultados conseguidos, etc.
- Con posterioridad al nivel formativo se introducen nuevos conocimientos y se llevan a cabo nuevas actividades y dinámicas que sirvan para corregir errores identificados para consolidar aquellos elementos que se considere, etc.
- También se facilitan nuevas orientaciones y pautas para llevar a cabo nuevas acciones por realizar, que de nuevo serán guiadas y tutorizadas por los consultores formadores.

Fase 6. Medir

- Evaluar y medir la consecución de los resultados esperados, tanto en términos de aprendizaje como especialmente en clave de desarrollo competencial en el puesto de trabajo y su impacto.
- De hecho, esta evaluación debe ser continua durante todo el proceso (desde el inicio hasta la finalización). Para hacerlo posible pueden utilizarse distintos instrumentos, herramientas o recursos que permitan valorar el grado de consecución de los resultados esperados (un ejemplo sería el monitoreo del propio equipo, que depende del directivo duran-

FIGURA 61. ESTRUCTURA METODOLÓGICA DEL ITINERARIO DE DESARROLLO DIRECTIVO

Fuente: Òscar Dalmau, UCF

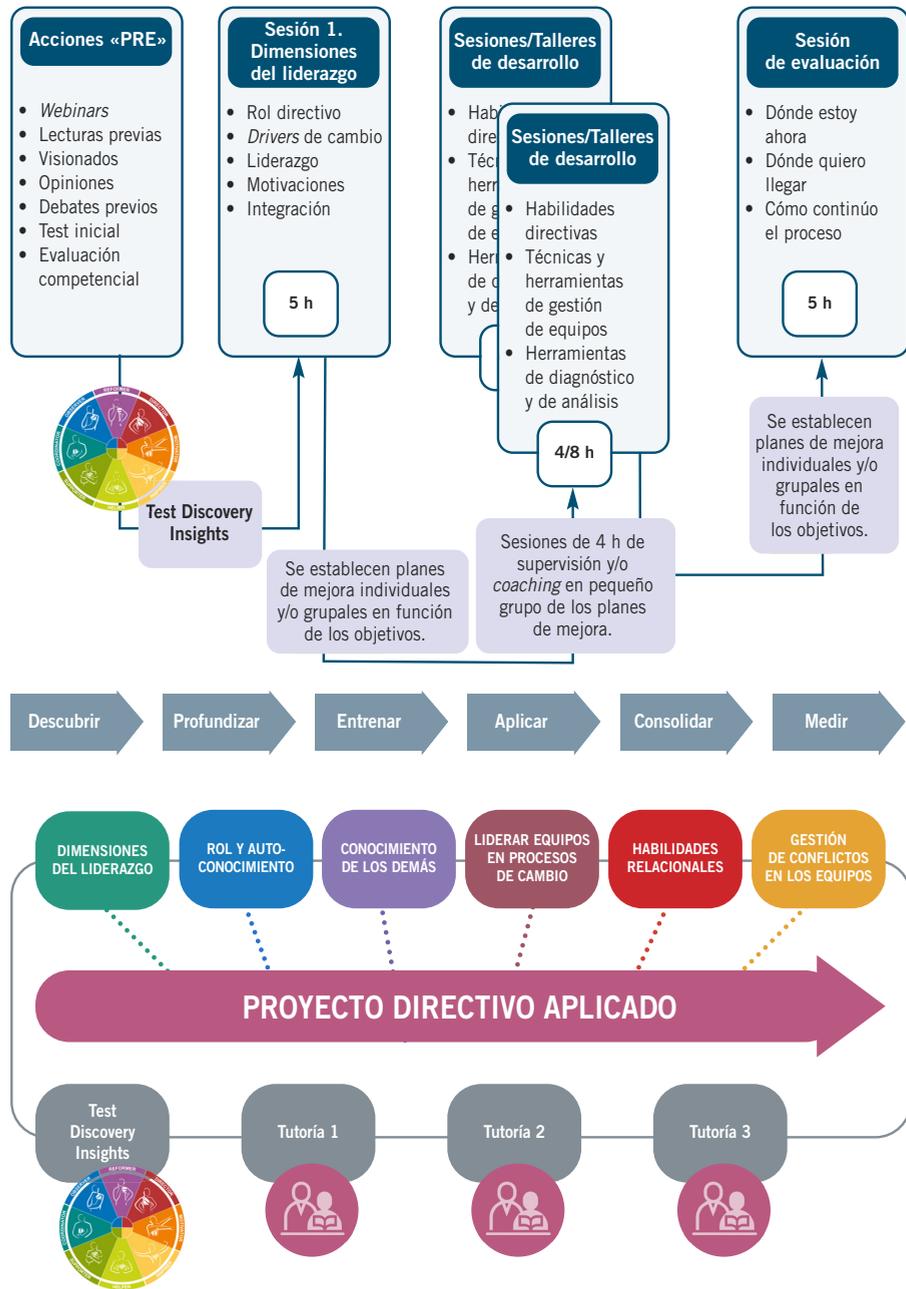


FIGURA 62. FASES DE LA SECUENCIA PEDAGÓGICA

Fuente: Òscar Dalmau, UCF

	Ejes didácticos	Ámbitos	Preguntas clave	Recursos	Metodología
Descubrir	1. Descubrir, preparar y sensibilizar	Generar expectativas y despertar intereses	¿Qué haríamos en una situación si...?	Actividad gamificada, dinámica disruptiva, herramienta de evaluación...	Trabajo grupal i/o individual. Práctica reflexiva guiada con preguntas poderosas
Profundizar	2. Concienciar y profundizar	Análisis y visión compartida respecto a los comportamientos	¿Por qué son importantes estos comportamientos? ¿Cómo me afecta a mí? ¿Y al equipo? ...	Casos y situaciones ejemplificadoras	Trabajo en grupo y sesión presencial de líneas de trabajo
Entrenar	3. Explorar, entrenar e interiorizar	Habilidades, técnicas y conocimientos	¿Cómo lo deberíamos hacer si...? ¿Qué pasaría si...? ¿Y si mis colaboradores...?	Entrenamiento de técnicas y habilidades para la mejora competencial	Actividades y ejercicios de entrenamiento (<i>role plays</i> , dinámicas...)
Aplicar	4. Aplicar, transferir e integrar	Aplicación personal al puesto de trabajo	¿Qué haré...? ¿Cuándo lo haré? ¿Con quién lo haré? ¿Cómo registraré los resultados?	Aplicación práctica en el plan de mejora	Trabajo individual acompañado
Consolidar	5. Mejorar, desarrollar y compartir	Revisión compartida, aplicación personal y docencia interna.	¿Cómo lo he hecho? ¿Qué puedo mejorar? Y después de todo... ¿qué me comprometo a hacer...?	Revisión y mejora del Plan de Acción Individual aplicado	Sesiones de revisión y tutorización en pequeños grupos
Medir	6. Evaluar y medir	Contrastar aprendizajes, medir transferencia, consolidar hábitos.	¿Qué hago diferente ahora? ¿Qué impacto ha tenido en mi puesto de trabajo?	Cuestionario y pauta de entrevista estructurada con el responsable	Envío de cuestionario de autoevaluación y entrevista diferida con el responsable

te todo el tiempo de su entrenamiento, a través, por ejemplo, de una herramienta como TeamEQ).⁸⁵

- En esta evaluación es interesante y enriquecedor también poder comparar los resultados entre los propios directivos participantes y con los de otros que no hayan participado.

⁸⁵ TeamEQ. www.teameq.net.

8. LOS PARTICIPANTES, LÍDERES DE SU PROPIO DESARROLLO COMPETENCIAL

LAS COMPETENCIAS AUTOCONOCIMIENTO Y AUTODESARROLLO

Conocernos más a nosotros mismos favorecerá nuestra propia mejora personal y profesional y facilitará la relación con los demás. Es una competencia estrechamente relacionada con la inteligencia emocional y es un apoyo a la identidad y a la confianza en nosotros mismos.

El autoconocimiento es conocer y ser consciente de nuestras fortalezas, nuestro ser, nuestro carácter, nuestras actitudes, valores, gustos, nuestras limitaciones y debilidades, cómo actuamos en diferentes circunstancias, ante la adversidad, etc. No es solo mirar dentro de nosotros, sino también saber con qué elementos relacionales (apoyo, afecto, reconocimiento...) contamos.

Como identifican Lombardo y Eichinger,⁸⁶ «desenvolverse en la vida y el trabajo se hace mejor cuando conocemos realmente nuestra capacidad para realizar algo (bien, normalmente o mal), nuestra falta de experiencia y lo que hacemos o utilizamos en exceso».

Las debilidades conocidas no causan tantos problemas y estragos como los puntos ciegos. Si sabemos de una debilidad conocida podemos intentar compensarla a través de otras habilidades o talentos que podamos tener. Un punto ciego, lo que no se conoce ni se reconoce de uno mismo, sí es realmente una dificultad que puede afectar a la actividad personal o profesional.

Por ello, y para potenciar el autoconocimiento, es importante poder llevar a cabo una autoevaluación, pero muy especialmente también contrastarla pi-

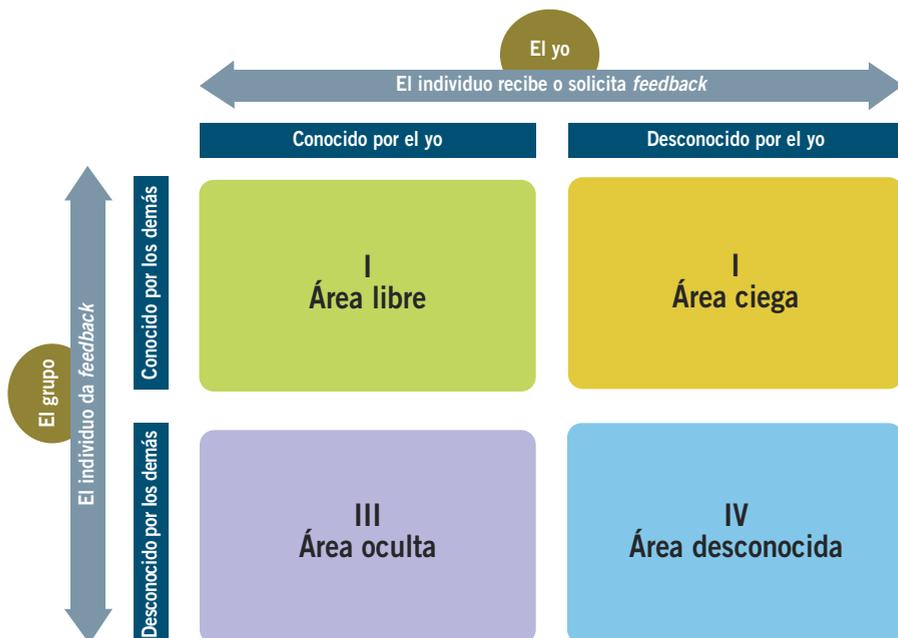
⁸⁶ Michael M. Lombardo y Robert W. Eichinger (2013). *For Your Improvement*. Korn Ferry International.

diendo la opinión, el *feedback*, de otras personas, que nos ayuden a identificar las fortalezas y las áreas de mejora, y especialmente aquellos puntos ciegos que podamos tener.

Un ejemplo de herramienta que puede utilizarse a menudo para facilitar este proceso de evaluación y *feedback* (si no se dispone de herramientas de evaluación competenciales en la organización) puede ser la que se conoce como *ventana de Johari*:⁸⁷

FIGURA 63. VENTANA DE JOHARI

Fuente: Joseph Luft y Harry Ingham.



Se trata de una herramienta de percepción entre cada uno y los demás, una ventana mediante la cual ofrecemos información de nosotros mismos, pero también recibimos información nuestra a través de los demás. Así, las columnas representan la visión que tenemos de nosotros, y las filas la visión que tienen los demás de nosotros.

⁸⁷ La *ventana de Johari* es una herramienta de psicología cognitiva creada por los psicólogos Joseph Luft y Harry Ingham.

La ventana acaba mostrando cuatro grandes cuadrantes:

- Área pública: el conocimiento que uno mismo y los demás tienen sobre ti. Es lo que de manera clara y consciente damos a conocer.
- Área oculta: el conocimiento que uno tiene de sí mismo, pero que no está dispuesto a compartir o que no muestra (los demás no lo ven).
- Área ciega: lo que los demás piensan y ven de ti, pero que no te dicen.
- Área desconocida: lo que aún está por descubrir. Sería el conocimiento que puedes tener sobre ti mismo aprendiendo de las áreas ciegas y ocultas.

Si no tienes claro cómo te ven los otros, una opción puede ser pedir el parecer y la opinión a los demás («los que quieren saber lo que hacen mal deben ser bastante competentes»)⁸⁸.

Otra herramienta que podemos utilizar a la hora de reflejar y comparar esta autoevaluación con el parecer de los demás puede ser la identificación de las fortalezas y áreas de mejora personales (como si hiciéramos un DAFO individual). Según Lombardo & Eichinger, podríamos diferenciar entre:

- Fortalezas claras: son lo mejor de mí.
- Fortalezas exageradas: hago un uso excesivo de lo bueno; tengo tanta confianza en mí que otros me pueden considerar arrogante en ellas.
- Fortalezas escondidas: otros me califican mejor en estos ámbitos de lo que yo mismo me califico.
- Debilidades evidentes: elementos que no sé hacer bien y que otros identifican que necesitaría saber.
- Debilidades ciegas: elementos que otros ven que yo no sé, o no sé hacer bien, y que yo creía que sí hacía bien.

Un objetivo importante, a nivel personal y profesional, es el no tener puntos ciegos. Las debilidades se pueden trabajar y mejorar. El autodesarrollo tiene mucho que ver con la propia voluntad personal de querer mejorar y desarrollarse, de querer adquirir nuevas habilidades y nuevas competencias, de estar enfocado activamente a mejorar, a esforzarse para superar las propias limitaciones y debilidades.

Ser proactivo en nuestro propio autodesarrollo es nuestra mejor garantía de éxito en un futuro incierto.

⁸⁸ Lombardo y Eichinger, *op. cit.*

LA COMPETENCIA, APRENDIZAJE PERMANENTE Y MEJORA CONTINUA

Como señala Gregorio Casamayor,⁸⁹ «la responsabilidad de aprender y de mantener sus conocimientos actualizados es, siempre y en primer lugar, del propio profesional, de la propia persona. Una persona adulta pone en juego muchos mecanismos para aprender nuevos conocimientos y para consolidar otros; por ejemplo, la observación, el diálogo, el análisis de documentos, la reflexión, la autocrítica, la repetición, etc.».

Muchas organizaciones incorporan dentro de sus diccionarios de competencias una competencia transversal a todos los profesionales vinculada a la necesidad de aprender de forma continua, de estar al día, de actualizar periódicamente los conocimientos, las habilidades y las técnicas.

Un ejemplo extraído del diccionario de competencias del Institut Català de la Salut hace referencia a esta competencia como «Estar siempre al día en su profesión y, periódicamente, plantearse el qué y el cómo de su actividad profesional, con el objetivo de sugerir e incorporar mejoras que aporten más valor en las actuaciones y procesos de trabajo».

FIGURA 64. **COMPETENCIA DE APRENDIZAJE PERMANENTE**

Fuente: Institut Català de la Salut.

Aprendizaje permanente	
Definición de la competencia	Hecho de dedicar tiempo y esfuerzo personal a mantenerse actualizado profesionalmente, y hacer que los otros también lo estén, contribuyendo a una mejor gestión del conocimiento organizativo.
Implicaciones de la competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Estar al día de las novedades dentro de su ámbito profesional (leer documentación especializada, mantener contactos con profesionales, etc.). • Tener curiosidad activa por conocer ideas, nuevas tendencias y campos de experiencia nuevos. • Saber decidir cuál es la formación necesaria para uno mismo. • Aplicar rápidamente los nuevos conocimientos aprendidos en las situaciones de trabajo. • Deseo de aprender y mejorar profesionalmente. • Dedicar tiempo y esfuerzos personales. • Capacidad de extraer aprendizajes de todas las situaciones profesionales, tanto las que significan éxito como las de fracaso. • Adaptarse fácilmente a situaciones y personas diferentes y nuevas con una actitud de aprendizaje.

⁸⁹ Casamayor y Dalmau, *op. cit.*

Aprender no es fácil, aunque pueda resultar estimulante, enriquecedor e incluso divertido. Siempre requiere un cierto esfuerzo y un claro interés. Y, como responsables de formación y desarrollo, favorecer esta actitud en los participantes también debe ser uno de nuestros objetivos, tanto de forma explícita e intencionada como implícita e inherente a toda acción y actividad. No en vano, es una tarea continua, larga, extensa en el tiempo, y que debe calar dentro del profesional para convertirse en una competencia inconscientemente incorporada en la acción diaria.

Los constantes cambios a los que estamos sometidos nos exigen estar preparados para afrontarlos de manera exitosa, pero a la vez nos ofrecen una gran variedad y oportunidades de aprendizaje. Desde el área de formación debemos favorecer una cultura y un espíritu en los profesionales para que vean en los cambios el potencial y las oportunidades, donde otros solo ven obstáculos y dificultades.

Ya lo señala Fernando Gordillo, responsable de formación y dirección de la Universidad Aviva RRHH:⁹⁰ «Seamos serios, aprender es un ejercicio arduo y continuo, que requiere nuestros cinco sentidos, y aunque la tecnología y las nuevas metodologías pueden ayudarnos enormemente, sobre todo en las rutinas más sencillas, lo más importante es nuestra voluntad y curiosidad, la capacidad de buscar recursos formales o no, de aprender y de enseñar de y a nuestros compañeros, de aprender y desaprender, y todo ello con constancia y capacidad de sacrificio, porque el conformismo es una cálida cuna cuyo excesivo acomodo puede sumirnos en un reconfortante sueño, alejándonos de lo que podemos ser y dejándonos ser (en el mejor de los casos) tan solo lo que fuimos».

Por lo tanto, debemos favorecer dentro de las organizaciones una cultura y una actitud de aprendizaje continuo, y además una visión muy global del aprendizaje, acercándonos a áreas o campos quizá no tan cercanos a nuestros ámbitos directos, pero que pueden permitirnos abrir la mirada y desarrollar una amplia variedad de nuevas habilidades y nuevos conocimientos y hacer crecer nuestro potencial.

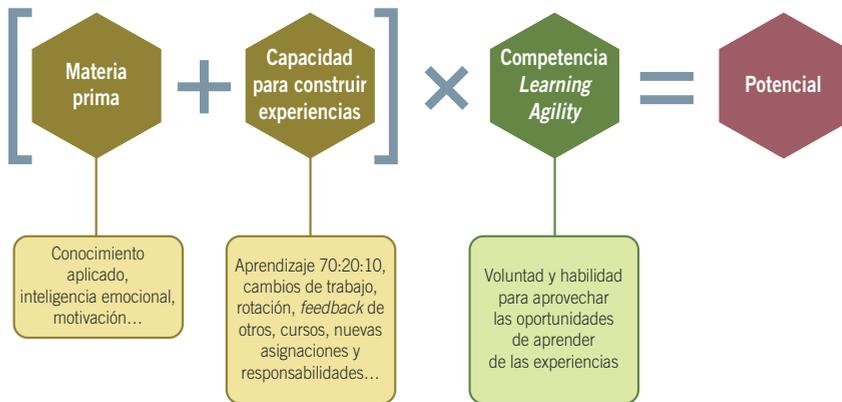
Por eso, debemos incidir en los profesionales para desarrollar una actitud positiva y proactiva en querer aprender de forma continua. Aunque eso no se consigue de un día para otro, tenemos que ayudarles a tomar conciencia de que el aprendizaje es una carrera de fondo, continua a lo largo de su vida. Por eso, será bueno:

⁹⁰ Extraído del capítulo 1 del libro *Universidades corporativas. Forjando personas para ganar el futuro*. Editorial UOC.

FIGURA 65. **LEARNING AGILITY**

Fuente: David Weller

<http://www.leadershipall.com/learning-agility-characteristics-of-a-learning-agile-person/>



- Estimular la curiosidad constructiva. Tenemos al alcance la posibilidad de descubrir otras maneras de hacer, nuevas maneras de actuar, otras estrategias y oportunidades. Cuando preguntamos «¿Por qué...?» o «¿Qué pasaría si...?» estamos explorando nuevos caminos y nuevas opciones para resolver un problema o para mejorar una actuación. Al igual que potenciando la creatividad y la imaginación para encontrar alternativas e impulsar cambios.
- Escuchar y observar más. La observación nos ayuda a entender y comprender lo que nos rodea, a veces desde otros puntos de vista y perspectivas que nos permiten complementar y ampliar lo que pensamos. Para escuchar es muy importante saber formular preguntas poderosas, sin miedo a quedar en evidencia como inexpertos.
- Fomentar que la gente escriba y dibuje todo lo que aprenda y descubra. Estos procesos consolidarán y potenciarán aún más los aprendizajes y conocimientos. Al igual que desarrollar ciertas habilidades digitales para que las personas puedan almacenar los conocimientos, compartirlos y buscar otros nuevos.
- Favorecer que no tengamos que hacer solos el proceso de aprendizaje, sino de forma colaborativa, compartiendo experiencias, resolviendo dificultades, haciendo frente a nuevos retos, con los compañeros y con el equipo. Un equipo en el que todos somos aprendices y formadores a la vez (todos podemos compartir nuestras propias experiencias, positivas y negativas) y aceptamos las opiniones y las críticas constructivas de los demás, que pueden ayudarnos a mejorar.

En definitiva, debemos favorecer en los profesionales una actitud positiva, constructiva, de querer ser una esponja (como cuando decimos que los niños son esponjas que lo aprenden todo). Debemos ayudarles a tomar conciencia de la importancia de seguir aprendiendo, que siempre hay cosas nuevas por aprender y que en el fondo depende de uno mismo (no solo de las convocatorias y cursos que se convocan desde el departamento de formación, y no solo por la acción del directivo y el responsable).

Cada uno tiene el control sobre sí mismo, lo que significa que no podemos olvidar la responsabilidad o «traspasarla» a otra persona. Cada uno es quien hace que las cosas pasen o no. Cada uno debe ser el más comprometido con su carrera y trayectoria profesional. Es una gran responsabilidad, pero uno mismo no puede engañarse.

LA COMPETENCIA *LEARNING AGILITY* Y LA EXPERIENCIA COMO FUENTE DE APRENDIZAJE

Learning agility es «la voluntad y la habilidad de aprender de la experiencia y aplicar este aprendizaje en condiciones nuevas y diversas» (Korn Ferry).⁹¹

«La experiencia no es lo que te pasa, sino lo que haces con lo que te pasa», cómo utilizas y pones en valor tus experiencias. De hecho, la mayoría de nosotros podemos aplicar lo que hemos vivido, visto y hecho en el pasado, podemos aplicar soluciones que han funcionado con anterioridad. La dificultad es hacer algo por primera vez, resolver problemas por primera vez, probar soluciones que antes no hemos intentado, analizar situaciones desde perspectivas y formas distintas.

Argyris⁹² habla de la importancia de una metacompetencia que va más allá de la de aprender a aprender. Se trata básicamente de sacar provecho de las propias experiencias adoptando una actitud crítica en relación con la forma en que se perciben y se resuelven los problemas y siendo capaz de analizar el propio comportamiento, identificar las fuentes de posibles problemas y, finalmente, saber aprovechar activamente estas observaciones.

Toda competencia puede ser desarrollada mediante experiencias diversas. Hay experiencias que aportan más aprendizajes que otros. Particularmente, las situaciones que son difíciles, los problemas nuevos que hay que tratar, los trabajos delicados, los conflictos, etc.

⁹¹ Empresa de consultoría Korn Ferry's Lominger (KF).

⁹² Chris Argyris (1999). *On organizational learning*, vol. 2. Oxford: Blackwell.

Según Claude Lévy-Leboyer,⁹³ «el hecho de enfrentarse a desafíos nuevos provoca un sentimiento de desfase entre lo que ya se ha hecho y lo que se espera, lo cual impulsa a desarrollar las competencias necesarias para afrontarlo. La conciencia de estos desfases y la necesidad de afrontarlos y de elaborar las conductas requeridas motivan al individuo para hacer balance de su actividad, para analizarla y sacar provecho de ella, con el fin de aprender lo que le ha sido necesario para dominar la situación y, por lo tanto, para construir competencias que pueda utilizar de nuevo en situaciones similares».

Por tanto, no se adquieren nuevas competencias en las tareas cotidianas, ni en las actividades que uno ya domina, o en situaciones sin problemas, sino a través de la rotación de puestos de trabajo, la movilidad (aunque más a escala internacional), la realización de un proyecto nuevo que poner en práctica, afrontar un problema que debe solucionarse, llevar a cabo una reorganización profunda y compleja (deshacer algo que no funciona adecuadamente para construir algo nuevo y más eficiente), asumir más responsabilidades en tareas o actividades más relevantes, aumentar el grado de responsabilidad en las propias funciones actuales (la clave será la confianza y la delegación del inmediato superior), etc.

La experiencia es, entonces, una condición *sine qua non* de la adquisición de competencias (de hecho, es la mejor maestra). Pero no todas las personas aprovechan de la misma manera las posibilidades que les ofrece (lo hemos visto antes cuando hacíamos referencia a las actitudes sobre las que hay que incidir).

Igualmente, algunas experiencias son fuentes de aprendizaje más potentes que otras. Como señala George Hallenbeck,⁹⁴ hay tres aspectos clave para que la experiencia se convierta en un aprendizaje valioso:

- **La cantidad:** la acumulación de experiencias nos proporciona un material bruto para aprender. El máximo número de experiencias nos proporciona el mejor potencial de aprendizaje.
- **La calidad:** no todas las experiencias son iguales. Las experiencias como la novedad, la complejidad o los errores nos proporcionan grandes oportunidades para aprender, más que las situaciones cotidianas y familiares. A continuación tenemos distintos ejemplos:

⁹³ Claude Lévy-Leboyer (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

⁹⁴ George Hallenbeck (2016). *Learning agility*. EUA: Center for Creative Leadership.

- Responsabilidades nuevas.
- Nuevas direcciones.
- Problemas.
- Presión externa.
- Influencia sin autoridad.
- Trabajo multicultural.
- Trabajo en grupo diverso.

Muchos de estos elementos están presentes en muchas experiencias, y multiplican el potencial de aprendizaje.

- **La diversidad:** encontrarnos con diversas situaciones nos hace requerir diferentes habilidades para darles respuesta, y potencialmente podemos aprender cosas distintas. Algunos ejemplos de experiencias son los siguientes:
 - El trabajo con otras personas (responsables, directivos, otros compañeros, otras áreas...). Por ejemplo, en el rediseño de procesos de trabajo.
 - Recibir *feedback* constante (ya sea del propio responsable o bien de un compañero, en un proceso, por ejemplo, con *coaching*, o entre iguales).
 - Rotación y movilidad interna (promociones o movimientos horizontales).
 - Incremento del alcance del trabajo (asumir más responsabilidad o aumentar las tareas).
 - Impulso o participación en nuevas iniciativas o proyectos para dar respuesta a algún problema detectado, o impulsar la creación de nuevos equipos de trabajo.
 - Las propias experiencias personales, así como las experiencias de los demás (identificando referentes, patrones o buenas prácticas).
 - Realizar alguna actividad con gente externa de la organización.
 - Estar ante un problema ético.
 - Tener la oportunidad y la posibilidad de vivir y trabajar en otro país, aunque sea durante un tiempo corto.
 - Ser formador de un programa de formación, ya sea hacia compañeros dentro de la organización o bien hacia fuera.
 - La asistencia y participación en cursos y programas de entrenamiento.

Hay varias experiencias que son negativas:

- Hacer frente a una situación compleja o a una crisis.
- Cometer, o estar cerca de cometer, un error, un evento adverso o un incidente.
- Un retroceso profesional.

El aprendizaje en las dificultades o en las carencias de éxito puede ser no tanto por el propio proceso o por el resultado obtenido (que también), sino un aprendizaje individual de cómo nos hemos sentido o cómo hemos afrontado estas situaciones. También hay algunas que implican un papel clave del directivo y del responsable para facilitarlos (como ya hemos visto en el capítulo 7).

El secreto del éxito de los individuos que aprenden de la experiencia es combinar su habilidad de aprendizaje en la aplicación de la experiencia con el seguimiento de un itinerario profesional y formativo, y de una mochila personal con mucha cantidad, calidad y diversidad de experiencias.

Learning agility es el factor clave que diferencia a aquellos profesionales que saben extraer el máximo aprendizaje de cada experiencia y que después lo aplican. Por eso, los individuos que son fuertes en esta competencia son capaces de:

- Aprender nueva información con mayor rapidez. Les gusta afrontar problemas complejos o poco claros o poco habituales, ya que les proporciona la oportunidad de explorar y probar nuevas ideas y soluciones.
- Aprender cómo actuar con mayor eficacia. Buscan desafíos que estimulen su trabajo. Son abiertos y constructivos hacia los demás. Están enfocados a resultados y disfrutan con el trabajo.
- Adaptarse mejor y con mayor rapidez a los cambios y al trabajo. Les gusta experimentar y probar nuevas cosas. Experimentan más y disfrutan de aquello que aún no conocen (por eso se adaptan también mejor).
- Promocionar con mayor facilidad, por su potencial de aprendizaje y el desarrollo de su talento.

Las personas que dominan esta competencia han aprendido cómo sacar provecho de sus experiencias, y tienen un mayor compromiso para buscar nuevos retos que les permitan aplicar lo que han aprendido y aprender nuevas lecciones⁹⁵ para futuras aplicaciones.

⁹⁵ M. W. McCall, M. M. Lombardo y A. M. Morrison (1988). *The lessons of experience*. Lexington, MA: Lexington Books.

Por tanto, *learning agility* es como profesionalizar al aprendiz. Por eso, para desarrollar al máximo esta competencia e integrarla hay que incidir en cuatro comportamientos clave:

- **Buscar:** requiere la intencionalidad de querer estar inmersos en nuevos retos y situaciones, para ampliar y expandir nuestra experiencia más allá de las zonas de confort. Es clave tomar riesgos y explorar constantemente nuevos caminos para nosotros y para otros, porque las nuevas experiencias son aire fresco para nuestro aprendizaje continuo y para nuestro desarrollo.
- **Experimentar:** es un proceso activo marcado por la curiosidad y la voluntad de experimentar y preguntarnos «¿Por qué?», «¿Por qué no?», «¿Cómo?», «¿Y si...?», lo cual nos proporciona «más madera» para aprender, al igual que aceptar los errores y las equivocaciones o explorar la ambigüedad.
- **Interiorizar:** el aprendizaje no termina con la experiencia. Buscar *feedback* y tomar tiempo para reflexionar de forma crítica refuerza nuestra autoconciencia y el propio aprendizaje para futuros retos. La práctica necesita reflexión y aceptar la crítica como una oportunidad de aprender y salir de la zona de confort. Es un proceso de revisión de la experiencia también a través de otras personas, para que puedan proporcionarnos un *feedback* significativo y constructivo.
- **Aplicar:** una lección no está totalmente aprendida hasta que la aplicas. La aplicación es esencial; si no explotamos toda la experiencia acumulada, entonces realmente no estamos haciendo nada diferente ante los retos. También es importante relacionar y conectar esta aplicación con otras experiencias previas.

Las personas que tienen consolidada la competencia del *learning agility* buscan de forma constante y continua y abarcan nuevas oportunidades de aprendizaje que les permitan impulsarse hacia niveles más altos de profesionalidad, crecimiento y desarrollo de su potencial.⁹⁶

Como responsables de formación y desarrollo en las organizaciones de salud, debemos procurar facilitar tiempo, herramientas y recursos para favorecer el desarrollo del máximo número de oportunidades de aprendizaje y de formación durante la actividad profesional, y debemos estimular la voluntad

⁹⁶ R. W. Eichinger y M. M. Lombardo (2004). *Learning agility as a prime indicator of potential*. EUA: Human Resource Planning.

de aprender y la curiosidad por descubrir nuevos conocimientos de forma continua.

No en vano, una encuesta mundial de Gallup encontró que solo el 20% de los trabajadores considera que utiliza sus fortalezas todos los días. Esta es, por tanto, una gran oportunidad.

A la hora de desarrollar las áreas débiles y de mejora, recordando el modelo del esquema 70:20:10, podemos llevar a cabo distintas tareas y actividades que uno mismo deba ejecutar y desarrollar para incidir en estos ámbitos de mejora. Así, podemos:

- Pedir participar en programas de formación y entrenamiento que puedan proponerse a la organización o a los que de forma individual uno quiera apuntarse.
- Pedir opinión y *feedback* a otras personas (responsables, expertos, referentes, compañeros que dominan aquellas competencias) para que nos ayuden a comprender y mejorar.
- Llevar a cabo actividades y comprometernos en la ejecución de acciones dentro del propio entorno real, para procurar mejorar en ese ámbito.

Una buena estrategia para llevarlo a cabo puede ser el establecimiento de planes de mejora individuales (PMI) o de planes de desarrollo personal (PDP).

El proceso de hacer seguimiento del propio desarrollo profesional mediante un PDP puede estructurarse, según Kelly M. Hannum y Emily Hoole,⁹⁷ en cinco etapas:

- 1) Definir claramente los objetivos de desarrollo en clave de comportamientos.** Antes de describirlos es importante imaginar y aclarar lo que uno desea conseguir. Una buena idea puede ser contrastarlo con algún compañero o con el responsable, a quien luego poder pedir un *feedback* al respecto. Identificar cuáles son los comportamientos específicos que se quieren cambiar, introducir, eliminar, potenciar o reducir. Identificar en qué tipo de situaciones hay que hacer visibles estos nuevos comportamientos, y determinar qué beneficios y qué impacto representarán esos cambios para uno mismo y para la organización. Pro-

⁹⁷ M. Hannum y E. Hoole (2009). *Tracking your development*. EUA: Center for Creative Leadership.

curar describir los objetivos en términos medibles para facilitar la evaluación durante y después del plan de acción.

- 2) **Crear un plan de acción con compromisos específicos y fechas.** Definir un plan de acciones que permita avanzar en la consecución de los objetivos que uno se ha propuesto. Identificar aquellos recursos (personas, materiales, herramientas...), tanto internos como externos, que puedan ayudar en su implementación. Procurar anticipar la identificación de obstáculos o dificultades que uno se puede encontrar y valorar cómo afrontarlos.
- 3) **Reunir información respecto a los comportamientos, valorar los esfuerzos y medir el progreso.** Hacer seguimiento y revisar el progreso con regularidad respecto a la consecución de los objetivos. Valorar los logros conseguidos durante el proceso y cuál ha sido el *feedback* que se ha recibido durante el mismo por parte de otras personas. Intentar que este *feedback* sea concreto respecto a los comportamientos de uno mismo en situaciones específicas, con el fin de entender y aprender de ellas. Comparar la propia perspectiva con la de los observadores. Procurar, en el proceso, observar cómo otros profesionales desarrollan aquellas tareas con los comportamientos que uno cree que son los óptimos. Buscar *feedback* mediante conversaciones informales (a pesar de la facilidad, la dificultad radica en el hecho de que no es un proceso sistemático), entrevistas formales (estructuradas, centradas en ámbitos específicos), o bien procesos de asesoramiento o de evaluación competencial (180°, 360°).
- 4) **Identificar las barreras que uno se haya encontrado o las ayudas que se hayan utilizado.** Cambiar, mejorar, progresar no es sencillo, y aprender de las dificultades y los obstáculos, así como del propio proceso realizado, reforzará el desarrollo de uno mismo. Interpretar la información y los resultados se convertirá en una palanca para revisar los resultados y continuar mejorando con un nuevo plan de desarrollo.
- 5) **Revisar de forma continua el propio plan establecido.** Especialmente si los objetivos propuestos se han establecido para conseguirlos a medio plazo, es importante procurar hacer revisiones periódicas de las aspiraciones y de la evolución realizada, para asegurar que la línea de acción sea la adecuada. Más allá del *checking* correspondiente, puede ser muy enriquecedor contrastar el propio desarrollo intermedio con alguna otra persona que pueda hacer de espejo.

FIGURA 66. EJEMPLO DE DISEÑO DEL PLAN DE DESARROLLO PERSONAL

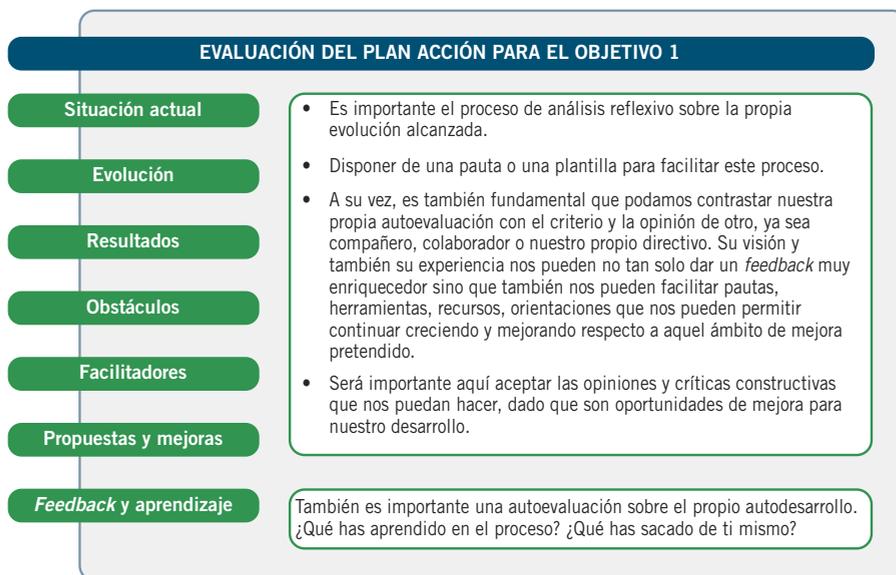
Fuente: Òscar Dalmau, UCF



Los planes de acción y de mejora (como hemos visto con anterioridad) suelen integrarse en los programas y en las acciones de formación para potenciar la transferencia de los aprendizajes a través de los *touch-points* que señalábamos en el diseño creativo de las experiencias formativas.

FIGURA 67. EJEMPLO DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE DESARROLLO PERSONAL

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



IV

CONCLUSIONES, TENDENCIAS Y RETOS

9. NUEVAS OPORTUNIDADES Y RETOS DE FUTURO

La formación continua es un proceso orientado a potenciar la actualización, la mejora y el desarrollo de los profesionales para favorecer su crecimiento y conformar su talento a lo largo de su carrera, dando así respuesta a las necesidades constantes de cambios y evoluciones que suceden en las organizaciones de salud y social y en la sociedad.

No en vano, los escenarios futuros requerirán de nuevas habilidades y nuevas capacidades (*Future Work Skills*),⁹⁸ donde será imprescindible el desarrollo de competencias digitales (como las identificadas en el estudio de RocaSalvatella),⁹⁹ en los que la transformación de las organizaciones no será un tema tecnológico sino una cuestión de estrategia, de cultura organizativa y de rediseño de procesos.

En estos entornos, los modelos de formación y desarrollo que hasta ahora hemos tenido en las organizaciones de salud se verán complementados por nuevas líneas y tendencias, como las que destacamos a continuación en los siguientes *drivers* de cambio:

A. CRECIMIENTO DE LA FORMACIÓN Y EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO Y CORPORATIVO

Como ya habíamos mencionado, el plan de formación debe estar más alineado con las necesidades corporativas, integrado en el plan estratégico, dando

⁹⁸ Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. «Future Work Skills 2020». http://cdn.theatlantic.com/static/ffront/docs/sponsored/phoenix/future_work_skills_2020.pdf.

⁹⁹ Olga Herrero, Carlos Magro y Josep Salvatella, de RocaSalvatella. <http://www.rocasalvatella.com/ca/8-competencies-digitalis-lexit-professional>.

respuesta a las líneas derivadas del mismo, para atender y dar respuesta a los retos planteados, para que el aprendizaje se convierta en una verdadera palanca para obtener los resultados, potenciando el desarrollo profesional y la gestión del conocimiento e integrando la actividad con la mejora y el crecimiento del talento, siempre de acuerdo con la cultura y los valores de la organización.

Aún hoy demasiadas organizaciones desarrollan planes de formación que ofrecen programas y acciones formativas a sus profesionales de acuerdo con sus peticiones sin valorar la idoneidad de las mismas en relación con las necesidades corporativas reales, o con la evolución y la carrera profesional que se hará. La formación de oferta, a libre disposición de los profesionales, evolucionará, como veremos, en un modelo en el que se debe empoderar más al profesional y hacerlo corresponsable de su propia formación y desarrollo, y habrá más peso en la formación estratégica, a demanda de la propia organización.

Necesitamos impulsar formación útil, práctica, relevante, vinculada a las necesidades de desarrollo competencial, que impacte en el puesto de trabajo y que potencie nuevos comportamientos y nuevas maneras de hacer. Pero una lección no está verdaderamente aprendida hasta que no se ha aplicado.

Para hacerlo posible, como hemos visto, hay un diseño propositivo de la acción formativa muy centrado en el diagnóstico apreciativo realizado, que incorpora a la acción formativa aquellos elementos y puntos de contacto que potencien la transferibilidad de los aprendizajes en el puesto de trabajo.

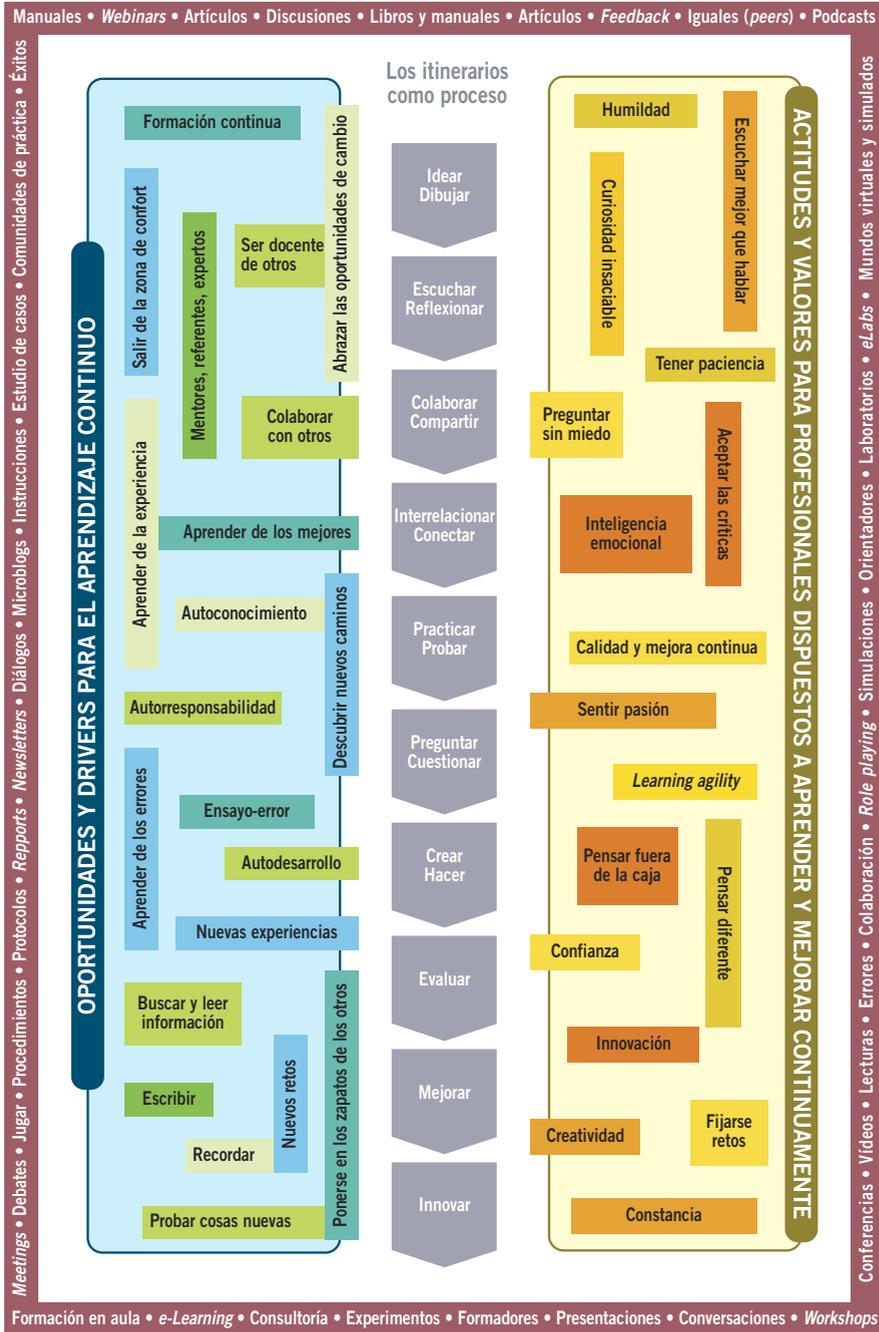
También hay que incorporar en el acompañamiento de la formación y en el desarrollo profesional a los responsables y directivos, que deben entenderlo como una tarea integrada en su rol. Como también hemos visto, son ellos los que, con diferentes herramientas, estrategias y recursos, pueden potenciar los efectos pedagógicos de la formación en y desde el puesto de trabajo, tejiendo el mapa del conocimiento clave y crítico de su ámbito de acción, de forma relacionada con el talento diverso de su equipo de colaboradores.

Asimismo, el desarrollo de planes de mejora individuales o grupales, y de planes de acción y desarrollo, debe permitir el trabajo continuo de análisis y de acción hacia el puesto de trabajo para la mejora continua.

Son los directivos y responsables los que, al mismo tiempo, pueden evidenciar el grado de impacto y de transferencia de los aprendizajes en el puesto de trabajo, haciendo seguimiento de las métricas e indicadores asociados, y proponiendo nuevas acciones (formales, informales o no formales) que permitan continuar incidiendo en los aprendizajes para conseguir los retos deseados.

FIGURA 68. LOS ITINERARIOS COMO CONTINUUM DE APRENDIZAJE

Fuente: Òscar Dalmau, UCF



Además, deben hacerlo de forma sostenida en el tiempo. Y es que la formación es un proceso continuo, no un evento esporádico (un taller, un congreso, una clase...). Por eso, como hemos señalado, es primordial extender el concepto de formación y desarrollo más allá del aula, y más allá de un momento concreto, evolucionando hacia procesos de aprendizaje continuos y entornos formativos profesionales (ecosistemas de aprendizaje).

Para promover esta orientación podemos utilizar como marco de referencia el modelo 70:20:10 para evidenciar el potencial de aprendizaje a partir de la experiencia (formación vinculada al puesto de trabajo), así como el de la formación informal (que veremos más adelante al hacer énfasis en la formación social y colaborativa).

Los itinerarios pueden convertirse en una gran estrategia para integrar todos los elementos del modelo 70:20:10, integrando elementos autoformativos con elementos formales impulsados por la propia organización, y de forma adaptada a las necesidades y responsabilidades de cada persona, segmentando por cada función profesional (como una solución formativa especializada y personalizada).

Los distintos recursos (lecturas, vídeos, *webinars*, foros, rotaciones, mentorización, gamificación, herramientas de evaluación competencial, videoteca, estudio de casos, *workshops*, *podcasts*, artículos, comentarios, microblogs, discusiones...), siempre disponibles, permiten a los profesionales profundizar de forma progresiva según su interés, necesidades, conocimientos y experiencia, en el ámbito correspondiente.

B. FORMACIÓN CADA VEZ MÁS PERSONALIZADA: EL PROFESIONAL COMO CENTRO DEL MODELO DE GESTIÓN DEL TALENTO

Debemos desarrollar programas de formación y desarrollo cada vez más centrados en las especificidades de cada organización, de cada servicio y de cada unidad, pero especialmente también de cada profesional en particular.

Así, hay una evolución desde los modelos de formación centrados en los contenidos y en los docentes, a modelos cuyo foco y eje central de la formación es el propio participante (del *content center* al *learner center*), con diseños, por tanto, más personalizados y a medida. Asimismo, hay que relacionar más la estrategia de formación y desarrollo con el resto de las herramientas y estrategias que puedan desplegarse en torno a los modelos de gestión del talento.

Desde la perspectiva del participante, este enfoque requiere de un rol activo, proactivo y determinante, en relación con su propia formación y desarro-

llo, evolucionando del clásico modelo en el que el participante tiene un rol más pasivo y receptivo.

La atención y la formación centrada en el participante, en el profesional, debe permitirnos desarrollar estrategias formativas mucho más personalizadas e individualizadas, uno de los grandes retos que aún tenemos hoy.

Más allá del *coaching*, el *mentoring*, la tutorización, etc., mucha formación (a menudo por cuestión de costes) es demasiado generalista y poco centrada en las necesidades y expectativas de cada participante. Eso dificulta, con posterioridad, el grado de aplicabilidad y de transferencia de los aprendizajes al puesto de trabajo.

Asimismo, una formación más centrada en cada organización debe permitirnos atender, responder y potenciar una formación de acuerdo con su misión, su visión, su plan estratégico y los valores que la caracterizan y la diferencian de otras organizaciones. La finalidad de este trabajo de customización debe ser alinear la formación y el desarrollo en las necesidades (de las organizaciones y los profesionales) para que las soluciones sean personalizadas e individualizadas.

Del mismo modo, el desarrollo de diccionarios de competencias que describan aquellos comportamientos que pueden evidenciarse en niveles progresivos de consolidación de la competencia puede resultar de mucha utilidad para facilitar el diseño de programas de formación que resulten de mayor utilidad, pero también de procesos de evaluación más centrados en el rendimiento. Eso favorecerá el desarrollo de experiencias de formación muy vinculadas a la realidad, que potencien la transferencia de los aprendizajes.

Esta formación adaptada a cada profesional debe partir de una vinculación más estrecha con las necesidades y especificidades del puesto de trabajo y de su carrera profesional. Información como la descripción del puesto, la definición del rol profesional y el diccionario de competencias con las evidencias comportamentales son información y recursos que pueden ayudarnos (y al propio profesional también) de forma constante a actualizar nuestros conocimientos, habilidades y técnicas para asegurar que nuestra labor se desarrolla de una manera más eficiente.

Hay que entender, al mismo tiempo, este marco competencial de la función profesional como un punto de referencia vivo que se adapta de forma constante a las nuevas realidades de los entornos (por ejemplo, cómo hoy en día es imprescindible que ciertos profesionales asistenciales conozcan el uso del potencial de la impresión 3D como apoyo en el diagnóstico o el abordaje clínico que se tenga que realizar a un paciente, conocimientos tecnológicos que no existían hace pocos años).

En este sentido, la constante actualización del marco de referencia profesional de cada función debe permitir identificar los posibles *gaps* o líneas de desarrollo que nos permitan profesionalizar a los equipos humanos para anticiparnos a los cambios y a las necesidades futuras.

C. EXTENDER EL CONOCIMIENTO DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS PROFESIONALES

Uno de los focos actuales es la identificación del conocimiento crítico de cada puesto de trabajo. Eso todavía se agudiza más debido a la necesidad de renovación de la plantilla profesional a corto-medio plazo.

Para evitar que este saber y saber hacer se pierda, es clave para las direcciones de recursos humanos definir un mapa de conocimientos clave, así como un mapa del talento para identificar a las personas que tienen este conocimiento y a las que potencialmente deberían tenerlo (especialmente en aquellas organizaciones, áreas o servicios inmersas en procesos de relevos generacionales).

Para favorecer la tangibilización de este conocimiento es importante construir una cultura organizativa que facilite esta transferencia entre profesionales, yendo más allá de las acciones formativas (procesos de *mentoring*, *coaching*, tutorización individualizada, rotación de puestos de trabajo...).

Desde el ámbito de la formación formal (aquella que pasa por el aula), desde la perspectiva de provocar la transferencia de conocimientos resulta clave impulsar estrategias que promuevan la aplicabilidad en el puesto de trabajo. Ya hemos señalado estrategias como los planes de acción, los planes de mejora o los planes de desarrollo, así como la importancia de los mandos y directivos en el acompañamiento, orientación y *feedback* de los mismos para potenciarlo.

Desde una perspectiva de creación de nuevos conocimientos, las acciones formativas deben convertirse en unas experiencias de aprendizaje que promuevan la reflexión, el análisis y la discusión.

Es clave seguir potenciando que una parte del conocimiento provenga de la propia organización (que así se vincula con los valores y el saber hacer de la misma), y por eso son muy importantes las políticas y estrategias que potencien el desarrollo del talento interno (profesionalizando a los referentes, expertos, formadores, etc., y favoreciendo carreras profesionales que lo estimulen y lo reconozcan).

También es clave la tangibilización de toda la experiencia desarrollada (como hemos visto también con la oportunidad del aprendizaje a partir de errores). La experiencia está directamente relacionada con el hecho de que el

70% del aprendizaje se produce en el puesto de trabajo (recordemos el modelo 70:20:10).

D. UN MIX FORMATIVO: LA AUTOFORMACIÓN (*SELF-LEARNING*) Y LA FORMACIÓN COLABORATIVA (*SOCIAL LEARNING*)

Los profesionales deben convertirse en líderes de su propio desarrollo profesional.

Para facilitarlo, más allá de trabajar para favorecer una actitud de aprendizaje y mejora continua, las organizaciones dispondrán cada vez más de herramientas, recursos, materiales, etc., que promuevan y acerquen el conocimiento básico y crítico a todos los profesionales de la organización, mediante plataformas de gestión del conocimiento (formación autodirigida e impulso del autoaprendizaje —*self-learning*—).

Las organizaciones deben facilitar que los profesionales, los propios participantes, decidan. Debemos hacer *push* para favorecer este cambio cultural y que los profesionales hagan suyo este autoliderazgo, que, como hemos visto, tiene mucho que ver con la actitud de cada profesional de querer estar al día, de mejorar y de conocer estrategias y tácticas para el aprendizaje continuo. La necesidad de desarrollar la competencia *learning agility* resulta clave en las organizaciones que aprenden.

Esta línea cuenta con las posibilidades que ofrecen las plataformas tecnológicas, que han evolucionado mucho desde las antiguas LCMS (*learning content management system*) y las LMS (*learning management system*), mucho más focalizadas en la gestión (por lo tanto, desde la perspectiva de gestionar, facilitar el seguimiento y el control) que en favorecer procesos de aprendizaje.

Actualmente emergen las plataformas de autoformación y autodesarrollo, y ya existen algunas (por ejemplo, Yammer)¹⁰⁰ que promueven entornos y ecosistemas de aprendizaje y gestión del conocimiento más basados en la colaboración y en favorecer el aprendizaje informal y social.

Estas plataformas permiten diseñar de forma fácil e individualizada entornos personales de aprendizaje (*personal learning environment* —PLE—), en los que podemos agregar contenidos, redes de colaboración, herramientas, etc.

La evolución de estas plataformas abiertas debe encaminarse a convertirse en verdaderas listas de reproducción (*playlist*) de conocimiento, que de manera organizada por competencias y asociada a comportamientos permita al

¹⁰⁰ www.yammer.com.

participante disponer de itinerarios formativos abiertos, accesibles (más allá de la función profesional, y solo en función de su interés y ganas de aprender nuevos conocimientos).

Estas listas de contenidos formativos y recursos de aprendizaje estarán vinculadas a un motor y a unos algoritmos de recomendación, de tal manera que en función del perfil de una persona y de su función profesional se le sugerirán nuevos contenidos, nuevos conocimientos, nuevos recursos, que otras personas como ella estén realizando en ese momento, o se sugieran por una obsolescencia de anteriores conocimientos que se hayan podido desarrollar.

Estos entornos de aprendizaje dispondrán de herramientas de autoevaluación competencial, que permitirán al participante tomar conciencia de los ámbitos de mejora y de las necesidades de desarrollo que precisa.

El aprendizaje colaborativo (*social learning*) es una estrategia que se ha desarrollado en los últimos tiempos en las organizaciones, aprovechando también la expansión y los modelos de relación de las redes sociales. En esta estrategia, basada en el aprendizaje informal, los profesionales aprenden unos de otros (en un modelo relacional profesional-profesional y no profesor-alumno).

Potenciar estrategias centradas en la especialización (y los objetivos) a partir de los propios profesionales internos (por ejemplo, a partir de comunidades virtuales de práctica) permite impulsar procesos de reflexión, análisis y aprendizaje muy focalizados sobre necesidades específicas de la organización, detectados por los propios profesionales.

Así, en estos entornos generalmente el conocimiento se cocrea de forma conjunta entre los miembros de la comunidad y, por tanto, el propio contenido formativo de la acción no es un *input* sino un resultado del propio proceso de interacción y de trabajo colaborativo entre los participantes. Un ejemplo sería una comunidad de práctica en una organización de salud, centrada en el análisis y la revisión de los protocolos de enfermería. El conocimiento y el trabajo del grupo se focaliza en aprovechar sus experiencias y conocimientos (poniéndolos en valor) para mejorar, innovar y generar nuevas maneras de hacer más eficientes y seguras.

Hoy en día aproximadamente el 80% de la formación se realiza con formadores, referentes y expertos internos de la organización. Potenciar el enfoque de *social learning* debe permitirnos extender el conocimiento, alinearlo con los objetivos estratégicos de la organización, complementar la actividad que ya se viene realizando mediante sesiones clínicas y grupos de mejora, etc.

Esta estrategia de internalizar todo el conocimiento con profesionales internos se entronca y se integra dentro de las políticas de gestión y desarrollo del talento en las organizaciones, y por eso es clave integrarla en las estrate-

gias que hay que desplegar desde el área de formación y desarrollo de las organizaciones de salud, potenciando un modelo de compartir conocimiento, colaborando, compartiendo, conectando el talento interno (detectando a los expertos y las capacidades internas) con las necesidades, intereses y expectativas de los profesionales y de la organización.

E. IMPULSANDO EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE INMERSIVAS (SIMULACIÓN, GAMIFICACIÓN, REALIDAD VIRTUAL Y AUMENTADA...)

Expandir el portafolio de experiencias de aprendizaje debe permitir potenciar el compromiso y la implicación de los profesionales y de los equipos en el desarrollo continuo, a través de una relación sólida y continua, diversificando enfoques pedagógicos, didácticos y metodológicos, que, más allá de consolidar los aprendizajes, sirve para atraer y favorecer su interés. La fidelización y el desarrollo del talento deben convertirse en una de las políticas clave en la gestión de personas en las organizaciones de salud y social.

Así, podemos desplegar el desarrollo de itinerarios, estructurados en una base de una oferta de módulos cortos y pequeñas píldoras formativas; con recursos multimedia; muy centrados en problemas; gamificando distintas acciones formativas; socializando los procesos de aprendizaje; con el uso de estrategias metodológicas experienciales; potenciando un aprender haciendo; con práctica reflexiva; combinados con estrategias cooperativas y de trabajo cocreativo entre los propios participantes; etc. Por otra parte, el desarrollo de estos itinerarios de forma integrada en una acreditación y un reconocimiento académico progresivo o final puede reforzar este compromiso deseado.

Ya hemos visto con anterioridad la potencialidad de la simulación. En los próximos años, desde una perspectiva metodológica, aumentará el número de experiencias de formación basadas en estrategias de gamificación, o de realidad virtual o aumentada, en las que los participantes se encontrarán ante retos reales a través de entornos simulados y virtuales. La realidad virtual crea un entorno 3D simulado o virtual que ayuda a los participantes a practicar previamente y sin riesgo (por ejemplo, los procesos clínicos en un entorno quirúrgico). La realidad aumentada superpone o simula objetos generados por ordenador en el entorno real y permite a los participantes interactuar con ellos (por ejemplo, se puede ver a través de unas gafas la superposición de un tutorial y una información que nos facilite el uso adecuado de tecnología o maquinaria que haya en un entorno hospitalario).

Es cierto que tanto la realidad virtual como la realidad aumentada cada vez se utilizan más en el ámbito asistencial y clínico, pero, en cambio, desde una perspectiva de formación y desarrollo aún hay pocas experiencias reales. Sin embargo, el crecimiento en los próximos años será muy relevante.

Al igual que el uso de la simulación, así también el de la gamificación. Con demasiada frecuencia podemos pensar en los juegos como algo poco serio y poco riguroso ante algo tan importante como la salud y su gestión. Con todo, la gamificación puede concebirse como la estrategia para llevar la potencia, las mecánicas y las metodologías de juego a aspectos que no son lúdicos. Los *serious games* serían un ejemplo de uso del juego para entrenar, probar, reflexionar y aprender.

Aunque la presencia de los *serious games* está poco extendida en las políticas de formación y desarrollo de los profesionales del sector (sí está más consolidada la actividad de simulación, también en línea), es cierto que en los últimos años ha aumentado mucho, especialmente en el ámbito de la educación sanitaria hacia la ciudadanía.

Así pues, hay muchas experiencias de *serious games* para la salud,¹⁰¹ como por ejemplo Mango Health (vinculado a la adherencia farmacéutica), Re-mission 2 (colección de juegos para jóvenes respecto al cáncer), Cohero Health (para pacientes que tienen que utilizar medicación respiratoria) o Food on me (para trabajar enfermedades alimentarias, entre muchas otras). Pero al igual que poníamos énfasis en la personalización de las acciones formativas, también en cuanto a la gamificación debemos segmentarla por tipo de jugador.¹⁰²

En cualquier caso, los *serious games* no van de tecnología (la tecnología no es empática en sí misma). Van de diseño motivacional para que la gente se enganche al contenido (va más de pedagogía y de psicología). El reto es intentar convencer al jugador de la importancia de sus cambios. El objetivo no es persuadir directamente, sino que el participante se persuade a sí mismo, y que lo haga de una forma sostenida.

Solo como última referencia, se estima que el mercado de *serious games* (siendo la parte de salud muy significativa) alcanzará los 5.500 millones de dólares en 2020.¹⁰³

¹⁰¹ Yuri Quintana y Óscar García (2017). *Serious games for Health: mejora tu salud jugando*. Barcelona: Ed. Gedisa.

¹⁰² Modelo de tipo de jugadores según Bartel (*Killers, Achievers, Socializers y Explorers*) o modelo de Andrzej Marczewski (<http://www.gamified.uk/>), entre otros.

¹⁰³ «From serious games market by vertical (education, corporate, healthcare, retail, media and advertising), application (training, sales, human resource, marketing), platform, end-user (enterprise, consumer), and region - forecast to 2020», publicado por MarketsandMarkets, 27 de mayo de 2015. <http://prn.to/1iMTiuW>.

F. MOBILE LEARNING. EL CONOCIMIENTO, LA FORMACIÓN, EL APRENDIZAJE MÓVIL Y LA MONITORIZACIÓN DE HÁBITOS

Tanto las oportunidades de la realidad virtual y aumentada como las de la gamificación pasan especialmente también por el uso intensivo de los *smartphones* como una oportunidad para acceder al conocimiento.

La evolución del juego ha sido muy rápida y en muy poco tiempo en los móviles: de jugar al tres en raya a jugar al buscaminas, luego a la serpiente (Nokia) y hoy al Candy Crush, simuladores de granja, juegos de hiperrealismo...

También han cambiado los hábitos de consumo: de comprar un juego al «yo no pago» porque es gratuito; como mucho, pagar para mejorar un juego que ya tengo y que me gusta (Freemium: pequeños pagos). Generalmente solo paga un 2-4% del total de los usuarios. Por ejemplo, Candy Crush tiene unos 2-3 millones de euros de ingresos al día. Por tanto, hay una buena parte del «planeta» jugando.

El crecimiento exponencial de los *serious games for health* se produce como consecuencia de este crecimiento del uso de los dispositivos móviles en la ciudadanía y en la sociedad en general, y como «capa» que puede incorporarse a la estrategia global de desarrollo de *m-Health*.

Algunos datos espectaculares del mercado de *m-Health* en Estados Unidos son los siguientes:

- 247 millones de americanos han descargado aplicaciones de salud.
- En el año 2013, un total de 95 millones de americanos estaban utilizando herramientas de salud con sus móviles.
- El 42% de los hospitales estadounidenses utiliza la estrategia digital para el tratamiento y seguimiento de sus pacientes. La monitorización remota de pacientes se prevé que podrá ahorrar unos 36 billones de dólares de costes en salud en el sector en 2018.
- La industria de *m-Health* mueve en la actualidad 1.300 millones de dólares, y espera recaudar en 2018 unos 20.000 millones.

Por lo tanto, el mercado de *m-Health* crecerá, en Estados Unidos y también en nuestro país, en los próximos años, no solo con aplicaciones, sino también por la vinculación con *wearables* y otros aparatos móviles que permitirán una monitorización, un seguimiento y un tratamiento de pacientes de forma remota.

El gran problema o la gran dificultad de muchas de estas aplicaciones y herramientas es cómo conseguir enganchar al usuario para que, de forma regular y recurrente, continúe vinculado a la aplicación correspondiente aportando datos sobre su estado de salud. Por eso muchas de ellas integran una capa de gamificación (como veíamos antes) que debe permitirnos atrapar al usuario a través de una dinámica de juego (con niveles, recompensas, competición, cooperación, inmersión, descubrimiento, puntos de experiencia, *rankings*...). Un ejemplo de esta intencionalidad lo encontramos en Benergy,¹⁰⁴ una aplicación para disfrutar de una vida más sana.

Por eso, muchos de estos dispositivos permiten recoger de forma directa datos de salud del paciente sin necesidad de que los usuarios los introduzcan. Ya empieza a haber no solo muchos dispositivos y *wearables* que promueven esta toma de datos continua, sino también muchas herramientas que están creándose para promover la explotación inteligente (en clave *big data*) de esta información, como por ejemplo:

- Apple Watch. Apple tiene un *software* (HealthKit) que permite la explotación de los datos.
- Tecnología FHIR. *Software*/solución que se comunica con distintos dispositivos médicos. Creado por Harvard, es como un protocolo que facilita la interoperabilidad entre aplicaciones.
- Compañías que se dedican a sacar rendimiento de las bases de datos de los dispositivos como, por ejemplo, Verily de Google: <https://verily.com/>.
- Grupo P4 Medicine (Predictive, Preventive, Personalized, Participatory). Se preocupan también de la parte ética sobre el uso de los datos: <http://p4mi.org/>.
- Sage Bionetworks. Participant-Centered Consent (PCC) Toolkit: <http://sagebase.org/>.

Toda esta actividad de uso del móvil tiene mucho que ver asimismo con las nuevas generaciones y el uso intensivo de las redes sociales. También tiene mucha vinculación con las potencialidades de la geolocalización que permiten los dispositivos móviles; por ejemplo, que profesionales de atención domiciliaria accedan a contenidos formativos e informativos geolocalizados en los entornos físicos de los enfermos y las familias que van a visitar.

¹⁰⁴ <https://www.benergyapp.com/es/>.

Por otro lado, como decíamos, este tipo de experiencias se extenderán progresivamente al uso en programas de formación y desarrollo profesional.

G. MICROFORMACIÓN ESPECIALMENTE A TRAVÉS DE VIDEO LEARNING

Tradicionalmente el vídeo ha sido utilizado como un recurso didáctico en los procesos de formación, ya sea mediante el uso de fragmentos de escenas de películas, vídeos formativos expresos (creados específicamente para aprender una técnica concreta, por ejemplo todo el proceso seguro de donación y extracción de sangre), la grabación de los participantes (por ejemplo, en una típica actividad de presentaciones en público) u otros.

Hoy en día el uso del vídeo como recurso formativo ha aumentado exponencialmente debido a lo siguiente:

- Los dispositivos móviles integran cámaras de vídeo de alta resolución. Por lo tanto, todos tenemos una cámara en el bolsillo y hoy tendemos a fotografiarlo y guardarlo todo.
- El uso intensivo de las redes sociales (abiertas o corporativas) ha facilitado la expansión de los vídeos entre las personas (TED Talks,¹⁰⁵ etc.).
- Los repositorios de vídeo (YouTube, Vimeo...) permiten el acceso en cualquier momento a toda la colección de vídeos que están en la nube.

Y añadiríamos el uso de los vídeos también en los MOOC.¹⁰⁶ El crecimiento de estos a escala mundial ha sido exponencial desde 2008. Según Telefónica Educación Digital, se calcula que en el año 2015 (último del que se tienen estadísticas) el número de usuarios que se matricularon en algún MOOC fue de 35 millones, el doble que en el año 2014.

Aunque es cierto que los porcentajes de abandono son muy altos, la estrategia de abrir el conocimiento (de universidades, escuelas de negocios, etc.) y ponerlo a disposición de forma gratuita (excepto el pago de la evaluación y acreditación en muchos casos) está representando una transformación en el mundo educativo. Esta estrategia supone una nueva forma de expandir el conocimiento también dentro de las propias organizaciones y los sectores (también desde UCF para el sector salud). La gran mayoría de los MOOC desarrollados se realizan a partir de sesiones formativas grabadas en vídeo, y se

¹⁰⁵ <https://www.ted.com/>.

¹⁰⁶ *Massive On-line Open Course* (MOOC) – Curso en línea masivo en abierto.

desarrollan en alguna de las muchas plataformas disponibles (Udacity, Udemy, Coursera, edX, Khan Academy...).

Pero el uso de distintas aplicaciones móviles (WhatsApp, Snapchat...) también está favoreciendo que se compartan muchos vídeos. Es el caso, en el marco de las organizaciones, de muchos vídeos sobre tutoriales, procedimientos, formas de hacer, generalmente realizados por expertos y referentes. De hecho, el uso del vídeo como recurso formativo en las organizaciones de salud ha aumentado muy significativamente en los últimos años. Estos vídeos suelen tener una duración muy breve (microformación, de 2-5 minutos, como la que hemos visto en el «Programa 5 minutos» del Hospital San Juan de Dios) y facilitan el acceso a un conocimiento muy concreto y específico a los profesionales.

La clave es la clasificación, organización y actualización de todo el banco de recursos audiovisuales para acercar el conocimiento a los profesionales *just in time, just in case*. En este sentido, será importante incorporar a la gestión de la formación herramientas específicas de gestión de banco de vídeos (igual que en su momento hacíamos con la incorporación de un sistema de gestión de aprendizaje —LMS—, tras un sistema de gestión de contenidos para el aprendizaje —LCMS—), porque el potencial del vídeo como recurso formativo y en clave de gestión del conocimiento es muy grande y exponencial.

Además, la gestión y el almacenamiento de recursos formativos y de conocimiento, cruzados con la descripción de puestos de trabajo y los mapas de competencias para cada función, así como los resultados que puedan obtener los propios profesionales de instrumentos de evaluación competencial, deben permitirnos construir un gran *big data learning* que nos facilite recomendar y proponer nuevos contenidos y conocimientos de forma personalizada a cada profesional, en función de sus intereses y de su puesto de trabajo, a partir de lo que otros como ellos están revisando, haciendo o aprendiendo, o en función de los propios resultados e indicadores obtenidos.

Estas nuevas lógicas vinculadas a las métricas en formación deben permitirnos un aprendizaje y una formación autodirigidos continuos, que puedan complementarse con la propia formación formal e informal.

H. TRANSFORMACIÓN DE LA FUNCIÓN DE FORMACIÓN Y DESARROLLO

Como hemos mencionado, los responsables de formación y desarrollo de las organizaciones de salud tenemos una gran oportunidad por delante para aportar aún más valor a nuestra labor, en una transformación progresiva:

- Un nivel inicial de gestión de formación esporádica, básicamente de carácter transversal, normativo y de poco valor estratégico.
- Un segundo momento, como coordinadores de un plan de formación global y estructurado, que cuenta con la colaboración de profesionales de la organización, haciéndolos copartícipes de procesos de análisis de necesidades formativas.
- Una evolución hacia el concepto de formación, entrenamiento y desarrollo de equipos y personas. Se incorporan como novedad los modelos formativos (no todo pasa en el aula), se integra la no presencialidad, se extiende el aprendizaje al puesto de trabajo, se entrenan los equipos como equipos, se incorporan nuevas herramientas, etc.
- Una evolución en la que están ahora las organizaciones pioneras del sector, en la que la función se integra y se orienta hacia el desarrollo del talento y la mejora del rendimiento profesional.
- Y deberá venir un próximo nivel de exigencia, en una evolución hacia una mayor contribución del área en la capacidad, el desarrollo organizativo y su transformación.

En este proceso se va requiriendo a los técnicos y profesionales de la formación y del desarrollo nuevas competencias, nuevos conocimientos y nuevas habilidades vinculadas a:

- No presencialidad: conocimientos vinculados a la edición, etiquetado, producción de contenidos, habilidades de gestión de LMS, criterios de diseño de la experiencia de usuarios, diseño de aplicaciones para móvil, MOOC, gestión del conocimiento, *mobile learning*, etc.
- Dinámicas y metodologías: gamificación, *serious games* y otras estrategias para potenciar el *engagement* de trabajadores y profesionales con la formación y el desarrollo profesional.
- Rol consultivo: *adaptive learning*, herramientas de *coaching*, herramientas de apoyo al crecimiento y desarrollo vinculadas a la gestión del talento, y, en clave de desarrollo profesional, herramientas de *design thinking* y de dinámicas de grupo y gestión de proyectos.
- Gestión de la formación: especialmente vinculadas a taxonomías y metadatos, para evaluación y métricas.
- Facilitadores 4.0: también el conocimiento vinculado a la incorporación y el uso de facilitadores tecnológicos (enmarcados en el movimiento de la industria 4.0) en las organizaciones de salud, como impresoras 3D, bioimpresoras, drones, *big data*, inteligencia artificial,

machine learning, etc., que deben permitir potenciar un conocimiento de apoyo a la acción y la decisión clínica y asistencial.

En definitiva, un enfoque de la formación, del desarrollo, de la gestión del conocimiento y de la gestión de las carreras profesionales más global, más estructurado, más integrado con la cultura organizativa, más compartido, más conectado, más cocreado y como un verdadero motor de cambio y excelencia profesional y de transformación organizativa.

Un renovado escenario con nuevas herramientas, nuevas aproximaciones, nuevas realidades, nuevos entornos, nuevos profesionales, nuevas estrategias, nuevos retos, nuevas necesidades, nuevas soluciones, nuevos conceptos, nuevas tecnologías, etc.

Una nueva cultura de la formación, el conocimiento, el aprendizaje en las organizaciones de salud cada vez más digitales, en la que los responsables y técnicos de formación, desarrollo y gestión del talento tengan un papel estratégico y clave.

EPÍLOGO

Y, AL FINAL, EL IMPACTO COMO RETO

En este libro aparece 101 veces la palabra *evaluación*, 92 veces la palabra *cambio*, 39 *impacto* y 36 *innovación*. Sin duda, el autor es bastante explícito en su foco de exposición y nos muestra con claridad la idea clave que pretende transmitir al lector: la formación implica cambio.

Personalmente estoy convencido de que la formación que no genera cambio no sirve para nada; sin embargo, demasiado a menudo comprobamos que ciertos programas de formación y desarrollo obtienen impactos reales muy escasos o tristemente nulos. Incluso, en algunas ocasiones, se trata de formaciones en las que la valoración de satisfacción de los participantes es alta; ¡se lo han pasado bien!, pero los efectos en el día a día son inapreciables.

Comparto con el autor, y quiero remarcarlo en este epílogo del libro, que existe mucha formación pero poco cambio, que la formación por sí sola no es suficiente y que es necesario, también, impulsar metodologías de orientación y apoyo a las aplicaciones de los aprendizajes e, incluso, cambios en los modelos organizativos y de gestión de las organizaciones que permitan y potencien los aprendizajes de todos sus miembros. Incluso podríamos afirmar que los procesos de formación más potentes generan modificaciones en las estructuras de poder, que han de venir acompañadas de cambios en las estructuras organizativas.

Y, para poder impactar de forma consciente, es imprescindible medir; es decir, poner números a los procesos de cambio, porque la matemática es el lenguaje que nos hemos dado para poder comprender cualquier movimiento, cambio, intercambio o transformación. Si no somos capaces de expresar en números los cambios deseados, difícilmente podremos compartir los pro-

cesos de desarrollo de forma plena y difícilmente conseguiremos diseñar programas que tengan focos y objetivos inequívocos.

Medir implica también conocer muy bien, entre otros factores, qué se desea cambiar, qué conductas es preciso ajustar, qué resultados son necesarios, cuál será la situación en la que nos encontraremos tanto si tenemos éxito como si no, qué estamos dispuestos a invertir para el proceso y qué alternativas tenemos. Y, por descontado, no es nada fácil tener respuestas a todas estas preguntas.

Quizás una buena conclusión de este libro sea que innovar en formación es innovar en las formas de cambio organizacional, es acompañar los procesos de transformación de los profesionales, los equipos y las empresas para que se puedan adaptar mejor a las exigencias de sus entornos y puedan mantener y mejorar aquello por lo que focalizan sus esfuerzos.

Y, como epílogo de este epílogo, quiero agradecer a Òscar Dalmau el esfuerzo de ordenar tantas ideas, conocimientos y experiencias en este libro. Y felicitarle por todos los impactos que sus equipos y él han impulsado en tantas y tantas organizaciones y profesionales.

CARLES MENDIETA
Consultor en desarrollo directivo
Socio en Singular Net Consulting

BIBLIOGRAFÍA

- ARÀNEGA, S. (2013). «De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la Universidad». Cuadernos de Docencia Universitaria, n.º 25. Barcelona: Editorial Octaedro, ICE-UB.
- ARGYRIS, C. (1999). *On organizational learning*, vol. 2. Oxford: Blackwell.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. (2001). «Knowledge and organization». *Organization Science*, 12.
- COBO, C.; MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje invisible*. Colección Transmèdia XXI. Editorial UB Edicions.
- DALTON, M. A.; HOLLENBECK, G. P. (2006). *How to design an effective system for developing managers and executives*. EUA: Center for Creative Leadership.
- DARCELES, M. (2009). *Guías para la transformación*. Bilbao: BAI, Agencia de Innovación de Bizkaia.
- DENT, J. A.; HARDEN, R. M.; HUNT, D. (2017). *A practical guide for medical teachers*. Ámsterdam: Elsevier.
- EGUIGUREN, M. (2011). *Empresa 3.0: Políticas y valores corporativos en una cultura empresarial sostenible*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- EICHINGER, R. W.; LOMBARDO, M. M. (2004). *Learning agility as a prime indicator of potential*. EUA: Human Resource Planning.
- ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DE CATALUÑA (2010). «Diagnosis de necesidades formativas en instituciones públicas». Colección Herramientas para los Recursos Humanos, 8. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- FONT, A.; IMBERNON, F. (2002). «Análisis de necesidades de formación. Analizar y detectar necesidades para una coherente planificación», en P. Pineda. *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

- GARRICK, J. (1998). *Informal learning in corporate workplaces*. EUA: Human Resource Development Quarterly, 9(2).
- GARVIN, D. A. (1993). «Building a learning organization». *Harvard Business Review*, 71.
- GENTRY, W. A.; YOUNG, S. (2012). *Busting myths about feedback. What leaders should know*. EUA: Center for Creative Leadership.
- HALLENBECK, G. (2016). *Learning agility*. EUA: Center for Creative Leadership.
- HANNUM K. M.; HOOLE, E. (2009). *Tracking your development*. EUA: Center for Creative Leadership.
- HART, J. (2017). *Top 200 Tools for Learning 2017*. Disponible en: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/>
- HONEY, P. *Improve your people skills*. Chartered Institute of Personnel & Development.
- IMBERNON, F. (2009). «Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad». *Cuadernos de Docencia Universitaria*, n.º 14. Barcelona: Editorial Octaedro.
- INSTITUTE OF MEDICINE OF THE NATIONAL ACADEMIES (2010). *Redesigning continuing education in the health professions*. Washington, EUA: National Academies Press.
- JARDINES, F. J. (2011). «Revisión de los principales modelos de diseño instruccional». *InnOvaciOnes de NegOciOs*, 8. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- KIRKPATRICK, D. L. (2007). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, vol. 1, p. 38.
- KRISTIANSEN, P.; RASMUSSEN, R. (2014). *Building a better business using the Lego Serious Play Method*. EUA: Ed. Wiley.
- LÉVY-LEBOYER, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- LOMBARDO, M. M.; MICHAEL, M.; EICHINGER, R. W. (2013). *For your improvement*. Korn Ferry International.
- MARINA, J. A. (2016). *Objetivo: generar talento. Cómo poner en acción la inteligencia*. Barcelona: Conecta.
- MCCALL, M. W.; LOMBARDO M. M.; MORRISON A. M. (1988). *The lessons of experience*. Lexington, MA: Lexington Books.
- MEDINA, J. L.; CASAMAYOR, G.; GIL GONZÁLEZ, M. (2017). *La transferència dels aprenentatges al lloc de treball*. Barcelona: Editorial UOC.

- MENDIETA, C. (2012). *El valor del matiz. Las dimensiones del liderazgo*. Editorial Académica Española.
- ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Barcelona: Acantilado.
- PATTERSON, K.; GRENNY, J.; McMILLAN, R.; SWITZLER, A. (2016). *Conversaciones cruciales. Claves para el éxito cuando la situación es crítica*. Editorial Empresa Activa.
- PROSPERI, L. J. *The imagineering pyramid*. Theme Park Press.
- QUINTANA, Y.; GARCÍA, O. (2017). *Serious games for health: mejora tu salud jugando*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- RAYBURN, W. F.; TURCO, M. G.; DAVIS, D. A. (2017). *Continuing professional development in medicine and health care: better education, better patient outcomes*. Philadelphia, EUA: Wolters Kluwer.
- RIERA CLARET, C. (2013). *Aprentatg entre iguals i apreñtatg informal a l'organització (Aprendizaje entre iguales y aprendizaje informal en las organizaciones)*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona.
- SAN CORNELIO, G.; MARTÍ, X. (2017). *Creativitat i innovació a la indústria de l'entreteniment (Creatividad e innovación en la industria del entretenimiento)*. Barcelona: Editorial UOC.
- SENGE, P. M. (1993). *La quinta disciplina*. Editorial Granica.
- SENGE, P. M. (1997). *The fifth discipline. Measuring business excellence*, vol. 1, n.º 3.
- SERRADELL, E.; PÉREZ, A. A. J. (2003). «La gestión del conocimiento en la nueva economía». Barcelona: Editorial UOC.
- SOLÉ, F.; MIRABET, M. (1994). *Cómo confeccionar un plan de formación en una empresa*. Llibres dels Quaderns de Tecnologia. La Llar del Llibre.
- TOPPING, K. (2005). «Trends in peer learning». *Educational Psychology*, 25(6).
- VARIOS AUTORES (2014). *Universidades corporativas. Diez casos de éxito*. Barcelona: Editorial UOC.
- VARIOS AUTORES (2017). *Universidades corporativas. Forjando personas para ganar el futuro*. Barcelona: Editorial UOC.
- WAGENSBERG, J. (1998). *Ideas para la imaginación impura*. Barcelona: Tusquets Editores.

