

***DESARROLLO DE
COMPETENCIAS
EMOCIONALES EN LOS
INDIVIDUOS DE UNA
ORGANIZACIÓN
UTILIZANDO LA
METODOLOGÍA DE
FORMACIÓN: OUTDOOR
TRAINING***

DOCTORANDO: MIGUEL REINOSO FERNÁNDEZ-CAPARRÓS

DIRECTORA: MARGARITA LATIESA RODRÍGUEZ

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Quiero dedicar este trabajo a quienes siempre me han apoyado, animado y brindado su paciencia. Mi familia:

*A mis padres, **Antonio y M^a Luisa**, quienes con su intuición y generosidad, sembraron en mi la inquietud de conocer.*

A mis hermanos, Nacho, Alberto y David, fuente constante de motivación e inspiración.

A Loles, todo corazón, quien con su comprensión y generosidad me impulsó y apoyó incondicionalmente.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiese sido posible sin la contribución de un grupo de personas que siempre han creído en mí, me han aportado nuevas ideas y detalles, y sobre todo, me han apoyado y escuchado. Quiero expresar un gran sentimiento de gratitud a las siguientes personas:

Mi directora de tesis, la Doctora Doña Margarita Latiesa, por creer en este trabajo desde un principio, dar a este trabajo la calidad y empaque necesario que sin ella no se hubiese logrado, y por último, darme la oportunidad de trabajar a su lado y aprender mucho más rápido.

A Don Pedro Izuel, Don Antonio Lobera, Don Vicente Ares y Don Enrique Larena, socios-directores de la Consultora OT Company, por darme toda la confianza necesaria para desempeñar una función tan comprometida como es la de consultor, tener paciencia con mi formación, así como la de darme toda la libertad necesaria para trabajar en su empresa como uno más. Gran parte de este estudio se lo debo a ellos, y en especial a Antonio y Pedro, mis guías como consultor y mis maestros.

Al resto del equipo de OT Company: Doña Marta Alonso y Doña M^a Jesús Plata, por su continuo esfuerzo y trabajo desinteresado, sus palabras de ánimo, disponibilidad y atención.

Al grupo de Halcón Viajes, por su esfuerzo, por su calidad humana, y por hacer que mi trabajo fuese más sencillo. He aprendido mucho de todos ellos.

A los profesores Don José Luís Mata, Doña Antonia Valverde y Don Alberto Acosta, por su disponibilidad y sus consejos siempre sabios.

A mis antiguos compañeros de promoción, Don Cristóbal Sánchez, Don Bernardo Requena y Don Mikel Zabala, grandes profesionales y mejores personas, por siempre recibirme y escucharme.

A mi amigo, Don Enrique Fernández, por haberme permitido robarle parte del tiempo que le correspondía, animándome para que hiciese un buen trabajo y apoyándome de un modo incondicional.

A Don José Antonio Ibáñez y Doña Wendy, por proporcionarme todo lo necesario en Londres (cuestionarios ECI) y ayudarme con las traducciones de inglés, y a Don Juan José Linares, Don José Martín y Don Sergio Jiménez, por su predisposición permanente y absoluta. Nunca os podré devolver todo lo que me habéis dado.

A la toda la familia Reinoso Aparicio, por su apoyo, por sus palabras de ánimo, por saber escucharme en los momentos más difíciles, proporcionarme todo lo que para ellos estaba a su alcance, y en definitiva, por ser como son, muchas gracias.

A Doña María Fernández – Caparrós Martínez, por ser una de las primeras en creer en este proyecto y volcarse en mi formación sin reservas. Parte de este trabajo te pertenece.



”Es un pecado del alma empujar a las personas a que piensen de una manera determinada, pero sería una falta aún más grave no animarlas a tener experiencias que le generen vida”

Kurt Hahn

INDICE GENERAL

I. INTRODUCCION.....	12
I.1. MOTIVACIÓN Y ORIGEN DEL ESTUDIO.....	13
I.2. PROPÓSITO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA.....	14
II. MARCO TEÓRICO.....	17
II.1. ORÍGENES Y ANTECEDENTES DEL OUTDOOR TRAINING.....	20
II.1.1. INFLUENCIAS DEL OUTDOOR TRAINING.....	21
II.1.2. NACIMIENTO DEL OUTDOOR TRAINING: EL OUTWARD BOUND.....	24
II. 2.¿QUÉ ES EL OUTDOOR TRAINING?.....	28
II.2.1. DEFINICIÓN DEL OUTDOOR TRAINING.....	28
II.3. IMPORTANCIA DEL OUTDOOR TRAINING EN LA FORMACIÓN..	33
II.3.1. ¿POR QUÉ OUTDOOR TRAINING EN LA FORMACIÓN?.....	33
II.3.2. ÁREAS EN LAS QUE SE UTILIZA EL OUTDOOR TRAINING.....	34
II.3.3. ENFOQUES DEL OUTDOOR TRAINING.....	35
II.3.4. ¿OUTDOOR TRAINING O INDOOR RAINING? VENTAJAS Y DESVENTAJAS.....	36
II.3.4.1. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL OUTDOOR TRAINING	37
II.3.4.3.VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL INDOOR TRAINING.....	39
II.3.5. EFECTIVIDAD DEL OUTDOOR TRAINING.....	39
II.3.6. CARACTERÍSTICAS DEL OUTDOOR TRAINING.....	42
II.3.7. ELEMENTOS DEL OUTDOOR TRAINING.....	44
II.3.7.1. DURACIÓN DE UN PROGRAMA.....	44
II.3.7.2. TAMAÑO DE LOS GRUPOS.....	44
II.3.7.3. LA INTENSIDAD EMOCIONAL.....	45
II.3.7.4. EL FEEDBACK.....	46
II.3.7.5. EL REFUERZO DE LA CONFIANZA EN SÍ MISMO.....	48
II.3.7.6. EL CONTRATO PSICOLÓGICO.....	49
II.3.7.7. EXPERIMENTAR LA ACTUACIÓN MÁXIMA.....	50
II.3.7.8. LA INCERTIDUMBRE Y EL CONCEPTO DE “RETO POR OPCIÓN”	51
II.3.7.9. EL DESARROLLO COMPLETO DE LA PERSONA.....	53
II.3.7.10. EL USO DE LO LÚDICO.....	54
II.3.8. TIPOS DE PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO.....	55
II.3.8.1. PROGRAMAS DE AVENTURA O EN LA NATURALEZA.....	55
II.3.8.2. PROGRAMAS CENTRADOS AL AIRE LIBRE.....	64
II.3.8.2.1. Programas de bajo impacto.....	65

II.3.8.2.2. Programas de alto impacto.....	87
II.3.8.3. <i>OTRAS ACTIVIDADES: EL PAINTBALL</i>	94
II.3.9. DESTINATARIOS DEL OUTDOOR TRAINING.....	96
II.4. IMPORTANCIA DEL FACILITADOR EN EL OUTDOOR TRAINING.....	97
II.4.1. DEFINICIÓN DE FACILITACIÓN.....	97
II.4.2. PRECEPTOS METODOLÓGICOS.....	98
II.4.3. MODELO SOBRE EL ROL DEL FACILITADOR.....	100
II.4.4. MODELO DE FACILITACIÓN EN LA EDUCACIÓN EXPERIMENTAL.....	101
II.4.5. PROCESO DE FACILITACIÓN.....	103
II.4.6. PERFIL DEL FACILITADOR.....	105
II.4.7. MODELO DE COMPETENCIAS DEL FACILITADOR.....	106
II.4.8. EL LIDER, EL GERENTE Y EL FACILITADOR.....	110
II.4.9. FORMACIÓN Y ENTRENAMIENTO DEL FACILITADOR.....	111
II.4.10. EL CLIMA FACILITADOR O RAPPORT.....	111
II.4.10.1. <i>DEFINICIÓN DE RAPPORT</i>	111
II.4.10.2. <i>ESCUCHAR Y PREGUNTAR</i>	112
II.4.10.3. <i>EL EMPAREJAMIENTO</i>	113
II.4.10.4. <i>LA REENMARCADA</i>	113
II.4.11. ETAPAS DEL PROCESO DE FACILITACIÓN.....	114
II.4.12. ¿HASTA DONDE DEBE DE ACTUAR EL FACILITADOR?.....	115
II.4.13. MODELO DE INTERVENCIÓN FACILITADORA.....	116
II.4.14. FORMAS DE ACTUACIÓN DEL FACILITADOR.....	117
II.4.15. CRITERIOS PARA DETERMINAR EL PAPEL DEL FACILITADOR.....	119
II.5. LA NATURALEZA COMO AULA EN EL OUTDOOR TRAINING.....	120
II.5.1. EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA.....	120
II.5.2. ¿POR QUÉ LA NATURALEZA COMO AULA?.....	122
II.6. EL APRENDIZAJE EXPERIMENTAL COMO MÉTODO EN EL OUTDOOR TRAINING.....	124
II.6.1. LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS.....	124
II. 6.2. EL APRENDIZAJE EXPERIMENTAL.....	125
II.6.2.1. <i>TÉCNICAS DE APRENDIZAJE EXPERIMENTAL</i>	127
II.6.2.2. <i>CONDICIONES PARA UN APRENDIZAJE EXPERIMENTAL EFICAZ</i>	129
II.6.2.3. <i>FASES DE UNA ACTIVIDAD EXPERIMENTAL</i>	130
II.6.3. LOS CICLOS DEL APRENDIZAJE EXPERIMENTAL.....	132
II.6.4. LA TEORÍA DE KOLB.....	137
II.6.5. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	141
II.6.5.1. <i>DEFINICIÓN DE ESTILOS DE APRENDIZAJE</i>	141
II.6.5.2. <i>LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE SEGÚN HONEY Y MUMFORD</i>	143

II.6.5.3. <i>CARACTERÍSTICAS DE CADA ESTILO DE APRENDIZAJE</i>	144
II.6.5.4. <i>FACILIDADES Y OBSTÁCULOS DE CADA ESTILO DE APRENDIZAJE</i>	145
II.6.5.5. <i>BLOQUEOS Y SUGERENCIAS SOBRE CADA ESTILO DE APRENDIZAJE</i>	147
II.7. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y OUTDOOR TRAINING	149
II.7.1. <i>BREVE HISTORIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</i>	149
II.7.2. <i>DEFINICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</i>	150
II.7.3. <i>DEFINICIÓN DE COMPETENCIA EMOCIONAL</i>	151
II.7.4. <i>LAS DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</i>	152
II.7.5. <i>CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES</i>	154
II.7.6. <i>LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, EL TRABAJO Y EL OUTDOOR TRAINING</i>	158
II.7.7. <i>TIPO DE ACTIVIDAD SEGÚN LAS DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</i>	161
II.7.8. <i>ESTUDIOS QUE REFLEJAN LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL TRABAJO</i>	162
II.7.8.1. <i>AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL</i>	162
II.7.8.2. <i>VALORACIÓN ADECUADA DE UNO MISMO</i>	163
II.7.8.3. <i>AUTOCONFIANZA</i>	163
II.7.8.4. <i>AUTOCONTROL EMOCIONAL</i>	163
II.7.8.5. <i>FIABILIDAD</i>	164
II.7.8.6. <i>MINUCIOSIDAD</i>	164
II.7.8.7. <i>ADAPTABILIDAD</i>	164
II.7.8.8. <i>MOTIVACIÓN DE LOGRO</i>	165
II.7.8.9. <i>INICIATIVA</i>	165
II.7.8.10. <i>EMPATÍA</i>	166
II.7.8.11. <i>ORIENTACIÓN HACIA EL SERVICIO</i>	166
II.7.8.12. <i>CONCIENCIA ORGANIZATIVA</i>	166
II.7.8.13. <i>DESARROLLO DE LOS DEMÁS</i>	167
II.7.8.14. <i>INFLUENCIA</i>	167
II.7.8.15. <i>COMUNICACIÓN</i>	167
II.7.8.16. <i>RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</i>	167
II.7.8.17. <i>LIDERAZGO</i>	168
II.7.8.18. <i>CATALIZACIÓN DEL CAMBIO</i>	168
II.7.8.19. <i>ESTABLECER VÍNCULOS</i>	168
II.7.8.20. <i>TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN</i>	169
II.7.9. <i>LOS TEST DE MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL</i>	169
II.8. EL OUTDOOR TRAINING EN LA PRÁCTICA	171
II.8.1. <i>DIAGNÓSTICO Y PLANIFICACIÓN DEL OUTDOOR TRAINING</i>	171

II.8.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA.....	175
II.8.3. EL DISEÑO DE LAS TAREAS.....	178
II.8.3.1. LA SIMULACIÓN.....	178
II.8.3.1.1. Definición de metáfora.....	179
II.8.3.1.2. Perspectivas sobre las metáforas en el outdoor training.....	179
II.8.3.1.3. Aplicaciones de la metáfora.....	180
II.8.3.1.4. Etapas en el desarrollo de la metáfora.....	182
II.8.3.1.5. El desarrollo de las distintas etapas de la metáfora en una actividad en la naturaleza.....	183
II.8.3.2. EL IMPACTO.....	185
II.8.3.3. LA SEGURIDAD.....	187
II.8.4. LA ADMINISTRACIÓN DE LOS EJERCICIOS.....	190
II.8.5. LOS EJERCICIOS ROMPEHIELOS.....	192
II.8.6. EL DEBRIEF.....	194
II.8.7. LA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE.....	202
II.8.7.1. INTRODUCCIÓN.....	202
II.8.7.2. DEFINICIÓN DE TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE.....	203
II.8.7.3. ¿CÓMO OPTIMIZAR LA TRANSFERENCIA?.....	204
II.8.7.4. ELEMENTOS DE LA TRANSFERENCIA.....	206
II.8.7.4.1. El aprendiz.....	206
II.8.7.4.2. La tarea.....	206
II.8.7.4.3. El contexto.....	208
II.8.7.5. TEORÍAS SOBRE LA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE.....	208
II.8.7.5.1. Teoría de los elementos idénticos.....	209
II.8.7.5.2. Teoría de los principios.....	209
II.8.7.6. TIPOS DE TRANSFERENCIA: CERCANA Y LEJANA.....	210
II.8.7.7. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL TRASLADO.....	213
II.8.7.8. ESTRATEGIAS PARA AUMENTAR LA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE.....	216
II.8.8. LA EVALUACIÓN DEL OUTDOOR TRAINING.....	217
II.8.8.1. INTRODUCCIÓN.....	217
II.8.8.2. DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN.....	218
II.8.8.3. LA INVESTIGACIÓN DE LA EVALUACIÓN.....	219
II.8.8.4. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN.....	220
II.8.8.5. MODELOS DE EVALUACIÓN.....	221
II.8.8.6. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN.....	223
II.9. EL OUTDOOR TRAINING EN ESPAÑA.....	224
II.9.1. ACTUALIDAD DEL OUTDOOR TRAINING EN ESPAÑA.....	224

II.9.2. CASOS PRÁCTICOS DE EMPRESAS ESPAÑOLAS QUE HAN UTILIZADO EL OUTDOOR TRAINING.....	226
II.9.2.1. CASO PRÁCTICO DE DIRECT SEGUROS.....	226
II.9.2.2. CASO PRÁCTICO DE MULTIÓPTICAS.....	227
II.9.2.3. CASO PRÁCTICO DE ONO.....	228
II.9.2.4. CASO PRÁCTICO DE SWISS LIFE ESPAÑA.....	229
II.9.2.5. LA REAL SOCIEDAD CLUB DE FÚTBOL.....	229
III. PLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.....	231
III.1. OBJETO DE INVESTIGACIÓN.....	232
III.1.1. NECESIDAD DE UN NUEVO MÉTODO DE FORMACIÓN.....	232
III.1.2. OBJECIONES A ESTE NUEVO MÉTODO DE FORMACIÓN.....	234
III.1.2.1. ¿DEPORTES DE AVENTARA O APRENDIZAJE EXPERIMENTAL?...	234
III.1.2.2. LA EVALUACIÓN.....	235
III.1.2.3. CONCLUSIONES.....	237
III.2. OBJETIVOS.....	238
III.2.1. OBJETIVO PRINCIPAL.....	238
III.2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS.....	238
III.3. HIPÓTESIS.....	239
IV. METODOLOGÍA.....	240
IV.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y SUJETOS PARTICIPANTES.....	241
IV.1.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	241
IV.1.2. SUJETOS EXPERIMENTALES Y DE CONTROL.....	243
IV.1.3. PERSONAL COLABORADOR EN EL ESTUDIO.....	243
IV.2. DISEÑO.....	244
IV.2.1. VARIABLES.....	244
IV.2.1.1. VARIABLE INDEPENDIENTE.....	244
IV.2.1.2. VARIABLES DEPENDIENTES.....	244
IV.2.1.2.1. Variables dependiente de primer nivel.....	245
IV.2.1.2.2. Variables dependientes de segundo nivel.....	246
IV.2.1.3. VARIABLES CONTAMINANTES.....	247
IV.2.1.3.1. Constacia de los contenidos a desarrollar.....	248
IV.2.1.3.2. Constacia de las características de las tareas presentadas...248	
IV.2.1.3.3. Constacia en la distribución de las variables temporales.....	248
IV.2.1.3.4. El facilitador.....	248
IV.2.1.3.5. Historia y experiencia previa de los sujetos respecto a los contenidos del programa de intervención.....	249
IV.2.2. MEDIAS DE CONTROL DE LA VALIDEZ INTERNA DEL ESTUDIO.....	249

IV.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	249
IV.3.1. LA ENTREVISTA DIAGNÓSTICO.....	249
IV.3.2. CUESTIONARIO ECI-U.....	250
IV.4. FASES DEL PROCESO.....	251
IV.4.1. PRIMERA TOMA DE CONTACTO.....	252
IV.4.2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	252
IV.4.3. CONTACTO CON CONSULTORAS DE FORMACIÓN OUTDOOR.....	252
IV.4.4. FORMACIÓN COMO CONSULTOR.....	252
IV.4.5. TRABAJO DE CAMPO.....	252
IV.4.6. TRATAMIENTO DE LOS DATOS.....	253
IV.4.7. REDACCIÓN DE LA TESIS.....	253
IV.5. MATERIAL.....	253
IV.6. TRATAMIENTO DE LOS DATOS.....	255
IV.6.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES.....	255
V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	257
V.1. VARIABLES DEPENDIENTES DE PRIMER NIVEL.....	258
V.1.1. COMUNICACIÓN.....	258
V.1.1.1. <i>COMENTARIO RESULTADOS</i>	260
V.1.2. CATALIZACIÓN DEL CAMBIO.....	262
V.1.2.1. <i>COMENTARIO RESULTADOS</i>	264
V.1.3. ESTABLECER VÍNCULOS.....	265
V.1.3.1. <i>COMENTARIO RESULTADOS</i>	268
V.1.4. TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN.....	270
V.1.4.1. <i>COMENTARIO RESULTADOS</i>	272
V.2. VARIABLES DEPENDIENTES DE SEGUNDO NIVEL.....	273
V.2.1. INFLUENCIA.....	274
V.2.1.1. <i>COMENTARIO RESULTADOS</i>	276
V.2.2. DESARROLLO DE LOS DEMÁS.....	277
V.2.2.1. <i>COMENTARIO RESULTADOS</i>	279
V.2.3. LIDERAZGO.....	280
V.2.3.1. <i>COMENTARIO RESULTADOS</i>	280
V.2.4. CONTROL DE CONFLICTOS.....	281
V.2.4.1. <i>COMENTARIO RESULTADOS</i>	282
V.3. PERFILES EMOCIONALES DE LOS PARTICIPANTES.....	283
V.3.1. CUADRO DE MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL 1.....	283
V.3.2. CUADRO DE MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL 2.....	283
V.3.3. CUADRO DE MEDIAS DEL GRUPO DE CONTROL.....	284

V.3.4. PERFIL EMOCIONAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL 1.....	285
V.3.4.1. <i>INTERPRETACIÓN DEL PERFIL EMOCIONAL (GR. EXPERIMENTAL 1)</i>	286
V.3.5. PERFIL EMOCIONAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL 2.....	288
V.3.5.1. <i>INTERPRETACIÓN DEL PERFIL EMOCIONAL (GR. EXPERIMENTAL 2)</i>	289
V.3.6. PERFIL EMOCIONAL DEL GRUPO DE CONTROL.....	291
V.3.6.1. <i>INTERPRETACIÓN DEL PERFIL EMOCIONAL (GR. CONTROL)</i>	292
VI. CONCLUSIONES	293
VI.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	294
VI.2. CONCLUSIONES METODOLÓGICAS	296
VI.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	299
VII. BIBLIOGRAFÍA	300
VIII. INDICE DE TABLAS, FIGURAS, CUADROS DE FOTOS Y CUADROS	337
VIII.1. ÍNDICE DE TABLAS	338
VIII.2. ÍNDICE DE FIGURAS	340
VIII.3. ÍNDICE DE CUADROS DE FOTOS	341
VIII.4. ÍNDICE DE CUADROS	343
IX. ANEXOS	346
IX.1. ANEXO 1. PROGRAMA DE OUTDOOR TRAINING	
IX.2. ANEXO 2. ENTREVISTA DIAGNÓSTICO	
IX.3. ANEXO 3. CUESTIONARIO ECI-U	

I. INTRODUCCIÓN

I.1. MOTIVACIÓN Y ORIGEN DEL ESTUDIO.

**I.2. PROPÓSITO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y
RELEVANCIA DEL TEMA.**

I. INTRODUCCIÓN

I.1. MOTIVACIÓN Y ORIGEN DEL ESTUDIO

Con la intención de completar mis estudios de licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, me matriculé en el master de Gestión y Desarrollo de los RR.HH., pues desde siempre tuve muy claro que mi formación debía de seguir el itinerario de la Gestión Deportiva.

En esta etapa se empezó de un modo inconsciente a gestar este estudio científico, empezando a trabajar y recopilar información para la realización del proyecto fin de master. El apoyo y consejo del profesor Don Andrés Rodríguez fue clave para tomar la decisión de continuar con el proyecto que ponía fin a esta etapa, animándome a cursar el doctorado y seguir investigando todo lo concerniente a esta disciplina.

Ya, como estudiante de tercer ciclo, mi motivación aumentó al tomar contacto con la que a la postre iba a ser mi tutora y directora de tesis, la profesora Doña Margarita Latiesa, reconocida especialista en turismo, ocio y deporte. Juntos entendimos la necesidad de que dicho estudio estuviese avalado por una consultora de reconocido prestigio, por lo que por diversos motivos OT Company fue la empresa seleccionada.

OT Company es una empresa especialmente dedicada al mundo de los recursos humanos, la consultoría especializada hacia la creación y consecución de objetivos de equipos de trabajo, desarrollo de habilidades en las personas y el entrenamiento de equipos de alto rendimiento. Es la primera compañía especializada en “outdoor training”, y cuenta con instalaciones franquiciadas para el desarrollo de este tipo de actividades: los centros de ocio y aventura en la naturaleza (COAN).

OT Company entendió desde un primer momento la importancia de este proyecto y se identificó de inmediato con él. Me dio la posibilidad de formarme como consultor, por lo que tuve la oportunidad de diseñar programas, hacer múltiples ensayos,

diseñar protocolos de actuación, feedback, informes de resultados, tener contacto con múltiples departamentos de RR.HH., hacer entrevistas de diagnóstico, etc.

Una vez completado una parte importante de mi período de formación como consultor llegó el momento de diseñar un programa de “outdoor training” que formase parte de la tesis doctoral.

I.2. PROPÓSITO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y RELEVANCIA DEL TEMA.

El propósito de este estudio es el diseño de un programa de “outdoor training” para directivos de una organización, con el objetivo de aumentar los niveles de aquellas competencias emocionales necesarias para un óptimo desempeño en su puesto de trabajo, partiendo del análisis de las necesidades reflejadas en la entrevista de diagnóstico con los responsables de RR.HH. de su organización y de los datos obtenidos en el pretest del cuestionario que han de completar. De este modo se aportará tanto a los facilitadores y consultoras especializadas, en particular, y al campo de los RR.HH., en general, un conjunto de conocimientos teórico- prácticos que puedan solucionar problemas de la práctica, y una herramienta útil para un buen desempeño laboral de éstos.

Como se verá más adelante, el poco rigor científico de los programas de “outdoor training” que se están haciendo en la actualidad es uno de los graves problemas de esta disciplina, pues perjudica y daña su imagen y merma sus posibilidades de formar parte de los programas de formación que los departamentos de RR.HH. ofertan a sus empleados.

Esta tesis doctoral ofrece un conjunto de conocimientos teórico-prácticos que pueden servir a futuros investigadores a la hora de profundizar en el estudio del “outdoor training” y el desarrollo de las competencias emocionales de los directivos de una organización.

También da a conocer las ventajas y desventajas que tiene el empleo de un programa de estas características, así como establece con mayor rigor lo que es y lo que no es el “outdoor training” para así, de este modo, evitar ciertas confusiones e intrusismos que lo único que provocan es más daño a esta metodología de aprendizaje enfocada al desarrollo de competencias emocionales en los directivos de las organizaciones.

Esta tesis doctoral permite reunir en su composición múltiples áreas o disciplinas (Educación Física, Sociología y Recursos Humanos), que por un lado provocan una mayor riqueza de ésta, y por otro, ofrecen la oportunidad al futuro licenciado o diplomado en educación física de desempeñar otras funciones, como la de Facilitador o Consultor de programas de “outdoor training” que hace muy poco tiempo eran impensables.

Por tanto, el estudio del “outdoor training” por parte de los futuros licenciados y diplomados en Educación Física, ofrece la posibilidad de una nueva salida profesional de éstos, pues su perfil profesional, si es completado con la formación en otras áreas como pueden ser: Psicología, Sociología, Gestión de Grupos, Actividades en el Medio Natural, etc., se puede adaptar perfectamente al de un Facilitador o Consultor de programas de “outdoor training”.

Por otro lado, la población escolar ha de ser el objeto de estudio de los futuros trabajos de investigación sobre el “outdoor training”, para de este modo completar su formación en valores y competencias emocionales que muy difícilmente pueden ser desarrollados en las aulas. El principal déficit acusado por los profesores de la mayoría de centros educativos tanto de primaria como de secundaria en los alumnos, es la falta de valores, y por supuesto, de herramientas educativas que favorezcan su desarrollo en el aula o fuera de ésta. Instituciones como el “Outward Bound” ya lo hacen en todo el mundo, pero es necesario el empuje final que aporta un estudio científico sobre la materia en cuestión.

Como ya se verá más adelante, este tipo de metodología también puede ser utilizado por clubes profesionales para el desarrollo de competencias esenciales para un buen desempeño de equipos de alto rendimiento. Prueba de ello ha sido que un club de fútbol (La Real Sociedad C.F.)₂ ha empleado este tipo de técnicas de formación en una pretemporada con unos resultados asombrosos.

II. MARCO TEÓRICO

II.1. HISTORIA DEL OUTDOOR TRAINING.

II.2. DEFINICIÓN DEL OUTDOOR TRAINING.

II.3. IMPORTANCIA DEL OUTDOOR TRAINING EN LA FORMACIÓN.

II.4. IMPORTANCIA DEL FACILITADOR EN EL OUTDOOR TRAINING.

II.5. LA NATURALEZA COMO AULA EN EL OUTDOOR TRAINING.

II.6. EL APRENDIZAJE EXPERIMENTAL COMO MÉTODO EN EL OUTDOOR TRAINING.

II.7. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL OUTDOOR TRAINING.

II.8. EL OUTDOOR TRAINING EN LA PRÁCTICA.

II.9. EL OUTDOOR TRAINING EN ESPAÑA.

II. MARCO TEÓRICO

A través de este capítulo pretendemos establecer un marco teórico que satisfaga la demanda cada vez mayor de los distintos estamentos relacionados e interesados en el “outdoor training” (investigadores, empresas, consultoras, departamentos de RR.HH., etc.), que reclaman un mejor y más profundo conocimiento de esta importante disciplina de formación. Para ello nos centraremos en el desarrollo y evolución del “outdoor training” y llevaremos a cabo una revisión de la bibliografía existente con el fin de definir y delimitar este ámbito de estudio.

En un primer apartado estableceremos la línea de evolución que ha seguido el “outdoor training” a lo largo de los años, deteniéndonos en las principales influencias de las que se ha nutrido hasta convertirse en un importante instrumento de formación de directivos en la actualidad.

A continuación expondremos las diferentes definiciones que los autores más relevantes y significativos de esta disciplina han hecho sobre el “outdoor training”, así como su punto de vista y perspectiva sobre éste.

En el tercer apartado nos centraremos en la relación que el “outdoor training” mantiene con la formación, atendiendo a las áreas en las que se utiliza, sus enfoques, ventajas e inconvenientes, críticas, tipos de programas, elementos más importantes del outdoor training, características, etc.

En el cuarto apartado entendemos la necesidad de detenernos a analizar tanto la figura del facilitador (competencias necesarias, perfil ideal, formas de actuación, etc.) como el proceso de facilitación (preceptos metodológicos, modelos de facilitación, clima facilitador, etc.).

En el quinto y sexto apartado detallamos las principales razones por las que el “outdoor training” utiliza la naturaleza como aula y el aprendizaje experimental como método. Para ello hacemos una revisión de las principales teorías y modelos que fundamentan esta elección.

Para el propósito de este estudio es necesario establecer una conexión entre el “outdoor training” y la inteligencia emocional, y más en concreto con las competencias emocionales, por lo que en el séptimo apartado hacemos un breve recorrido por los antecedentes y características de la inteligencia emocional, deteniéndonos en el estudio y análisis de los postulados de Goleman, Boyatzis, Cherniss, Mayer, Salovey, etc. (dimensiones de la inteligencia emocional, competencias, características, test de medición, etc.).

También hemos creído conveniente detallar con precisión todos los pasos del “outdoor training” en la práctica, desde el momento en el que el departamento de RR.HH de una empresa demanda un programa de estas características hasta que, unos meses más tarde, se procede a la evaluación del mismo.

Finalmente, es fundamental, para este y otros estudios, analizar y comprobar el estado del “outdoor training” en España, por lo que en éste último apartado hacemos un repaso muy general sobre las aplicaciones y noticias más relevantes relacionadas con el outdoor training en nuestro país.

II.1. ORÍGENES Y ANTECEDENTES DEL OUTDOOR TRAINING

El “outdoor training”, desde el punto de vista del aprendizaje y de la formación no es nada revolucionario ni novedoso, ya que durante miles de años el hombre ha aprendido en el medio natural y ha ido mejorando y desarrollando a través de éste (HayGroup, 2000; Hernández, 2002). En su proceso de evolución, añade Pilonieta (2002), la raza humana ha generado, a partir de múltiples vivencias y experiencias, diferentes procesos de aprendizaje, tales como el uso del fuego o la construcción de herramientas, que le han permitido adaptarse a las dificultades que le ofrecía el medio. Estos procesos de aprendizaje fueron fruto de una delicada reflexión y análisis de las condiciones y de los requerimientos en términos de habilidades, conocimientos y destrezas recopilados a partir de la vivencia, para ser transformadas en experiencias por el poder de la reflexión.

El propio Pilonieta (2002) apunta que las grandes escuelas de artesanos que predominaron en el feudalismo (siglo X-XIII) tuvieron como base los principios del outdoor training. El Maestro o Artesano de entonces, poseedor de la sabiduría generada por una experiencia en un arte u oficio, tenía a su cargo uno o varios aprendices que necesitaban mucho tiempo para poder descifrar los misterios de esa ocupación. El maestro iba dosificando las lecciones y las experiencias hasta que podía certificar la idoneidad del aprendiz quien a su vez se convertía en maestro sólo cuando la experiencia y la consagración lo dotaban de la sabiduría para ejercer.

Sin embargo, las principales críticas que los diferentes autores hacen del “outdoor training” (Ver cap. II.3.10) se centran en su poca respetabilidad por parte de los participantes, su falta de seriedad a la hora del desarrollo de profesionales y su mínima eficacia para aplicarse en el mundo laboral (HayGroup, 2000). Estas opiniones, a juzgar por el citado autor, resultan chocantes y contradictorias, pues el “outdoor training” cuenta con miles de años de experiencia en dos campos tan respetados como son la educación y la enseñanza militar.

El análisis y estudio de las primeras civilizaciones verifica como la naturaleza y la actividad al aire libre han servido como medio para desarrollar habilidades tan

esenciales en las organizaciones actuales como el liderazgo, el espíritu y trabajo de equipo, la iniciativa, la resolución de problemas, etc.

II.1.1. INFLUENCIAS DEL OUTDOOR TRAINING.

En los pueblos primitivos el deporte se utilizaba, entre otras cosas, como herramienta para desarrollar e integrar pronto a los más jóvenes en sus responsabilidades de adulto (Blanchard y Cheska, 1986).

El desarrollo de la integridad, la seguridad en sí mismo, la disciplina, la abnegación o la independencia, eran algunos de los valores que más importancia daban los antiguos griegos para la formación de sus elites. En aquella época, eran muy conscientes de la importancia de la educación en el medio natural y de las múltiples ventajas de su aplicación con respecto a la formación en aula (HayGroup, 2000).

La palestra, era un recinto al aire libre donde los antiguos griegos impartían sus clases a los niños. La educación física era entendida como elemento fundamental en la formación del ser humano para llegar a ser un hombre cumplido y cabal ciudadano. En la cultura aristocrática, el deporte fue considerado esencial para la formación integral del hombre (Mandell, 1986; Rodríguez López, 2000).

Para Platón (1970), el Estado y el ciudadano ideales eran imposibles sin una buena educación, la cual tenía su pilar básico en la educación física. Aristóteles (1970), por su parte, consideraba que el ejercicio físico era muy útil en la educación, ya que fomentaba el valor y modelaba el carácter.

Otra muestra de la importancia que le daban nuestros antepasados a la formación al aire libre como herramienta fundamental para transformar el temperamento y generar nuevas cualidades humanas, es la famosa frase de Juvenal (1965): “*mens sana in corpore sano*¹”. Esta frase representa perfectamente el pensamiento de las antiguas civilizaciones a las que hacemos mención, las cuales reconocían que el entrenamiento en la naturaleza no sólo generaba pericia y destreza en esas mismas actividades, sino

¹ Juvenal, Décimo Junio (entre 50 y 70-h. 122). Es un poeta satírico latino. Hacia el año 101 inició la composición de las “Satyrae”, su única obra, integrada por 16 sátiras en hexámetros repartidos en 5 libros.

que también desarrollaba en los practicantes cualidades humanas y las partes más nobles del espíritu humano.

En el siglo XVIII, advierte Cornejo Domínguez (2001), Rousseau mantenía que la mejor forma para conocerse a sí mismo y al mundo que nos rodeaba era jugando en la naturaleza. Consideraba que la actividad física era un instrumento socializador muy importante para el niño, ya que a través del juego se adquirirían las habilidades sociales y emocionales primordiales para su desarrollo tanto en la infancia como posteriormente en el mundo adulto. Estos planteamientos, que chocaban tanto con la educación de aquella época, se van a ver reflejados en un libro muy reciente de Daniel Goleman: “La Inteligencia Emocional” (Ver cap. II.7).

El ejercicio corporal ha sido concebido, a lo largo de la historia, como un medio para educar el coraje (Platón, 1970), la virtud (Locke, 1986), el temperamento (Rousseau, 1985), la alegría y la honestidad (Vives, 1988), el valor (Amorós, 1848), el carácter (Fröbel, 1913; Coubertain, 1973), la alegría (Richter, 1920), etc... La practica física al aire libre, en opinión de Vittorino da Feltre, constituía un medio fundamental para desarrollar en sus alumnos cualidades humanas como la alegría, la dignidad y el desarrollo de la personalidad (Giannetto, 1981). Arnold, por su parte, utilizaba la actividad al aire libre para el desarrollo del control emocional y el compromiso ético de sus alumnos (Hughes, 1932).

Hacia 1860, los juegos físicos empiezan a formar parte central del currículo escolar (Gross, 1990). El deporte es concebido como uno de los promotores de la moral, y conceptos como el coraje, el juego limpio y el espíritu de equipo sólo pueden ser aprendidos en el campo de juego (Ruiz Olabuénaga, 1994).

De acuerdo con Dewey (1938), la educación ha de trasladarse a los campos de deportes, pues se trata de un lugar muy apropiado para trabajar en grupo, estimular a los participantes a superar dificultades y problemas que se les plantean, e ideal para la organización colectiva. En definitiva, Dewey reconoce la actividad deportiva como un excelente medio de educación.

Por otro lado, los antiguos espartanos revolucionaron el mundo militar introduciendo un nuevo elemento en la batalla, clave para el éxito en cualquier organización de nuestros días: el trabajo en equipo. Lo hicieron a través de las falanges (formación de ocho filas de soldados que maniobraba, avanzaba o defendía su posición codo a codo, al son de las flautas y tambores). En este tipo de formación era fundamental el respeto de cada hombre por sus compañeros para que el grupo fuese invencible en el campo de batalla. Se sacrificaban por el equipo y las decisiones de éste prevalecían sobre cualquier opinión personal. Además, entrenaban los reflejos y el control de la fogosidad a través del ejercicio físico y la danza (eran excelentes coreógrafos). Consideraban que el control de uno mismo era una cualidad muy necesaria en el campo de batalla (Mandell, 1986).

Más recientemente, durante la II Guerra Mundial (1939-1945), EE.UU. encargó a un comité de expertos psicólogos la rápida y eficaz selección y formación de un gran ejército. Entre las habilidades básicas requeridas destacaban las emocionales por encima de las intelectuales. Así, se buscaban soldados con dotes de liderazgo, con capacidad de mando, iniciativa, compromiso, comunicación, etc. El comité de expertos era consciente de que la mejor forma de desarrollar y fomentar este tipo de habilidades no era dentro de un aula, sino mediante la realización de numerosas pruebas de simulación en la naturaleza que reprodujeran situaciones reales y que incluyeran actividades y comportamientos en lugar de conocimientos (HayGroup, 2000).

Tuson (1994) considera que son tres las áreas, las que a su juicio, han sido desarrolladas gracias a la contribución de las Fuerzas Armadas: en primer lugar, la utilización de la naturaleza o las tareas de exigencia física como medio para desarrollar equipos o a los individuos; en segundo lugar, el empleo de las tareas de resolución de problemas para evaluar el potencial de las habilidades de trabajo en equipo; y por último, el uso de los cursos de alto impacto que tanta popularidad han alcanzado en los últimos años.

Paralelamente al desarrollo del “outdoor training”, subraya Tuson (1994), ha habido un tremendo avance a nivel práctico en los estudios del comportamiento humano: comunicación, procesos de cambio, teorías sobre la dirección, cómo trabajan los equipos, creatividad, teorías de entrenamiento, etc. Debido al gran aumento en el

número de herramientas y modelos disponibles, los entrenadores e instructores modernos han podido trabajar con problemas mucho más complejos y sutiles.

Igualmente, añade Bank (1985) no hay que olvidar los programas de juventud (Boy Scout y Girl Guides); y los deportes al aire libre (alpinismo, navegación, buceo, orientación, etc.) y el correspondiente desarrollo y progreso de las técnicas y medidas de seguridad empleadas en éstos

II.1.2. NACIMIENTO DEL OUTDOOR TRAINING: EL OUTWARD BOUND.

Muchas escuelas en el transcurso de la historia hicieron intentos para involucrar elementos experimentales en sus programas, pero no fueron lo suficientemente impactantes como para asimilarlos como propuestas de formación. Tuvieron que pasar muchos siglos hasta que en 1941, en Alemania, se fundara la primera escuela cuya base fundamental fuera el aprendizaje experimental.

La mayoría de autores (Bank, 1985; Wagner, Baldwin y Roland, 1991; Tuson, 1994; DuFrene, Sharbrough, Clipson y McCall, 1999) coinciden en señalar y reconocer que la principal y más directa influencia del “outdoor training” es el “Outward Bound²”.

Durante la II Guerra Mundial, mientras los barcos alemanes hundían a los buques mercantes británicos, los marineros que esperaban ser rescatados luchaban por sobrevivir en aguas muy frías. Misteriosamente, la tasa de supervivencia entre los marineros más jóvenes era menor con respecto a los más veteranos. Este hecho provocó que Sir Lorenzo Holt (Jefe de la flota mercante de Gran Bretaña) invitara a su viejo amigo y educador Kurt Hahn³ para analizar la razón de este hecho y, si era posible, ponerle remedio. Hahn estaba convencido de que este problema no fue ocasionado por la carencia de conocimientos o habilidades físicas de los más jóvenes, sino más bien porque éstos aún no habían alcanzado una comprensión de sus propios recursos físicos, emocionales y psicológicos (Röhrs y Tunstall-Behrens, 1970; Flavin, 1996).

² Outward Bound: su traducción al castellano sería “límite hacia fuera”. Es un término náutico para describir un barco que deja la seguridad de su puerto para adentrarse en la incertidumbre del mar abierto.

³ Kurt Mathias Robert Martín Hahn (1886-1974): educador alemán, figura dominante en la creación y desarrollo de la educación de aventura.

Para poner solución a todo este problema, en el año 1941, en Aberdovy (País de Gales), Kurt Hahn, con la ayuda financiera de Holt, funda una nueva escuela, “Outward Bound”, que proporciona experiencias similares, usando la naturaleza como aula. Se pretende ayudar a los reclutas jóvenes a desarrollar la confianza y otras habilidades emocionales necesarias no sólo para sobrevivir en las frías aguas del Mar Norte, sino también cómo hacerlo en la propia vida cotidiana, generando experiencias de riesgo para establecer comportamientos de los alumnos bajo presión (Röhrs y Tunstall-Behrens, 1970; Beeby y Rathborn, 1983; Bank, 1985; Wagner *et al.*, 1991; Tuson, 1994; Flavin, 1996; DuFrene *et al.*, 1999).

Para explicar el proceso de aprendizaje que se daba en el “Outward Bound”, Wals y Golins (1976), y un año después Gager (1977), desarrollan un modelo muy conocido: “Outward Bound Process Model” en el que se afirma que el resultado de la tensión, de los desafíos y de la maestría en un ambiente desconocido debe ser reorientar el significado y la dirección de la experiencia en la vida de los participantes.

El énfasis de Hahn en la experiencia y en la terapia experimental se puede ver como una consecuencia del trabajo de educadores tales como Pestalozzi y Dewey. Su preocupación por el servicio y la ayuda se podría ver como resultado de los valores aristocráticos (a menudo citó la frase del príncipe Max, que la meta personal debería ser “un sentido de responsabilidad para con la humanidad”). Ya desde muy joven, los trabajos de Platón marcaron mucho su forma de pensar. (Röhrs y Tunstall-Bahrens, 1970).

Irvine y Wilson (1994) acentúan que este tipo de experiencias que propone Kahn tienen lugar en el campo, se estructuran de tal forma que ayuden a los participantes a descubrir y comprender sus recursos internos, se diseñan con el propósito de reflejar un ambiente similar al que el participante operará en un futuro, y por último, se basan en actividades de aventura como medio o vehículo para la consecución de unas determinadas metas.

Aumentar la autoconfianza y el conocimiento de uno mismo, mejorar el trabajo en equipo, desarrollar habilidades de dirección y valores, como el respeto y la

solidaridad, reforzar la responsabilidad, etc., son algunos de los objetivos perseguidos por Hahn en su escuela al aire libre (Röhrs y Tunstall-Behrens, 1970; Flavin, 1996).

Los cursos al aire libre que se imparten en esta escuela son un equilibrio del desafío, la diversión, el entusiasmo y el aprendizaje, en los que la seguridad del participante es lo primordial. No se trata de un entrenamiento físico ni de una escuela de supervivencia. No es un entrenamiento en el mar, sino a través del mar (Röhrs y Tunstall-Behrens, 1970; Flavin, 1996; Du Frune *et al.*, 1999).

Este tipo de metodología de trabajo tan innovador propuesto por “Outward Bound”, explica Pilonieta (2002), se difundió muy rápidamente por todo el mundo y, siempre bajo un mismo enfoque, realizándose múltiples programas de aprendizaje experimental muy diferenciados entre sí por dos aspectos principales: la orientación que se le quiera dar, y al colectivo que vaya destinado.

La primera escuela “Outward Bound” en los EE.UU. se fundó en el año 1962 (Colorado), por Josh Miner, un discípulo de Hahn en la escuela de Gordonstom (Escocia). Las ideas de Hahn inspiraron a otros muchos educadores que expandieron su modelo y centros al aire libre alrededor del mundo. Sus ideas siguen siendo hoy tan vigentes como lo eran en 1941, y los valores de base, pese a que las actividades en la naturaleza no sólo sean en el mar (montañas, ríos, desiertos,...), no han cambiado (Röhrs y Tunstall-Behrens, 1970; Flavin, 1996).

En la actualidad, en EE.UU. hay aproximadamente unos 10.000 parques construidos en la naturaleza, de los que, los más conocidos, son los generados por PROJECT ADVENTURE D.R. y ATLANTIC CHALLENGE D.R. (Pilonieta, 2002). De su desarrollo en Europa es responsable principalmente el “European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning” (Combariza, 2000). En estos parques, cientos de multinacionales (Toyota, Dupont, CocaCola, etc.) han utilizado como herramienta de formación los programas de entrenamiento experimental para mejorar sus climas organizacionales, desarrollar habilidades de liderazgo, etc. (Pilonieta, 2001).

Desde diciembre de 2003 la fundación “Outward Bound” opera también en España. Tiene su sede en Madrid, es presidida por Jorge Lantero y tiene como principal objetivo servir de ayuda a las personas para descubrir y desarrollar sus potenciales y cualidades a través de actividades en el medio natural.

Cuando Kurt Hahn murió en el año 1974, el periódico londinense “The Times” escribió esta frase entre sus páginas: *“Ninguna persona de nuestros tiempos ha creado más ideas educativas innovadoras y, a la vez, poseído el don de implementarlas”* (Pilonieta, 2002).

II.2. ¿QUÉ ES EL OUTDOOR TRAINING?

II.2.1. DEFINICIÓN DEL OUTDOOR TRAINING.

El “outdoor training” no es un concepto cerrado. Ni siquiera está demasiado definido. Su traducción literal al castellano sería “entrenamiento fuera de sala”, aunque también se puede traducir como “aprendizaje al aire libre”, “formación fuera del aula”, “aprendizaje de la experiencia” o “entrenamiento experimental”. Por respeto a su origen y antecedentes anglosajones, así como por tratarse de un término totalmente admitido y aceptado por toda la comunidad científica relacionada, durante este trabajo se utilizará siempre el término “outdoor training”.

Para Kolb (1992), el “outdoor training” es una nueva forma de desarrollo organizacional basado en el entrenamiento de aventura, que utiliza actividades especialmente diseñadas al aire libre para promover la toma de riesgos calculada de los individuos y desarrollar la resolución de problemas, la confianza y el trabajo en equipo en los grupos. Por su parte, McEvoy y Buller (1997) lo definen como un conjunto de actividades cuidadosamente secuenciadas y diseñadas bajo un modelo experimental, conducidas en el campo y diseñadas para facilitar el cambio de conducta en los participantes.

A continuación se presenta una pequeña recopilación de las definiciones que los principales especialistas españoles han dado sobre el “outdoor training”:

- *“Es un concepto de formación y desarrollo, apoyado fundamentalmente en el aprendizaje experimental. Vuelve al más clásico de los medios de formación, y representa realmente un entrenamiento de personas, a través de actividades que simulan y recrean situaciones reales donde observar y entrenar aquellos conceptos que en ocasiones, por abstractos o intangibles, son difíciles de definir en el plano puramente teórico”* (García-Morán, 2002).

- *“Es una herramienta formativa a través de experiencias, producto de la realización de actividades en ambientes naturales y su posterior reflexión. Parte del principio de que las personas aprenden mejor cuando tienen un intercambio*

directo con sus propias vivencias, es un aprendizaje “haciendo” que reflexiona sobre el mismo “hacer”” (Paredes Leandro, 2002).

- *“Es una metodología muy eficaz que utiliza actividades al aire libre y permite trabajar directamente con los equipos, para el desarrollo y entrenamiento de habilidades y actitudes adecuadas para la gestión del comportamiento y donde se implica al equipo y a sus miembros ante nuevos retos, tanto intelectual como emocionalmente. Se fundamenta en un sistema de aprendizaje basado en la experiencia activa de los participantes y su posterior análisis” (Cobo, 2000).*

- *“Es la aventura del conocimiento de uno mismo y de los demás, la aventura del aprendizaje y la experiencia en el medio natural, de la mejora continua y el afán de superación. En definitiva, la aventura del desarrollo del talento en la vida y en la organización” (Hernández, 2002). Carlos Hernández cuando utiliza el término de “aventura” se refiere siempre a la carga emocional.*

Para comprender éste término en toda su amplitud es necesaria esta aproximación: *“Es una nueva metodología del aprendizaje dirigida a la formación de las personas, y de una forma particular a los equipos, especialmente indicada para lograr el desarrollo y crecimiento de competencias emocionales y la transmisión de valores, para lo cual se sirve de la naturaleza como aula y el aprendizaje experimental como método, con el propósito de reflejar a través de actividades en el medio natural y su posterior análisis, un ambiente similar al cotidiano”.*

Los programas de “outdoor training” contienen elementos de incertidumbre, realidad, percepción del riesgo, excitación, interacción con la naturaleza y esfuerzo (Bunting, 1990; Ewert, 1989; Priest, 1990a; Raiola y O’Keefe, 1999), que provocan en los participantes una extensión de sus propios horizontes tomando una serie de riesgos que les llevarán a conseguir objetivos y metas que ellos nunca creyeron ser capaces de alcanzar (Meier, Morash y Welton, 1980; McEvoy y Cragun, 1997).

Combinar diferentes conceptos como, lo lúdico, la superación de obstáculos, la actividad física, el trabajo corporal, el contacto con la naturaleza, el trabajo grupal y procesos de reflexión, conceptualización y aplicación de lo aprendido a la vida diaria,

etc., provocan que el “outdoor training” sea, en opinión de Combariza (2000), una de las herramientas más poderosas de formación y desarrollo del capital humano en las organizaciones. Otra peculiaridad también muy importante, añade Pilonieta (2002) es la inmediatez con la que las habilidades, actitudes y valores que se buscan desarrollar son llevadas a la práctica, provocando que los participantes distingan con mayor claridad la utilidad de los objetivos perseguidos.

Por otro lado, Fowler, (1995), HayGroup, (2000); Assens, (2002) y Chulilla, (2002), coinciden en destacar esta metodología de formación sobre otras, por dos motivos fundamentales: es una herramienta excelente para el desarrollo de competencias emocionales; actúa de un modo muy eficaz sobre las actitudes y valores de los participantes.

El “outdoor training”, por medio de una serie de desafíos, confronta a los participantes con la resolución de problemas, les permite el espacio y recursos necesarios, les proporciona la regeneración inmediata de si ha habido éxito o fracaso en sus acciones (McEvoy y Buller, 1997; Pilonieta 2002). Este ciclo experimental (Ver cap. II.6.4) ha demostrado su eficacia en muchos tipos de entrenamiento, no sólo enseñando habilidades y actitudes, sino también a cómo aprender (McEvoy y Buller, 1997).

Las situaciones cotidianas que se dan en el mundo laboral, revelan Cassinello (1997) y Cuadrado i Salido (1998), son reproducidas en entornos naturales (bosques, ríos, desiertos, etc.) con la finalidad de desarrollar las competencias necesarias para la resolución de los problemas planteados.

Los programas de “outdoor training” proporcionan a los participantes la oportunidad de cometer errores en un ambiente favorable y de que no exista miedo al fracaso, con lo cual el aprendizaje es mucho más eficaz (Channell, 1998; Payne, 2000; Priest, 2001). Además, tienen una gran capacidad para que afloren los conflictos que existen subyacentes en los equipos, crean oportunidades privilegiadas para identificar los bloqueos ayudando a “descongelarlos” y a resolverlos (Assens, 2002), y por último, animan a los participantes a hacer un examen crítico de sus fuerzas y debilidades, y a partir de ahí, aprender sobre ellos mismos, sobre sus relaciones con los demás, y a

reconocer las verdaderas responsabilidades que debe tomar dentro de un equipo (Bennett, 1996).

No hay dos programas idénticos, pues son diseñados y adaptados específicamente a las necesidades de cada cliente con relación a qué tipo de cambio de conducta y/o actitud pretende, dónde quiere realizar el programa, cuánto se quiere gastar o en qué época del año lo quiere hacer (Cassinello, 1997; Cuadrado i Salido, 1998; Chulilla, 2002). Tristemente, existen proveedores que ofrecen programas de “outdoor training” estandarizados. Esto es una lástima, pues los participantes que vienen a estos programas son físicamente y psicológicamente de todas las formas y tamaños, y las necesidades de cada organización varían enormemente unas de otras (Krouwel y Goodwill, 1995).

La construcción de una balsa o de un puente (cuadro de fotos 1), explica Sánchez (2002), puede ser un reto muy importante a la hora de trabajar en equipo y conocer las habilidades de las personas que están a tu cargo. Caminar por un río con el agua hasta la cintura, con los ojos vendados y guiados por un compañero, puede ser una buena oportunidad para aprender a confiar en los demás. Y, saltar de una plataforma de madera a otra, instalada en un árbol a diez metros del suelo y separadas una de la otra por un metro aproximadamente, puede estar encaminado a desarrollar la confianza en uno mismo, pues se trata de un momento crítico en el que se han de superar los miedos internos y descubrir el verdadero potencial de cada individuo. Paredes Leandro, (2002), agrega que este tipo de simulaciones deben de permitirnos crear analogías con la situación laboral del participante.

Los especialistas en modificación de conducta, resalta Birkenbihl (1996), recomiendan que los nuevos modelos de comportamiento deberían ejercitarse repetidas veces y en situaciones distintas, pues resulta más enriquecedor cuando se realizan comparaciones con distintos sectores de la vida. De este modo, sugiere el citado autor, el estar en un bosque se convierte en algo útil si la experiencia es extrapolada al entorno real de la persona y empresa.

CUADRO DE FOTOS 1. CONSTRUCCIÓN DE UNA BALSA Y UN PUENTE



Para finalizar, Combariza (2000), hace una pequeña recopilación en la que se recogen los principales pasos de todo el proceso de aprendizaje de los participantes en un programa de “outdoor training”. El primer paso debe ser conseguir que éstos se involucren física, intelectual y emocionalmente. Utilizando sus propios recursos (habilidades, creatividad, trabajo en equipo, etc.) deben ir superando todos los retos y obstáculos que surjan en el transcurso de la actividad. Tras ésta, y dirigido por un facilitador (Ver cap. II.4), los participantes se sumergirán en un periodo de reflexión cuyo propósito será revisar y conceptualizar todos los comportamientos a nivel individual y grupal. Se establecen lazos de unión con la actividad laboral, y los participantes van encontrando sentido a todo lo vivido, reconociendo que tiene múltiples conexiones y aplicaciones a su vida cotidiana. El último paso será la adopción por parte de los participantes de nuevos comportamientos más eficaces y adecuados. En este proceso de aprendizaje, añade Hernández (2002), el “outdoor training” se sirve de la naturaleza como aula (Ver cap. II.5) y del aprendizaje experimental como método (Ver cap. II.6).

II.3. IMPORTANCIA DEL OUTDOOR TRAINING EN LA FORMACIÓN

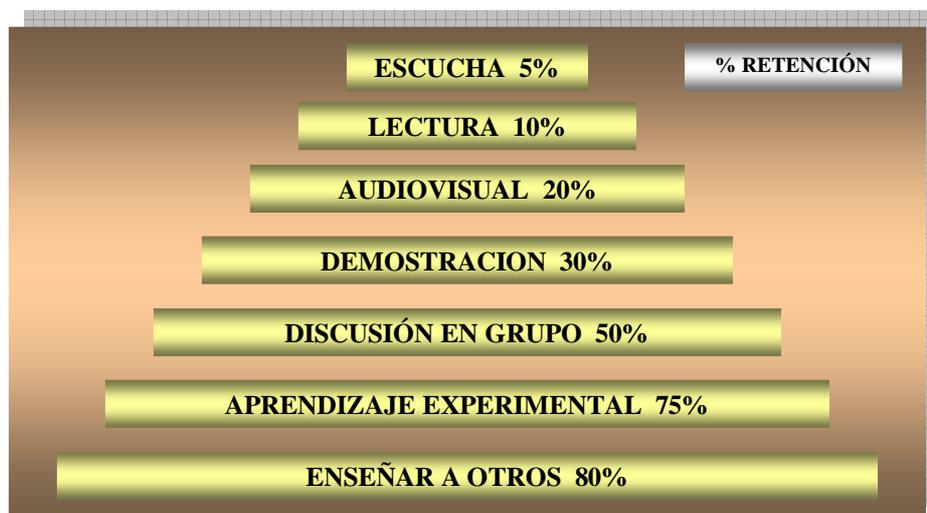
II.3.1. ¿POR QUÉ OUTDOOR TRAINING EN LA FORMACIÓN?

“Una persona aprende el 5% de lo que escucha, el 10% de lo que lee, el 20% de lo que ve y oye simultáneamente, y el 75% de lo que vivencia o descubre por sí misma” (National Training Laboratories, 1970).

La gran mayoría de organizaciones gastan inútilmente grandes cifras de dinero en seminarios internos de formación para sus empleados, consiguiéndose unos resultados muy negativos no acordes a tamaño inversión. Cuando los participantes regresan a su rutina laboral olvidan por completo todo lo acontecido en estos costosos seminarios. No han sido “tocados”, y su actitud y comportamiento siguen siendo los mismos. Es por ello, por lo que las empresas que se enfrentan a esta dura realidad buscan nuevas soluciones. (Cadavid, Callejas, Olave, Moreno y Quiñónez, 1999).

Los NTL han demostrado mediante un estudio (cuadro 1) que para provocar cambios de actitud y comportamiento en las personas es necesario que éstas vivencien, pues de esta forma, se autodescubren los conceptos y criterios que se quieren reforzar, y lo que es más importante, se logra un nivel de recuerdo mínimo del 75%.

CUADRO 1. PIRÁMIDE DE RETENCIÓN DE APRENDIZAJE



Fuente: NTL, 1970.

II.3.2. ÁREAS EN LAS QUE SE UTILIZA EL OUTDOOR TRAINING

La mayoría de los programas de “outdoor training” son empleados para el desarrollo de habilidades de equipo: comunicación, control de conflictos, desarrollo de los demás, la resolución de problemas, liderazgo, cooperación, catalización del cambio, etc. (Wagner *et al.*, 1991; Bronson, Gibson, Kichar y Priest, 1992; Wagner y Roland, 1992; Tuson, 1994; Wagner y Campbell, 1994; Clements, Wagner y Roland, 1995; McEvoy y Cragun, 1997; DuFrene *et al.*, 1999; Payne, 2000). Los retos planteados son imposibles de resolver individualmente, por lo que se requiere para su consecución la participación y colaboración de todo el equipo (Wagner *et al.*, 1991).

Es mucho más sencillo, sugieren Machan (1994) y Motsch (1995), desarrollar este tipo de competencias utilizando metodologías de formación experimentales, que a través de un aula. Herrera (2002) apoya este planteamiento afirmando que compartir ideas y emociones, decidir estrategias consensuadas y poner a prueba las diferentes habilidades de cada uno para resolver problemas conjuntamente, potencia un elemento clave de toda organización: el espíritu y trabajo en equipo.

Partiendo de la base de las clasificaciones de Krouwel y Goodwill (1995), Herrera (2002) y Pilonieta (2002), se presenta la siguiente lista de procesos que son fortalecidos dentro de una empresa tras la realización de un programa de “outdoor training”: comunicación, confianza y seguridad, autoconfianza, liderazgo, sinergia, productividad, manejo del tiempo, integración, gestión de conflictos, manejo de estrategias, control de riesgos, gestión adecuada de los recursos propios, apertura hacia el cambio y las transformaciones, flexibilidad mental, pensamiento estratégico y sistémico, transformación organizacional, resolución de problemas, negociación, visión, estrategia, planificación, delegación, dirección de proyectos, control del estrés, toma de decisiones, creatividad, y por último, desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Paredes Leandro (2002), por su parte, añade que este tipo de programas también encaja perfectamente en el desarrollo de habilidades sociales, en la búsqueda de cambios de actitud, en los replanteamientos de la propia manera de actuar (iniciativa, confianza, etc.), en los procesos de calidad total, de gestión del conocimiento, cohesión

de equipos, y por último, como medio para la transmisión de valores corporativos (relacionados con la orientación al cliente, la adaptación al cambio, etc.).

Cambios de paradigma en el negocio, la fusión de dos culturas empresariales diferentes, proyectos con fuerte presión de tiempo y presupuesto, deficiente orientación al cliente o la necesidad de innovar, son otras de las actividades que resalta Assens (2002).

Para Cuadrado i Salido (1998), el único límite que tiene el “outdoor training” es la imaginación. En la actualidad, los programas de entrenamiento al aire libre se utilizan también para procesos de selección, de promoción y desarrollo, formando parte de los Assesmmment Center, en programas de motivación y recompensa o como medio para fidelizar clientes o canales de distribución. Para finalizar, Visnuk (2001) propone otras dos posibles áreas de aplicación del “outdoor training”: en el lanzamiento de nuevos productos y en programas de mejora de la calidad de vida de las organizaciones.

II.3.3. ENFOQUES DEL OUTDOOR TRAINING

Priest y Gass (1997) advierten que para el diseño de las actividades “outdoor” y el posterior cumplimiento de los objetivos del entrenamiento se pueden combinar hasta cuatro tipos de enfoque diferentes:

- Recreacional: diseñados para cambiar el modo de cómo la gente siente. Se pretende establecer el marco ideal para que los participantes enseñen y aprendan nuevas habilidades, se entretengan, se relajen, se socialicen, etc.
- Educativo: diseñados para cambiar el modo de cómo la gente siente y piensa. Se busca que los participantes tomen conciencia de sus necesidades, incorporen nuevos conocimientos y entiendan nuevas maneras de mirar viejos conceptos o prácticas.
- De Desarrollo: diseñados para cambiar el modo de cómo la gente siente, piensa y se comporta. Se analiza cómo la gente trabaja, funciona o se relaciona en la empresa, intentando incrementar las conductas positivas y contributivas.
- Terapéutico o Redireccional: diseñados para cambiar el modo de cómo la gente siente, piensa, se comporta y vive y percibe el trabajo. Se trata de encontrar

nuevas estrategias o modelos que reemplacen malas conductas en determinadas situaciones, y también trabajar a nivel organizativo para que el personal adopte prácticas de vida más saludables.

Los citados autores sugieren este ejemplo para una mejor comprensión de los diferentes enfoques: “Una compañía utiliza tareas de resoluciones de problemas en grupo en una conferencia para que sus empleados estén más contentos y se socialicen (enfoque recreacional). La compañía utiliza tareas similares para demostrar el valor del trabajo en equipo e introducir sus nuevas estrategias de equipo (enfoque educativo). Una vez que los beneficios son evidentes, la compañía utiliza tareas de resolución de problemas para construir nuevos equipos (enfoque de desarrollo). Por último, si en un grupo sus componentes no se llevan bien (retienen o niegan la información, desconfían unos de otros, etc.) la compañía tendrá que utilizar tareas similares para ayudarles a llegar a ser más efectivos en su trabajo (enfoque terapéutico o redireccional)”.

II.3.4. ¿OUTDOOR O INDOOR TRAINING? VENTAJAS Y DESVENTAJAS

A lo largo de los últimos años ha existido un gran debate entre los diferentes autores para determinar qué tipo de metodología de entrenamiento es más efectiva: el “outdoor o el indoor training”, es decir, ¿formación en la naturaleza o formación en el aula?

La respuesta a este debate es muy sencilla, pues en la actualidad, la mayoría de los autores coincide en señalar que no se trata de elegir entre uno u otro modelo de entrenamiento. La opción más eficaz consiste en una combinación de actividades en el interior y al aire libre (Wagner *et al.*, 1991; Clements *et al.*, 1995). De esta forma, una sesión en aula puede ser utilizada, por ejemplo, como complemento de una actividad “outdoor” para discutir conceptos, analizar e identificar los aprendizajes que se han producido, o revisar los objetivos y metas inicialmente fijados (Fowler, 1995; Priest, 2001). En función de los objetivos pedagógicos perseguidos por el programa, el tanto por ciento de actividad al aire libre será mayor o menor (Paredes Leandro, 2002).

Algunas de las claves del éxito de la conexión “outdoor training-indoor training” nos la revela Chulilla (2002). El citado autor asegura que los participantes van más allá

de la aportación y asimilación de conocimientos teóricos, involucrándose de una forma muy activa en el programa, y obteniéndose unos niveles muy elevados de compromiso y de concienciación de la necesidad de cambio. Además, resalta la importancia de las actividades “indoor”, ya que es dentro del aula donde los participantes sacan las principales conclusiones y sienten la necesidad del cambio, el cual será posible gracias al desarrollo y elaboración en común por parte de todos de un plan de acción para el futuro y su posterior aplicación en el lugar de trabajo.

Visnuk (2001) concluye señalando que los departamentos de RR.HH. de las grandes y medianas empresas han de considerar al “outdoor training” como una herramienta más de formación que disponen para el desarrollo de sus empleados, siendo ésta totalmente compatible y complementaria con la formación en aula.

II.3.4.1. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL OUTDOOR TRAINING

Entre las diferentes ventajas del “outdoor training”, Clements *et al.* (1995) hacen hincapié en que se promueve la experimentación con la resolución de problemas, se “empuja” al conocimiento del grupo y la confianza, los participantes experimentan emociones reales no pudiendo esconderlas o disimularlas, los aspectos físicos de la actividad provocan el compromiso activo en el aprendizaje y, como consecuencia de hacer las actividades en un contexto diferente, las personas rompen con mayor facilidad con antiguos modelos de forma de pensar. Igualmente, Wagner y Campbell (1994) añaden que una escena al aire libre tiende a eliminar muchos de los conflictos existentes en la oficina, y resaltan la flexibilidad de este tipo de programas como una cualidad muy significativa no encontrada en el aula. En cuanto a la confianza en los participantes, Eisman (1995) y López (2002) destacan que se incrementa por dos motivos fundamentales: trabajar en un entorno desconocido y colaborar con los compañeros para el cumplimiento de los objetivos.

A través de un programa de “outdoor training”, los individuos muestran claramente sus fortalezas y debilidades, hablan de una forma mucho más abierta sobre sus sentimientos y valores con los compañeros de trabajo, y se fomenta la resolución creativa de problemas como vía para el diseño de nuevas estrategias innovadoras para la superación de obstáculos (Bennett, 1996). Además, indica Visnuk (2001), mejoran las relaciones humanas tanto a nivel personal (producto de la interacción entre los

individuos) como a nivel intrapersonal (consecuencia de la reflexión y posterior análisis de sus comportamientos), y se adquiere una visión diferente de los compañeros de trabajo a raíz de las innumerables situaciones límite que se van a dar durante el programa, apareciendo conductas que muy difícilmente se muestran en el lugar de trabajo.

Krouwel y Goodwill (1995); Payne (2000) y López (2002) coinciden en resaltar la importancia de este tipo de programas para la mejora del trabajo en equipo, destacando que los individuos desarrollan un enorme orgullo en sus actuaciones y un elevado sentido de pertenencia al grupo. A nivel individual, Payne (2000), Visnuk (2001) y López (2002), destacan que los participantes desarrollan la autoconfianza y el reconocimiento de sus propias fuerzas y debilidades. Al mismo tiempo, se sienten muy capaces de actuar en situaciones bajo presión y tomar la responsabilidad en sus acciones.

El hecho de tratarse de una escena agradable y al aire libre provoca una impresión mucho más duradera y unos recuerdos más fuertes en los participantes que cualquier otro método de formación (Krouwel y Goodwill, 1995; Bennett, 1996).

En cuanto a las desventajas del “outdoor training”, Clements *et al.* (1995) subrayan que el aprendizaje no se transfiere fácilmente al lugar de trabajo y que la eficacia del programa disminuye si es dirigido a las conductas individuales. Del mismo modo, los participantes se preocupan por la seguridad, ya que el riesgo es mayor que en una escena interior, y por los aspectos de tipo meteorológico: mucho calor, lluvia, exceso de frío, etc.

Por otro lado, el elevado precio de un programa “outdoor” con respecto a otro tipo de programas es otra de las posibles desventajas que se han de destacar (Clements *et al.*, 1995; Bennett, 1996).

Krouwel y Goodwill (1995) añaden que si los ejercicios no son realistas y no reflejan claramente el verdadero ambiente de trabajo de los participantes, pueden provocar un rechazo hacia el programa.

Muchas empresas que se dedican a ofertar deportes de aventura han visto la oportunidad de ganar mucho dinero añadiendo a su oferta este tipo de programas. Hay que tener muchísimo cuidado con esta competencia desleal, pues no son especialistas en programas de entrenamiento para el desarrollo de competencias emocionales (Payne, 2000).

II.3.4.2. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL INDOOR TRAINING

Los programas de “indoor training” se pueden hacer en cualquier parte, son más baratos, la transferencia del aprendizaje es más sencilla y la seguridad fisiológica y emocional es mucho mayor que en los programas al aire libre (Clements *et al.*, 1995).

Sin embargo, reconocen los citados autores, en los programas “indoor” el ambiente es menos atractivo, se utilizan situaciones simuladas en lugar de reales, y resulta mucho más complicado cambiar los modelos de conducta de los participantes si hay mucha similitud en el ambiente con respecto al lugar de trabajo.

II.3.5. EFECTIVIDAD DEL OUTDOOR TRAINING

Quizás nada esté más relacionado con el éxito de una organización como el tema de la efectividad (Watson, 1993; Copeland, Koller, y Murrin, 1995). A la hora de diseñar un programa de “outdoor training”, y que éste sea eficaz, el proveedor debe tener muy en cuenta incluir estos aspectos: ejercicios en los que se transmita una experiencia relevante; una revisión de los procesos subyacentes de los ejercicios para articular el aprendizaje que tuvo lugar; ayudar a los participantes a darle sentido a su aprendizaje dentro de un marco; y por último, dar la oportunidad de planear cómo usarán ellos las nuevas ideas en las situaciones futuras (Krouwel y Goodwill, 1995).

Fowler (1995), considera que la efectividad de cualquier evento de “outdoor training” está influenciada por una variedad de factores entre los que destacan: que los resultados se hayan definido, que el nivel de entrenamiento se ajuste a los participantes y que éstos comprendan el propósito del entrenamiento, y por último, que exista una relación permanente entre lo vivido durante el programa y el lugar de trabajo.

Irvine y Wilson (1994) apuntan que la utilización de la Naturaleza como aula es clave, ya que se establece un ambiente desprovisto de las normas educativas tradicionales. Por su parte, los participantes han de tener un nivel óptimo de tensión a la hora de realizar la actividad (un nivel bajo o excesivamente alto resultan perjudiciales para la actuación de éste). Es muy importante que en el diseño de las actividades se guarde conexión con las necesidades y características de los participantes, siendo flexibles durante todo el proceso. Las actividades más interesantes y productivas del programa serán aquellas con una gama de opción y posibilidades mayor para el logro de los objetivos de la actividad.

No se trata de que los participantes aprendan a escalar, a esquiar o a hacer una cabaña (son sólo un vehículo o medio), sino que trabajen aspectos como la toma de decisiones, el trabajo en equipo o la comunicación (es el fin) (Irvine y Wilson, 1994; Krouwel y Goodwill, 1995; McEvoy y Buller, 1997; Shutte, Muktersingh y Whettingsteel, 1999; Cobo, 2000). Es muy importante explicar a los participantes esta diferencia (Krouwel y Goodwill, 1995), pues un programa de “outdoor training” en el mar o a bordo de un yate, no supone enseñarles a navegar. Simplemente, este tipo de propuesta agrega al participante un impacto más poderoso, resaltándose más visiblemente las competencias y comportamientos que se quieren mejorar (Payne, 2000). Asimismo, añaden Irvine y Wilson (1994), se trata de actividades que reflejan de un modo muy real el ambiente que tiene lugar en el trabajo.

Para maximizar y optimizar los resultados de un programa de “outdoor training”, es necesario que los participantes empaten entre sí y que estén plenamente convencidos de que la actividad tiene un propósito claro. Igualmente, es muy importante que la formación de los equipos por parte del facilitador o la propia empresa sea la más adecuada, por lo que deberán de tener muy en cuenta aspectos como la fuerza, competitividad, etc. En cuanto a las actividades, hay que evitar una carga cognoscitiva excesiva, es decir, no pretender que se aprendan cinco folios de memoria sobre las reglas de la actividad en dos minutos y enseguida actuar, y por otro lado, no apresurarse a la hora de presentar las actividades con un mayor potencial, las cuales deberán posponerse para el final, cuando el grupo se ha conocido más. Es preferible que los participantes descubran sus propios errores y que el facilitador se limite a apoyarlos,

reconocer sus esfuerzos, guiarlos, cambiar las reglas, proporcionar más información, etc., pero nunca criticar sus actuaciones (Becker, 1998).

Un factor determinante del éxito de los programas de “outdoor training” es que el ambiente donde se imparta sea pertinente y eficaz (Mazany, Francis y Sumich, 1997; Combariza, 2000). Cuanto más interés y conductas positivas hacia el programa tengan los participantes, más sencilla será la construcción de un buen ambiente de aprendizaje, considerando también como factor importante que el lugar donde se realice el programa sea lo más cómodo y agradable posible, y que éste se empiece a crear desde el primer contacto con el cliente (Combariza, 2000).

La citada autora afirma que la responsabilidad de la construcción de un buen ambiente a partir de la llegada al lugar donde se realiza el programa, va a recaer principalmente en el facilitador y en sus actuaciones. Así pues, ha de hacer especial énfasis en: la presentación que haga de sí mismo y del programa, su actitud hacia los participantes, su habilidad para “leer” el grupo, su capacidad para conducir y manejar a los participantes en situaciones difíciles, la claridad de las reglas del juego establecidas y su habilidad para hacerlas cumplir, y la definición con el grupo de metas de aprendizaje claras y concretas que le den un sentido al evento y promuevan la participación activa de todos en búsqueda de alcanzarlas.

Por su parte, Channell (1998) propone cuatro factores claves que nos pueden ayudar a comprobar y confirmar si los efectos de un programa han sido óptimos: se han construido relaciones entre los diferentes miembros del equipo; los participantes están más deseosos de pedir ayuda y de prestar apoyo; se desarrolla una nueva manera de trabajar juntos; y por último, todos los miembros del grupo desarrollan la confianza en sí mismos.

Los programas de “outdoor training” varían muchísimo en cuanto a filosofía, métodos y actividades, por lo que Neill (2002), partiendo de su extensa experiencia en el campo, selecciona aquellas variables que a su juicio son determinantes principales de la eficacia de un programa: las diferencias individuales (género, edad, motivaciones, aptitudes, metas, etc.); filosofía y cultura de la organización; las tareas de resolución de problemas; originalidad de la escena de aprendizaje; teorías y principios utilizados;

estructura del programa; selección cuidadosa de facilitadores cualificados; las dinámicas de grupos; la longitud del programa; la transferencia; la modalidad del programa y, por último, los acontecimientos medioambientales y el material logístico.

II.3.6. CARACTERÍSTICAS DEL OUTDOOR TRAINING

A continuación se presenta un decálogo basado en las clasificaciones de Tuson (1994) y Priest (2001), con las diez principales características que hacen del “outdoor training” una herramienta de formación muy poderosa para la formación de los gerentes de una organización (cuadro 2).

CUADRO 2. CARACTERÍSTICAS DEL OUTDOOR TRAINING

INNOVADOR	Las actividades propuestas son inéditas y desconocidas para los participantes, por lo que la incertidumbre (Ver cap. III.7.8.) del resultado es muy alta y nadie es considerado un experto.
EXPERIMENTAL	Cuando se trata de aprender a través de vivencias, el nivel de retención es aproximadamente de un 75 % (Ver Cap. III.1.).
REAL	Si dos equipos tienen problemas de comunicación, se les propone una actividad donde el éxito requiera del uso de esta habilidad, y donde la revisión esté centrada en ella
MARCO SEGURO	Trabajando en un ambiente poco familiar se resaltan aspectos del comportamiento que pasan inadvertidos en el lugar de trabajo. El campo ofrece una escena segura (un error no tiene consecuencias dramáticas) para que los participantes arriesguen en sus actuaciones y en la difícil tarea de tomar decisiones, y por otro lado resalta los comportamientos que pasan inadvertidos en los sitios convencionales.
IMPACTANTE	Las actividades requieren y comprometen la atención de los participantes, por lo que el recuerdo es perdurable y puede ser utilizado en experiencias análogas para asociar esa experiencia y el aprendizaje consecuente
DIVERTIDO	La variedad de actividades disponible, junto con la atmósfera informal y relajada del programa generan una experiencia de aprendizaje agradable y divertida.
MOTIVANTE	El nivel de implicación y entusiasmo que se genera en los participantes es muy alto, lo cual conlleva algo más que: cambios en el comportamiento, aprendizajes, solución de problemas, cambios en la organización y cambios de cultura.
SESIONES FEEDBACK	La administración del feedback (Ver cap. II.7.4.) tras la actividad provoca que los participantes puedan expresar sus experiencias y reconocer sus actuaciones. Con esta información el facilitador hará un diagnóstico a nivel individual y grupal, para de este modo establecer un plan de acción práctico con el objetivo de mejorar los comportamientos y habilidades perseguidos en el programa.
METAFÓRICO	Con la ayuda de las metáforas, todo lo acontecido durante la actividad se relaciona con las actuaciones que a diario ocurren en el lugar de trabajo.
TRANSFERIBLE	Diferentes estudios prueban que los participantes llegan a sus puestos de trabajo “tocados” por la actividad, es decir, se produce un traslado de lo aprendido durante el programa al lugar de trabajo.

Fuente: elaboración propia a partir de Tuson (1994) y Priest (2001).

II.3.7. ELEMENTOS DEL OUTDOOR TRAINING.

Diez son los elementos clave que han de ser considerados para que el “outdoor training” constituya una poderosa herramienta de formación.

II.3.7.1. DURACIÓN DE UN PROGRAMA

La duración de la mayoría de los programas de “outdoor training” oscila entre un día como mínimo y cinco como máximo (Buller, Cragun y McEvoy, 1991; Wagner *et al.*, 1991; Steinfeld, 1997 y Payne, 2000). El coste del programa y la disponibilidad de tiempo por parte de los participantes, van a ser dos de los aspectos claves a la hora de tener en cuenta la duración (Visnuk, 2001).

Neill (2002) investiga la relación existente entre la duración de un programa y su efectividad, concluyendo que los programas más largos son los más eficaces. La relación entre la duración del programa y su efectividad sigue una curva descendente, es decir, las ventajas de un programa de dos días con respecto a uno de un día serán mucho más grandes que las ventajas entre un programa de siete y seis días, que serán también mayores que las ventajas entre un programa de catorce y trece días.

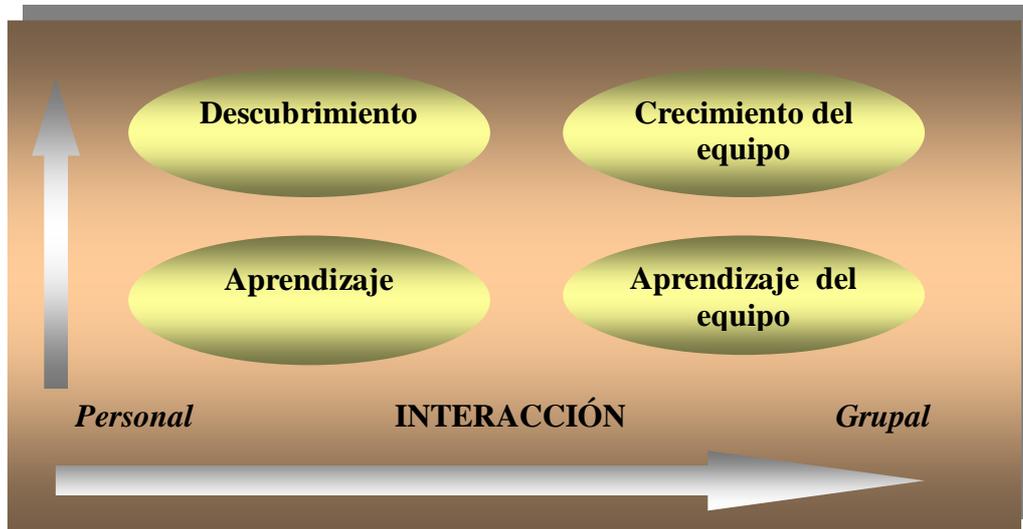
II.3.7.2. TAMAÑO DE LOS GRUPOS

La decisión sobre el número de integrantes que han de conformar un equipo es muy importante, pues ha de ser lo suficientemente grande como para permitir la interacción de diferentes modos de comportamiento, pero lo suficientemente pequeño para funcionar como un auténtico bloque (Pilonieta, 2002).

En los ejercicios en los que se quiera trabajar la confianza, por ejemplo, se requiere de grupos muy reducidos (buscándose una mayor compenetración entre los participantes), mientras que en los ejercicios en los que se quiera trabajar la concienciación de equipo, será más útil trabajar con grupos numerosos. Por tanto, concluye HayGroup (2000), el tipo de objetivo y el número de participantes serán las dos variables que establezcan el nivel de interacción de la actividad (cuadro 3).

Para que la interrelación entre los propios participantes con el facilitador sea exitosa, y la observación y análisis de las conductas del grupo sean las deseadas, es recomendable no superar los 12 participantes, lo cual no quiere decir que se puedan hacer actividades exitosas con grupos más numerosos (Wagner *et al.*, 1991).

CUADRO 3. NIVEL DE INTERACCIÓN DE UNA ACTIVIDAD



Fuente: HayGroup, 2000.

II.3.7.3. LA INTENSIDAD EMOCIONAL

Un correcto manejo de la tensión generada y la motivación del aprendiz son dos requisitos clave para obtener actividades de desarrollo eficaces (Goldstein, 1986).

En las experiencias al aire libre, McEvoy y Buller (1997) advierten que aparecen una amplia gama de intensas emociones: miedo, ansiedad, frustración, alegría, etc. Algunas de ellas son especialmente estresantes para muchos de los participantes, pero por regla general, el grado de tensión que se produce en éstos es tal que les resulta casi imposible distanciarse de la experiencia.

Los citados autores reconocen que la tensión que se genera en los programas de “outdoor training” no sólo es debida al riesgo físico que aparece en las actividades, sino también a la vulnerabilidad emocional que está presente cuando alguien no está al nivel esperado o no responde a las expectativas creadas por los facilitadores y por su grupo.

Neill (2003), señala que los facilitadores deben crear situaciones en las cuales los participantes experimenten una tensión apropiada que se traduzca en una óptima dirección del desarrollo del individuo. El facilitador ha de supervisar que la tensión experimentada en cada participante vaya en una dirección positiva. Si no es así, deberá de alterar de inmediato la experiencia.

El manejo de la tensión experimentada por los participantes, sigue Neill, no es nada sencillo para los facilitadores. Se trata de un estado de malestar, que puede ser considerado como el nexo del desarrollo personal con el aprendizaje experimental. Un factor valioso que ayuda en la creación y la gerencia de la tensión educativa es que los facilitadores se sumerjan en la experiencia al aire libre junto a los participantes, pues entre otras cosas, se ganan el respeto de los participantes, evitan ser percibidos como la autoridad y comprenden mejor a los participantes.

Por otro lado, para que el grado de motivación de los participantes en la actividad sea el óptimo, Lewin (1935) recomienda seguir estos consejos: que puedan definir sus propias metas; que las metas estén relacionadas con las necesidades y valores principales; que los participantes puedan definir el camino para alcanzar sus metas; y por último, que las metas representen un nivel realista de aspiración para los participantes, ni demasiado alto ni demasiado bajo.

II.3.7.4. EL “FEEDBACK”

El conocimiento de resultados es uno de los atributos mas conocido de los planes de entrenamiento eficaces (Goldstein, 1986). Debido al ambiente de tiempo-real de los programas de “outdoor training”, los resultados tanto positivos como negativos van a ser consecuencia directa del comportamiento del individuo y del equipo (Greller, 1980).

A través del “feedback” se puede hacer un análisis muy exhaustivo de todas las conductas y comportamientos desarrollados por los participantes en una determinada dinámica, determinando también el por qué del éxito o el fracaso de sus actuaciones (Cuadrado i Salido, 1998). Es aconsejable y más productivo, apunta Greller (1980), que la regeneración sea dada por la propia actividad o tarea, y no por el facilitador.

Assens (2002), por ejemplo, justifica el uso de un video en la sesión de análisis, pues cada persona se busca en la pantalla para ver como ha actuado. Este tipo de “feedback” (muy objetivo), aclara el citado autor, es muy útil pues no genera rechazo entre los participantes. Igualmente, la participación es mucho mayor intercambiándose de un modo simpático tanto elogios como pequeñas reprimendas. Una de las claves del “feedback” es afrontar lo sucedido como una oportunidad para mejorar.

El “feedback” constituye una herramienta esencial para el facilitador, pues se trata de una información dada a una persona o grupo sobre como son percibidas por los demás sus actuaciones y conductas (Rodas Carrillo, 2000). Resulta muy útil en pruebas de mayor dificultad, cuando queremos provocar experiencias positivas, promover la confianza de los participantes y la sensación de cambio inmediato más que de frustración (Paredes Leandro, 2002).

Entre las características de una buena retroalimentación, Rodas Carrillo (2000) destaca: que sea descriptiva, oportuna, cercana en el tiempo, ofrecida y no impuesta, y, que permita la confrontación de sentimientos negativos. Por otro lado, según la citada autora, lo que más dificulta la retroalimentación en los participantes es el factor emocional, especialmente cuando uno teme herir las sensibilidades del otro.

Como consecuencia de la actitud crítica y reflexiva que los participantes mantienen en una sesión de “feedback”, desarrollan una competencia indispensable para el cambio personal denominada “Knowledge Work” (Lévy-Leboyer, 1996).

Paredes Leandro (2002) formula algunos consejos que deben considerarse para incrementar la efectividad del “feedback”:

- Nunca se debe de comenzar el “feedback” si los participantes no han terminado la actividad.
- Procurar que los participantes descubran por si mismos y elaboren sus propias reflexiones. Es más fácil que una persona cambie porque es consciente de ello que porque se le imponga.
- Es preferible abordar la reflexión individual antes de entrar en la reflexión grupal. Son dos perspectivas diferentes de cómo el participante ha enfocado su

actuación. Por ejemplo, en la reflexión grupal se debe analizar cómo un individuo ha influido en el grupo y el grupo con él, cómo ha compartido y aprendido del resto de opiniones y comportamientos, etc.

- La actuación del facilitador siempre ha de ser positiva y constructiva, pues de lo contrario merma la autoestima de los participantes y obstaculiza el cambio.
- Lo más apropiado para un facilitador es evidenciar los hechos y a partir de ahí invitar a los participantes a la reflexión.
- Establecer múltiples conexiones entre lo ocurrido durante la actividad y la realidad de su mundo laboral.
- Finalizar con un plan de acción, es decir, que los participantes adquieran un compromiso de cambio desarrollando nuevas propuestas y alternativas en función del análisis y conclusiones obtenidas.
- Apoyar, ayudar y ofrecer un seguimiento de los participantes en su lugar de trabajo.

La propia autora reflexiona sobre en qué parte del programa ha de ser introducida la sesión del “feedback” y establece que lo más común es al final de la actividad, pero, que cada vez más tiene lugar durante la actividad (en caliente), introduciendo algunas pausas para facilitar una mejora progresiva y analizar el desempeño.

Uno de los comentarios que con frecuencia es reproducido por los participantes, una vez concluido el programa de “outdoor training”, es el siguiente: *“después de lo que he hecho esta semana, ningún desafío en la oficina me va a parecer demasiado grande”* (McEvoy y Buller, 1997).

II.3.7.5. EL REFUERZO DE LA CONFIANZA EN SÍ MISMO

Frecuentemente, señalan McEvoy y Buller (1997), cuando los participantes intervienen en una de las actividades propuestas a lo largo de un programa de “outdoor training”, saben lo que es necesario hacer para un óptimo resultado pero les falta confianza en sí mismos para dar el paso y realizarlo.

Para poner solución a esto, los citados autores recomiendan que los participantes sean expuestos ante un contexto totalmente diferente al usual, estimulándolos a reflexionar sobre todas sus actuaciones, tanto a nivel individual como grupal. Como consecuencia de este período de reflexión, los participantes extienden sus horizontes y ofrecen soluciones ante los problemas acontecidos, reforzándose de este modo su autoconfianza.

II.3.7.6. EL CONTRATO PSICOLÓGICO

Al inicio de un programa de “outdoor training”, sostiene Combariza (2000), se reúnen los participantes y el facilitador para aprobar y comprometerse con el cumplimiento de un “contrato” que ha de incluir los siguientes elementos: cuidado de la seguridad física y emocional de todos los participantes; creación y mantenimiento de un ambiente propicio; tipo de comunicación requerida; actitudes deseadas hacia el aprendizaje, los compañeros, el facilitador y las actividades; y por último, las metas del aprendizaje que el grupo se fija. Si este contrato, añade la citada autora, no es respetado, el ambiente del grupo y el espacio educativo no será el propicio para la creación de una “comunidad de aprendizaje”.

En el cuadro 4 se presenta un modelo de contrato psicológico utilizado en el programa de “outdoor training” objeto de estudio:

CUADRO 4. CONTRATO PSICOLÓGICO

Me Comprometo a.....
Contribuir de un modo activo en las dinámicas propuestas para la consecución de los objetivos personales y grupales.
Prestar atención y escuchar las intervenciones de mis compañeros durante el transcurso de las actividades.
Considerar en todo momento la seguridad física, psicológica y emocional del grupo.
Mostrar abiertamente mis opiniones sobre lo ocurrido en las actividades.
Divertirme y evitar los pensamientos y sentimientos negativos que limitan la adquisición de los nuevos aprendizajes.
Ayudar a la creación de una atmósfera positiva y agradable con el propósito de que mis compañeros se sientan cómodos.

Fuente: elaboración propia.

II.3.7.7. EXPERIMENTACIÓN DE LA ACTUACIÓN MÁXIMA

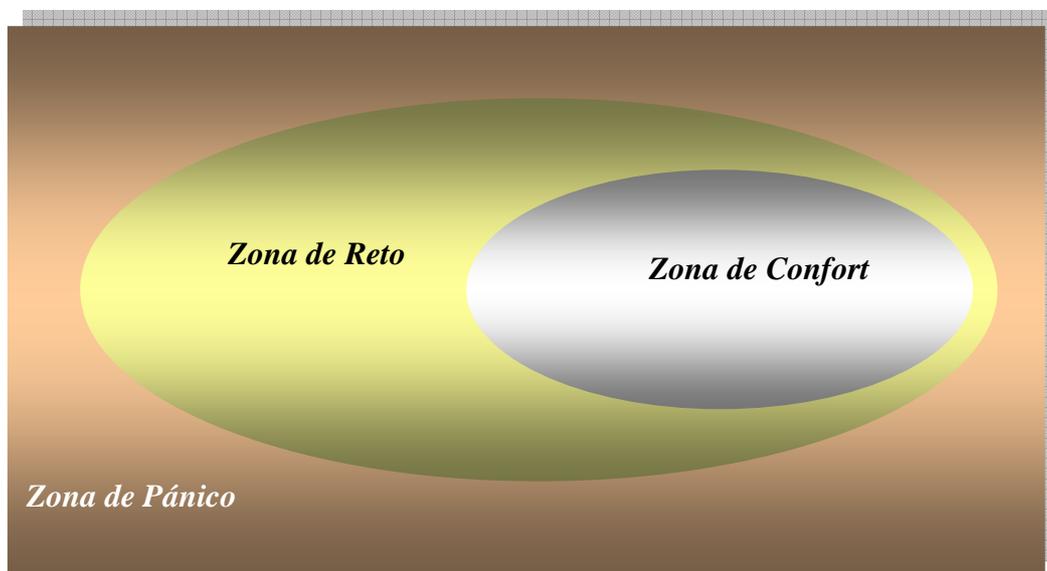
Un individuo experimenta una actuación máxima cuando interviene en un proceso o actividad en el que los niveles de efectividad, intensidad emocional y satisfacción personal son muy elevados. Por desgracia, la mayoría de personas no tienen la oportunidad de experimentar este tipo de experiencias en sus trabajos, por lo que deben recurrir a los programas “outdoor training”, donde se puede experimentar una actuación máxima con mucha más facilidad (McEvoy y Buller, 1997).

II.3.7.8. LA INCERTIDUMBRE Y EL CONCEPTO DE “RETO POR OPCIÓN”

El “outdoor training” compromete a los participantes a “descubrir” nuevas oportunidades para romper las “barreras” de su zona de comodidad (McEvoy y Buller, 1997).

Éste es, sin lugar a dudas, uno de los principales fundamentos de este método de formación: se “actúa fuera de la Zona de Confort” (cuadro 5), es decir, del lugar en el que actuamos cotidianamente. Las personas han de explorar “la Zona de Crecimiento”, también denominada de “reto”, en la que se progresa tanto a nivel personal como a nivel profesional. La creatividad o la innovación son competencias que tienen lugar aquí. Este cambio de zona hace que la actitud del individuo sea más receptiva y la eficacia de la formación sea mayor. Se debe de tener especial cuidado con no sobrepasar la frontera que nos separa de la “Zona de Pánico”, pues presionar a alguien a entrar en ésta puede resultar peligroso (miedo, vergüenza, ridículo, etc.) (Tuson, 1994; Krouwel y Goodwill, 1995; Cobo, 2000).

CUADRO 5. EL MANEJO DE LA INCERTIDUMBRE



Fuente: Tuson, 1994.

Si un individuo permanece en su zona de comodidad quiere decir que no experimenta, no vivencia, no intercambia, no se involucra en los procesos, no se confronta con otras personas y realidades, y en definitiva, y lo que es más importante, no desarrolla nuevos aprendizajes. Si por el contrario rompe con estas “barreras” que

llevan consigo cierto malestar y desequilibrio, y experimenta nuevas actuaciones, sensaciones y reflexiones, adquirirá nuevos aprendizajes (López, 2002).

A través de los desafíos diseñados en un programa de “outdoor training”, se pretende “empujar” a los participantes a salir de sus “zonas de confort”, para que de este modo exploren sus zonas de crecimiento conducidos por la curiosidad, el espíritu de mejora o las propias circunstancias (Visnuk, 2001).

Debido a la complejidad y dinamismo inherente en el individuo y el comportamiento del grupo, y a las “especiales” características de estos programas, McEvoy y Buller (1997), aclaran que este proceso y los resultados de las actividades, a menudo van a deparar “sorpresas”, ya que el nivel de incertidumbre será muy alto.

El entorno natural en el que tienen lugar los programas de “outdoor training” es muy desconocido para la gran mayoría de participantes, por lo que existe continuamente la posibilidad de la aparición de riesgos no esperados o calculados. Esta característica provoca que el grado de similitud con el ambiente que se respira en una oficina sea muy alto (Pilonieta 2002). Por ejemplo, los participantes en estos programas tienen la oportunidad de aprender a tomar decisiones bajo unas condiciones de incertidumbre o a actuar con flexibilidad para manejarse con mayor fluidez. Ambas habilidades son muy importantes en cualquier ambiente laboral en la actualidad (McEvoy y Buller, 1997).

Cada vez más, advierte Visnuk (2001), las empresas demandan que los profesionales estén dispuestos a salir de sus zonas de confort, para que de este modo: estimulen su creatividad, vean a la organización con ojos distintos y hagan cosas nuevas e innovadoras.

Por otro lado, cuando nos referimos al concepto de “reto por opción” queremos expresar la posibilidad de elegir de manera individual o grupal el grado de participación en una de las experiencias facilitadas, respondiendo a dos fines básicos: evitar accidentes y que la propia persona pueda definir sus propios límites y con ello el derecho a vivir plenamente su emoción; y por otro lado, estimular al máximo el deseo de reto en relación con el valor de autosuperación y conquista (Cadavid *et al.*, 1999).

El nivel de compromiso y participación en cada actividad lo ha de decidir cada participante. Por ejemplo, si éste tiene cualquier temor, inseguridad, etc., puede perfectamente elegir no participar. Este concepto es de vital importancia en el “outdoor training”, y como consecuencia el facilitador debe de manejarlo de un modo adecuado y siempre respetando la opinión del participante en la actividad. Por otro lado, el facilitador también ha de encontrar la fórmula (controlando la seguridad, motivando, observando para luego reflexionar, etc.) para que las personas que eligen no participar no queden marginadas del grupo y puedan agregar valor a la experiencia (Combariza, 2000).

Todos los seres humanos, continúa Combariza, buscan más la comodidad que los retos en sus vidas diarias, por lo que a través de los programas de “outdoor training” se pretende dar a las personas la oportunidad de arriesgarse, reflexionar sobre sí mismos, actuar, lograr el resultado esperado y obtener al final una positiva sensación de logro, un incremento de su autoestima y mayor confianza en sí mismos y en los demás.

II.3.7.9. DESARROLLO COMPLETO DE LA PERSONA

Los estudiosos del entrenamiento experimental han empezado a hablar sobre el desarrollo completo de la persona (Scott y Hughes, 1991), y para que éste se lleve a cabo, añaden McEvoy y Buller (1997), es necesario trabajar sobre cuatro niveles: físico, emocional, mental y espiritual.

Claramente, señalan McEvoy y Buller (1997), los programas de “outdoor training” ofertan actividades que presentan estos cuatro tipos de niveles. Mientras que el entrenamiento tradicional se centra frecuentemente en el nivel mental, solapando en la mayoría de las ocasiones el nivel emocional, la mayoría de actividades al aire libre involucran un componente físico, que puede resultar muy estimulante y eficaz para la descarga de tensión. Pero, también estas actividades proporcionan la oportunidad de reflejar los valores y emociones de los participantes, y provocar el descubrimiento de “nuevas” cualidades personales que ellos mismos desconocían y apenas habían utilizado.

McEvoy y Buller (1997) exponen un ejemplo de un gerente que participó en un programa de “outdoor training”. Éste comentaba tras el evento que había hecho una lista de veinte compañeros a los que necesitaba pedir disculpas cuando llegase al lugar de trabajo. Comentaba su terror y miedo hacia determinadas actividades planteadas en el programa, pero había comprobado cómo un ambiente favorable podía ayudarle a tener éxito en la actividad a pesar del miedo. El reconocía que en su trabajo muchas veces había sentido “miedo” y que nunca confiaba en sus compañeros. Tras el programa al aire libre se auto-convenció de la necesidad de trabajar en equipo y delegar las tareas de una manera más favorable en el futuro.

II.3.7.10. EL USO DE LO LUDICO

La utilización del juego tiene como objetivo principal el “vivenciar” o “experimentar”, ya sea dentro de una sala o en la naturaleza. Al escuchar la palabra “juego” se nos ilumina la cara con una sonrisa, pensamos inmediatamente en diversión, distracción, reto, alegría, etc. La aplicación de juegos está orientada (debido a su estructura) a crear atmósferas más agradables, que nos permitan romper el hielo más fácilmente, sobre todo cuando tenemos un grupo de personas que no se conocen aún o están en la etapa de formación de un equipo, o bien para aliviar la tensión en cada caso (Romo, 2000).

Las actividades lúdicas son las mejores catalizadoras para incrementar la motivación y participación de las personas. Constituyen una excelente herramienta para que las personas salgan de sus Zonas de Confort y se deselvuelvan en ambientes de incertidumbre (Pilonieta, 2002).

Cuando las personas juegan, añade Combariza (2000), dejan a un lado las tensiones y prejuicios, por lo que son más creativos y más espontáneos. En definitiva, se comportan tal y como son, sin barreras. Esta es la razón por la que los análisis, tras la actividad de los comportamientos y las actitudes de las personas, son más sencillos y reales cuando se utilizan actividades lúdicas.

II.3.8. TIPOS DE PROGRAMAS DE OUTDOOR TRAINING.

Los programas de “outdoor training” pueden asumir una gran variedad de formularios. Así, por ejemplo, Krouwel y Goodwill (1995) proponen un formato en el que destacan cinco tipos de ejercicios: subterráneos (cuevas), basados en el agua, en el aire, de escalada, y en un parque o campo de ejercicios cerrado.

Sin embargo, en el presente estudio se utilizará un formulario presentado por los autores Wagner *et al.* (1991); y Clements *et al.* (1995).

II.3.8.1. PROGRAMAS DE AVENTURA O EN LA NATURALEZA

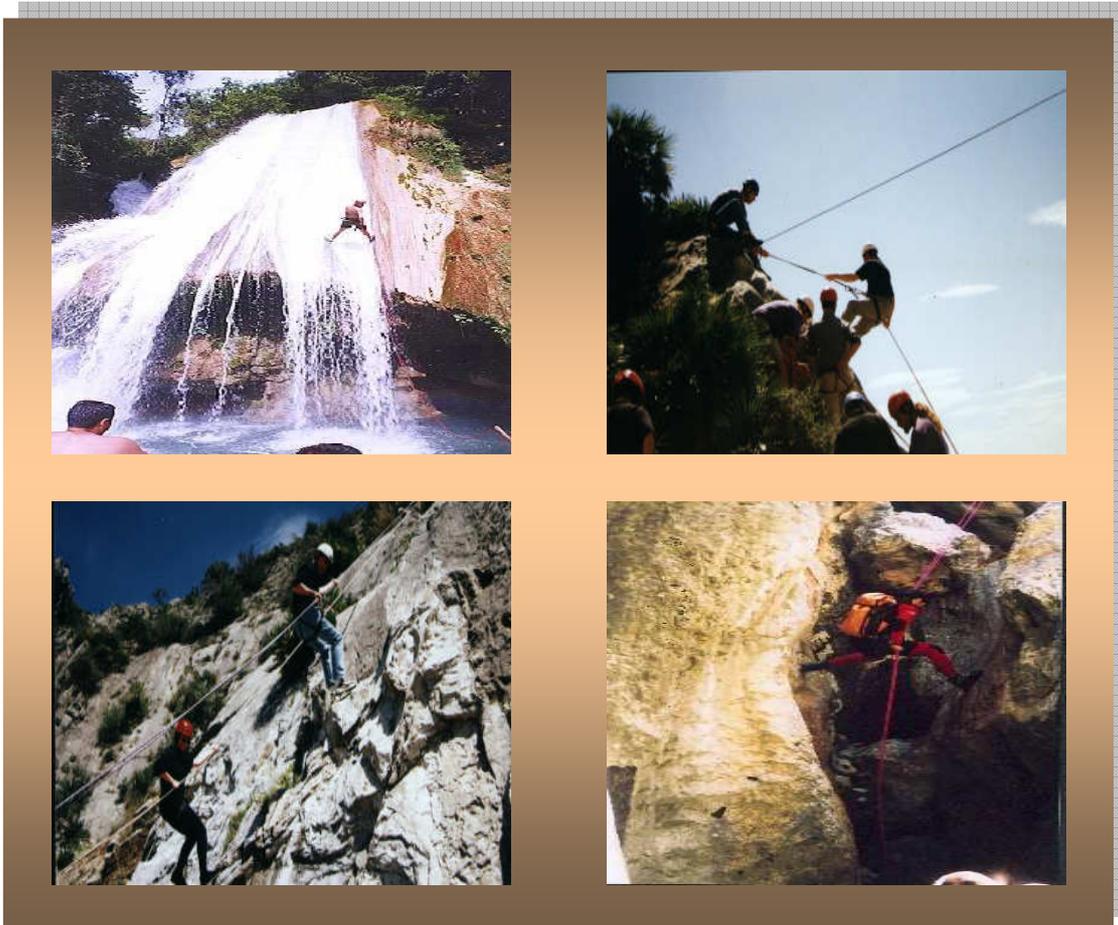
Los participantes conviven durante varios días en el campo: jungla, desierto, montaña, etc., y se comprometen a actuar en actividades más aventureras, tales como: el alpinismo, la navegación, orientación, etc. Duermen y comen en el campo, realizando a lo largo del día múltiples actividades deportivas y de supervivencia. Los facilitadores de estos programas enseñan y conducen a los diferentes grupos a subir por rocas, ir en canoa, construir balsas, hacer rappel, etc. Se introducen en una variedad amplia de experiencias que estimulan en los participantes la autoestima, la confianza en sí mismos y el desarrollo de múltiples actividades de equipo. Con frecuencia, en el lugar de trabajo, los grupos se tienen que enfrentar a la solución de innumerables problemas que provocan desafíos muy relacionados con los que van a tener durante el desarrollo de estas actividades. Es decir, situaciones en las que existe mucha tensión, mucha incertidumbre, escasa información, etc. La clave de estos programas será proporcionar un entorno aventurero, desafiante y realista. Este tipo de actividades está especialmente indicado para el desarrollo de habilidades individuales y no de grupo (Wagner *et al.* 1991; Clements *et al.* 1995).

A continuación se presenta una recopilación de actividades que pueden formar parte de un programa de aventura:

- Rapel (cuadro de fotos 2): consiste en una técnica de escalada en la que el participante desciende por superficies verticales o desplomadas desde una altura determinada, deslizando su cuerpo por una cuerda para descolgarse, además de un arnés de cintura ceñido al mosquetón y un descensor. Dependiendo del nivel del participante se pueden

utilizar diferentes tipos de pendientes: inclinada, para principiantes; vertical, para iniciados; y desplomada para avanzados. A través de este tipo de actividad se pretende desarrollar en los participantes la flexibilidad, la autoconfianza, el autocontrol, la orientación y motivación de logro, y una adecuada valoración de sí mismos (de sus fortalezas y limitaciones).

CUADRO DE FOTOS 2. RAPEL



- Escalada (cuadro de fotos 3): es una técnica deportiva que tiene por objeto la ascensión a montañas o a paredes, valiéndose los participantes principalmente de sus pies y manos. El material utilizado son cuerdas, mosquetones y picos, y el grado de dificultad en la escala de Welzenbach es el uno (fácil) y el dos (dificultad moderada). La confiabilidad, el autocontrol, la autoconfianza, la valoración adecuada de uno mismo y la integridad, son algunas de las competencias que se fomentarán en esta actividad.

CUADRO DE FOTOS 3. ESCALADA



- La balsa (cuadro de fotos 4): los participantes han de construir una balsa de madera con medios rudimentarios, y posteriormente navegar con ella. Con esta actividad se persigue que los participantes desarrollen la creatividad, la comunicación, el liderazgo, el trabajo en equipo y la colaboración.

CUADRO DE FOTOS 4. LA Balsa



- Paseo en caballo (cuadro de fotos 5): los participantes tendrán la oportunidad de aprender a montar a caballo paseando por los alrededores del centro donde se desarrolle el programa de formación al aire libre. A través de esta actividad se pretende desarrollar en los participantes el autocontrol emocional, la confianza en sí mismos, diversión, etc.

CUADRO DE FOTOS 5. PASEO EN CABALLO



- Paseo en Quads (cuadro de fotos 6): en un circuito especialmente habilitado, los participantes han de conducir un quads. El objetivo de esta actividad es fomentar el autocontrol, la confianza en sí mismos, la seguridad vial, la motivación y la diversión.

CUADRO DE FOTOS 6. PASEO EN QUADS



- Orientación (cuadro de fotos 7): en un entorno natural y con la ayuda de un GPS y su propio instinto, los participantes han de llegar lo antes posible a una serie de puntos marcados en un mapa. Esta actividad mantiene vivo el espíritu de lucha y de superación, y de respeto por el medio ambiente. Además, es ideal para trabajar la orientación al logro, la autoconfianza, el liderazgo y el trabajo en equipo.

CUADRO DE FOTOS 7. ORIENTACIÓN



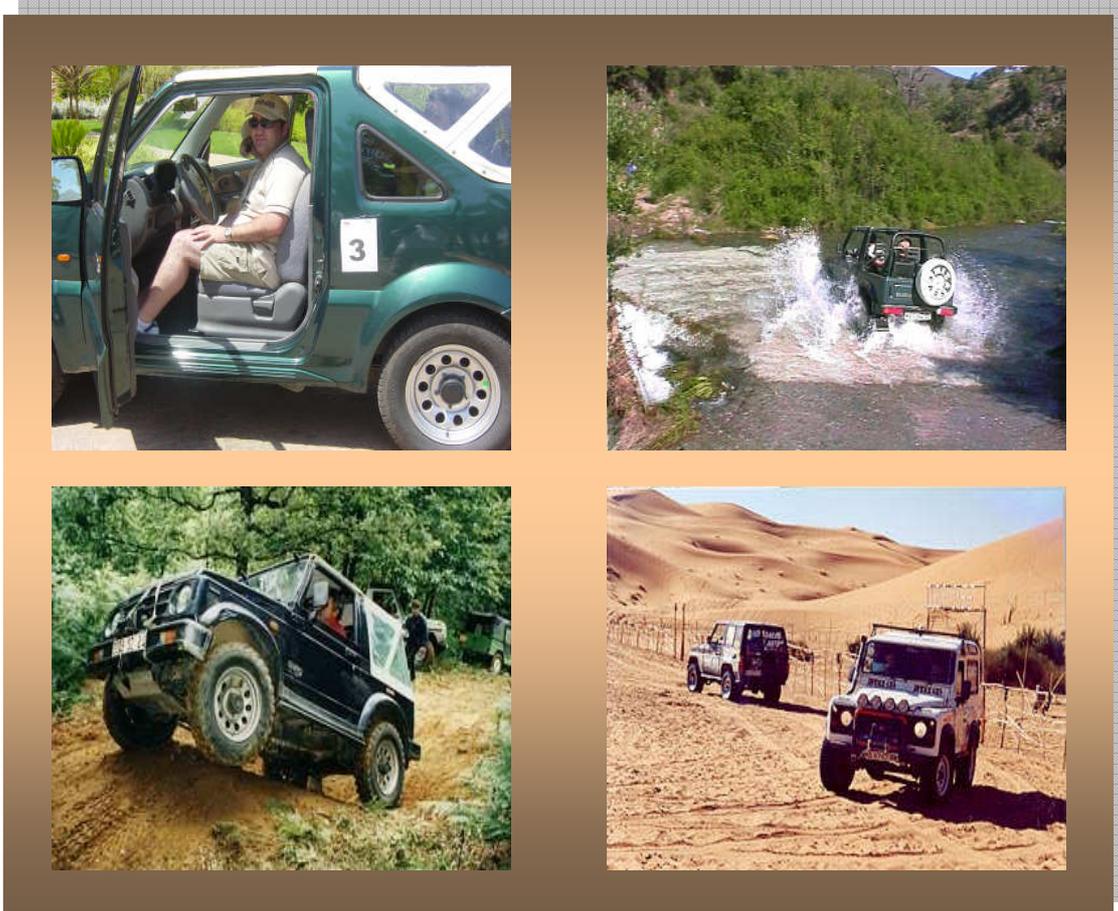
- Tiro con Arco (cuadro de fotos 8): en esta actividad se pretende enseñar a los participantes como se utiliza un arco e intentar tener la máxima precisión posible. El objetivo principal es fomentar el autocontrol, la autoconfianza, diversión, motivación de logro, etc.

CUADRO DE FOTOS 8. TIRO CON ARCO



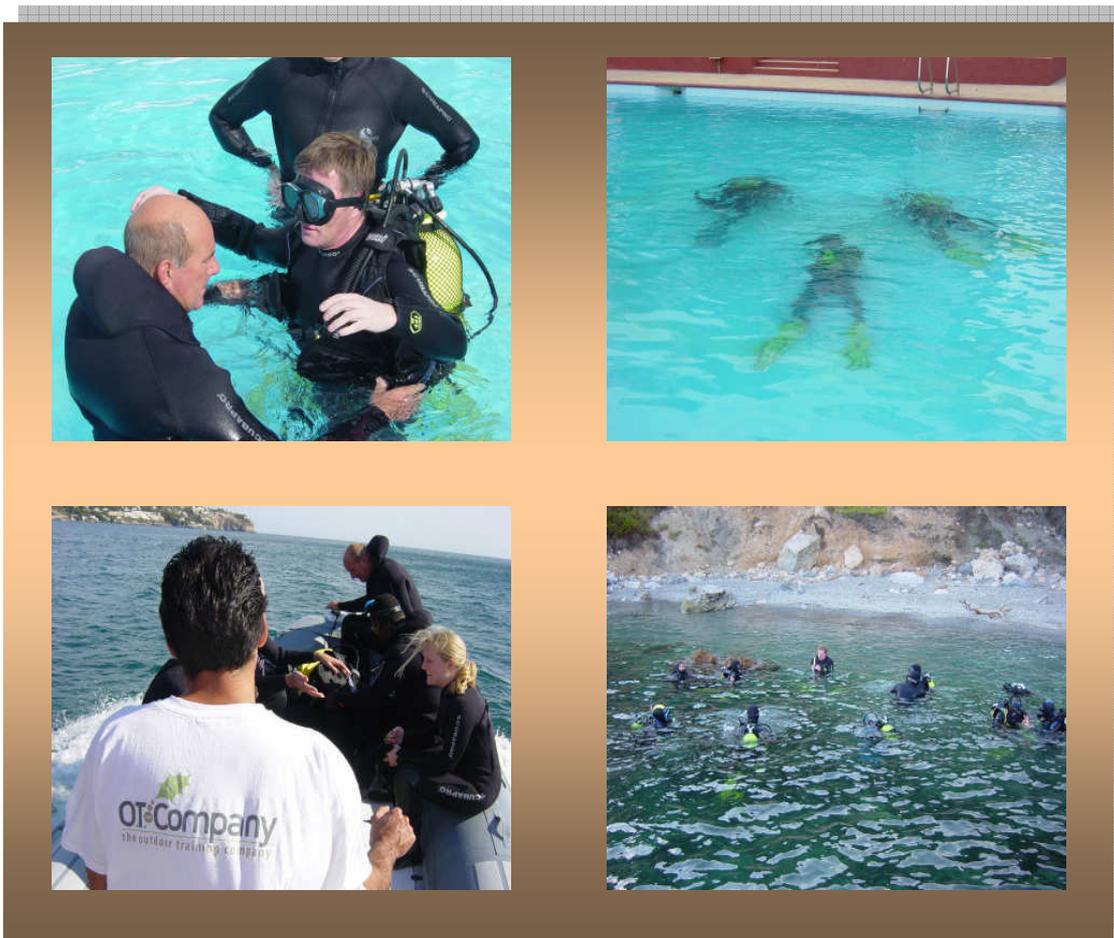
- Rally 4x4 de Orientación (cuadro de fotos 9): los participantes, con la ayuda de un GPS y un cuaderno de viaje han de recorrer en el menor tiempo posible una ruta establecida. El objetivo de esta actividad es la comunicación efectiva, orientación, diversión, motivación hacia el logro, trabajo en equipo, cooperación, etc.

CUADRO DE FOTOS 9. RALLY 4x4.



- Iniciación al Buceo (cuadro de fotos 10): ayudados por unos cualificados profesionales, los participantes en esta actividad podrán aprender a manejar los instrumentos necesarios para sobrevivir en un medio muy diferente al cotidiano. Tras una charla teórica todos los participantes probarán sus equipos en una pequeña piscina, para de inmediato desplazarse a una playa cercana y vivenciar la belleza de mundo marino. Los objetivos fundamentales de esta actividad son: adaptabilidad, canalización del cambio, autocontrol, confianza en sí mismo, etc.

CUADRO DE FOTOS 10. INICIACIÓN AL BUCEO



- Rafting (cuadro de fotos 11): es una modalidad deportiva que consiste en dejarse llevar por la corriente de un río en aguas bravas, con una embarcación o balsa neumática o “raft” dirigida por un guía que normalmente va en la parte trasera. Los participantes han de ir equipados con trajes de neopreno, casco y salvavidas. Entre las competencias que éstos van a trabajar destacan: el trabajo en equipo, la comunicación y el liderazgo.

CUADRO DE FOTOS 11. RAFTING



- Transporte del herido (cuadro de fotos 12): el facilitador de la actividad introduce a través de una metáfora la siguiente dinámica a los participantes. Están solos en el bosque, tienen un herido, y a partir de una serie de materiales deben de construir una camilla para poder transportar a la persona impedida. El objetivo de esta actividad es fomentar la creatividad, el trabajo en equipo, la cooperación, la comunicación, la motivación de logro, etc.

CUADRO DE FOTOS 12. TRANSPORTE DEL HERIDO



- Construcción de una Mochila (cuadro de fotos 13): el facilitador introduce una metáfora durante la explicación de la actividad. Se encuentran en una selva atrapados y el agua escasea, por lo que si son capaces de construir una mochila para transportar el agua podrán sobrevivir. Esta dinámica es ideal para el desarrollo de la creatividad, el trabajo en equipo y la colaboración, el liderazgo, la comunicación, etc.

CUADRO DE FOTOS 13. CONSTRUCCIÓN MOCHILA



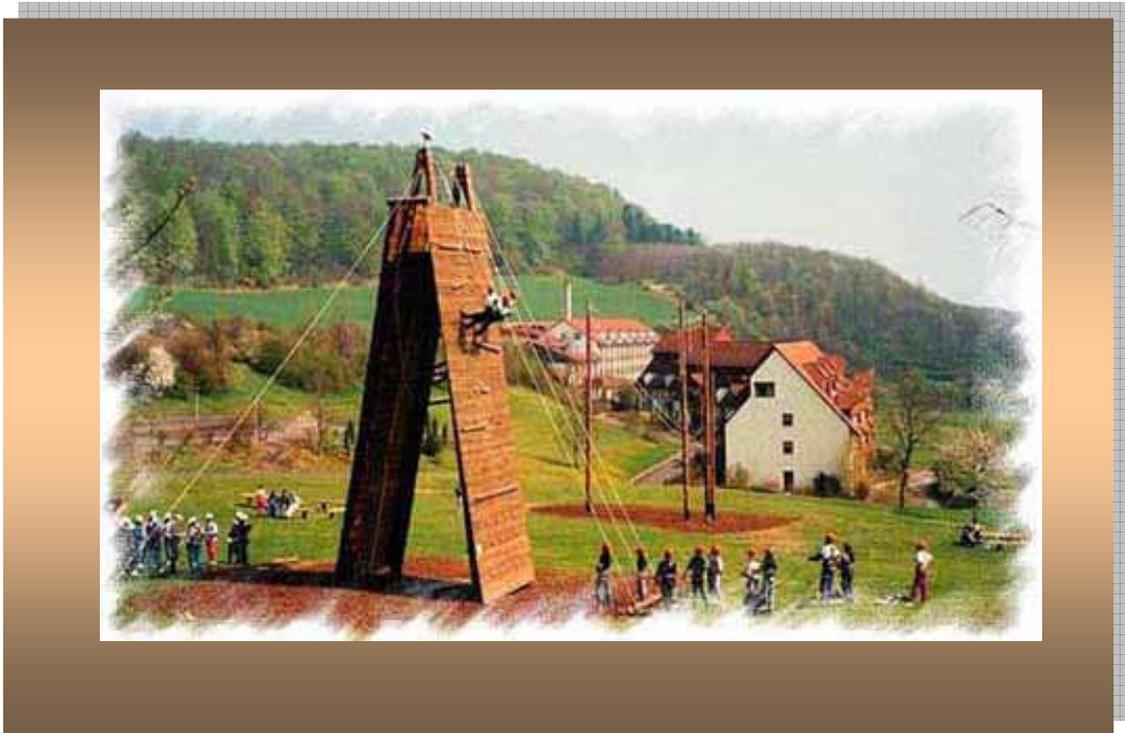
II.3.8.2. PROGRAMAS CENTRADOS AL AIRE LIBRE

En este tipo de programas se van a desarrollar las típicas actividades de cuerdas de bajo y alto impacto. Webster (1994) define los cursos de cuerdas, como una serie de desafíos que requieren para su éxito la combinación por parte de los participantes de sus habilidades personales y de trabajo en equipo. Entre los materiales que se utilizarán, Webster destaca: cuerdas, cables, madera, árboles, postes de teléfono, y su ubicación será al aire libre o en grandes gimnasios.

Siguiendo con el formulario de Wagner *et al.* (1991) y Clements *et al.* (1995), hay que señalar que los participantes se reúnen en un campamento o residencia en la naturaleza, comiendo y conviviendo en ésta (cuadro de fotos 14). Las actividades que realicen estarán estructuradas para que los participantes actúen en grupos pequeños, seguidos por una discusión y análisis de la actividad para sacar los aprendizajes de cada

una de las actividades y relacionarlos con el lugar de trabajo. Dependiendo de la altura de las cuerdas, el tipo y propósito de la actividad será diferente: de bajo impacto o cuerdas bajas, y de alto impacto o cuerdas altas.

CUADRO DE FOTOS 14. EJEMPLO RESIDENCIA NATURALEZA



II.3.8.2.1. Programas de Bajo Impacto

Las actividades estructuradas en este tipo de programas muy raramente consiguen superar el nivel del “ojo de altura”. A través de este tipo de actividades se desarrollan las habilidades de equipo, requiriéndose la participación y la cooperación del equipo entero para el éxito. Después de cada actividad, el grupo se reúne con el facilitador para explorar cómo funciona el equipo y cómo se puede ser más eficaz. Este tipo de actividades se desarrolla muy cerca del suelo, aumentando gradualmente su dificultad con el propósito de que los participantes sean conscientes de la importancia del desarrollo de habilidades, tales como la confianza o la comunicación para superar los obstáculos. Los individuos aprenden el significado de la cooperación, y descubren que con ésta pueden lograr mucho más de lo que ellos habrían pensado previamente como posible (Wagner *et al.* 1991; Clements *et al.* 1995).

Rohnke (1989); Webster (1994) y Rohnke, Tait y Wall (1997), resaltan que este tipo de actividades es ideal para entender cómo los grupos trabajan, y cómo un individuo funciona cuando forma parte de un grupo. El éxito de la actividad depende de cómo su equipo se comunica, planea, escucha, ayuda, reconoce sus propias fuerzas, etc... Los citados autores destacan alguna de las actividades de bajo impacto más populares:

- La Tela de Araña (cuadro de fotos 15): un grupo se enfrenta a un tejido de araña colocado entre dos árboles. El desafío consiste en pasar lo antes posible todos los miembros del grupo por un agujero distinto de la tela sin tocar ésta. Se puntuará la prueba teniendo en cuenta el tiempo utilizado por el equipo y las diversas penalizaciones que hayan surgido durante su desarrollo. En este tipo de actividad se requiere cooperación, confianza y toma de decisión para el éxito en la actividad.

CUADRO DE FOTOS 15. TELA DE ARAÑA



- La Travesía de la Tensión (cuadro de fotos 16): es una de las más clásica de las actividades de bajo impacto. Un participante procura caminar a lo largo de un alambre situado entre dos árboles y a una altura aproximada de medio metro. A lo largo del trayecto sólo podrá contar con la ayuda de dos cuerdas que cuelgan y de los propios compañeros, los cuales velarán por su seguridad tras los continuos balanceos de éste. Se anima al participante a que pida a sus compañeros qué tipo de ayuda necesita y a mantener en todo momento una comunicación fluida.

CUADRO DE FOTOS 16. LA TRAVESÍA DE LA TENSIÓN



- Woosey Salvaje (cuadro de fotos 17): a través de esta actividad se desafía a dos participantes a desplazarse a través de dos cables separados por aproximadamente un metro y a una altura con respecto del suelo de medio metro. Han de calcular cómo apoyarse físicamente para moverse con rapidez. Nunca pueden perder el contacto físico del otro compañero. El resto de participantes proporciona toda la red de seguridad, pudiendo desarrollar múltiples estrategias para el éxito de la actividad. Una vez terminado el trayecto o eliminados, se desafía a otra pareja para que intente superar la distancia sobrepasada por los anteriores participantes. La actividad parece ser muy física, pero una buena técnica resulta fundamental. Con este tipo de actividad se trabaja: identificación y fijación de metas claras, confianza y ayuda, la toma de riesgos, la solución de problemas, etc.

CUADRO DE FOTOS 17. WOOSSEY SALVAJE



- Caminata de Mohawk (cuadro de fotos 18): es una actividad excelente para cualquier etapa de un programa, aunque mucho mejor si es utilizada al final de éste. El grupo, balanceándose, ha de avanzar a través de unos cables situados entre varios árboles y a una altura de medio metro. Sólo se pueden servir de la ayuda de los propios árboles. Este ejercicio promueve la toma de riesgos, la identificación y uso adecuado de nuestra fuerza y habilidades, la confianza y la ayuda para desarrollar un trabajo en equipo eficaz.

CUADRO DE FOTOS 18. CAMINATA DE MOHAWK



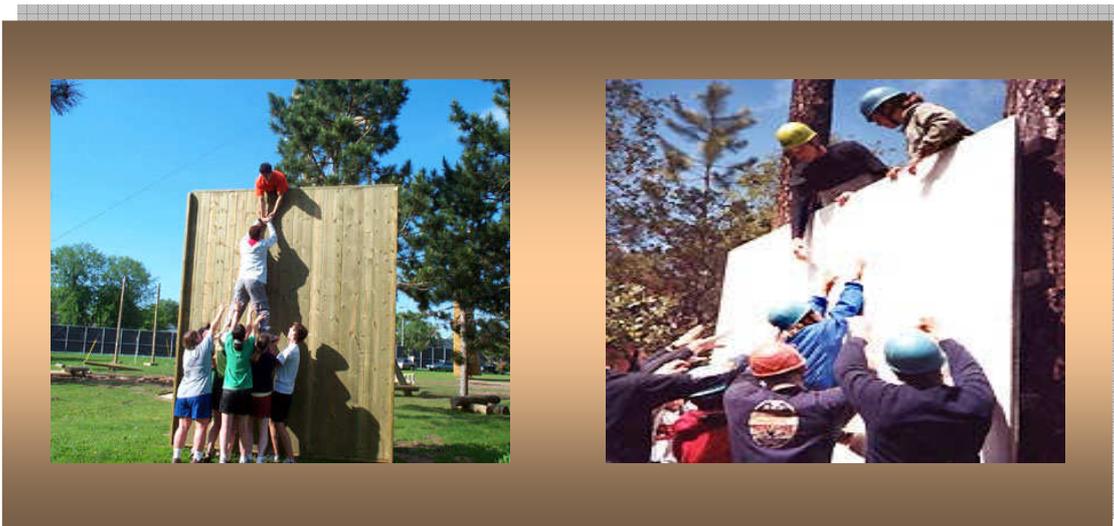
- Problema Doble (cuadro de fotos 19): dos participantes, comenzando en extremos opuestos, tienen que intentar cruzar un cable de unos 9 metros de largo situado entre dos árboles a unos 60 cms. del suelo. Para conseguir equilibrio, los participantes disponen de tramos largos de cuerda que cuelgan de arriba. Dos participantes a la vez tienen que llegar a árboles opuestos andando sobre el cable, de forma que en un punto se tengan que cruzar sin caerse. Mientras, los otros miembros del equipo observan a los que cruzan. El desafío planteado requiere comunicación efectiva y el apoyo del equipo.

CUADRO DE FOTOS 19. PROBLEMA DOBLE



- La Pared (cuadro de fotos 20): en esta actividad, los participantes utilizarán solamente sus recursos para conseguir que todos superen una enorme pared. Este desafío permite que los participantes consideren que los bloques aparentemente imposibles se puedan superar con la ayuda de su propia fuerza y la de sus compañeros. La altura de la pared puede variar considerablemente.

CUADRO DE FOTOS 20. LA PARED



- Caída de la Confianza (cuadro de fotos 21): este tipo de ejercicio es excelente para trabajar la confianza. Se le pide a un participante que se coloque en una plataforma situada entre uno y dos metros de altura con respecto al suelo. Una vez estén todos preparados, se dejará caer sobre diez o doce compañeros que actuarán como colchón.

CUADRO DE FOTOS 21. CAÍDA DE LA CONFIANZA



- El tranvía/ciempies (cuadro de fotos 22): todo un grupo se ha de coordinar de la mejor forma posible para caminar unido. La dificultad de esta práctica radica en que el desplazamiento es a través de dos grandes tablones con cuerdas que hacen de sujeción en cada pie de los participantes. El movimiento final es similar al de un ciempies. En esta dinámica se trabaja la solución de problemas, la comunicación, la toma de

decisiones, y sobre todo, el trabajo en equipo. Dependiendo del número de participantes, el reto será mucho más difícil.

CUADRO DE FOTOS 22. EL TRANVIA



Diversas empresas, entre las que destacan Odyssey⁴ y Castle⁵ incluyen un importante catálogo de actividades que también pueden incluirse en un programa de bajo impacto:

- Ants on a Log (cuadro de fotos 23): los participantes se han de alinear encima de un tronco en el orden que sea, y se les da instrucciones para que se organicen (por ejemplo, según la edad de nacimiento o la altura) sin que se caigan del tronco. Este ejercicio está diseñado para que el grupo se relacione y se divierta y que la gente se toque entre sí sin que haya intimidación. Si alguien se sale y toca el suelo, todos vuelven a su posición

⁴ www.odysseypen.com/training-tools/treasure_chest.php

⁵ www.castlepd.com/team/teambuilding_Kits/treasurechest.htm

original y vuelven a empezar. La interacción grupal, la diversión, el trabajo en equipo, la cooperación, la creatividad y favorecer la proximidad física son algunos de los objetivos perseguidos por este juego.

CUADRO DE FOTOS 23. ANTS ON A LOG



- Links (cuadro de fotos 24): el equipo, correctamente alineado, tiene que pasar pequeñas canicas a través de canalillos de madera que ellos unirán con sus manos. No se les permite tocar las canicas, y si caen al suelo tienen que comenzar de nuevo. Con esta dinámica se pretende hacer valer la metáfora de que cada miembro del equipo es un eslabón importante en la cadena, examinar el valor individual de pertenencia al grupo y la responsabilidad que se tiene hacia el equipo y trabajar la comunicación. Por otro lado, un óptimo nivel de concentración será clave para cumplir el objetivo de esta actividad.

CUADRO DE FOTOS 24. LINKS



- Caminata del líder (cuadro de fotos 25): se les reta a los participantes a conducir un vehículo por un circuito con los ojos vendados, contando con la ayuda de un compañero que ejercerá de guía. El autocontrol, la confianza en los demás, la comunicación y el trabajo en equipo son algunas de las competencias que se van a trabajar en esta prueba.

CUADRO DE FOTOS 25. CAMINATA DEL LIDER



- Square Rope (cuadro de fotos 26): consiste en crear con una cuerda y los ojos tapados un cuadrado entre todos los miembros del grupo. Se instruye al equipo para que coja la cuerda y forme un cuadrado perfecto que no tenga pliegues. Se les indicará luego que hagan el cuadrado con nudos en las esquinas, y si hay tiempo que hagan un triángulo, etc. El propósito de esta actividad es potenciar la emergencia de actitudes de liderazgo y procurar el consenso del grupo a pesar de las dificultades que surjan.

CUADRO DE FOTOS 26. SQUARE ROPE



- Team Handcuffs (cuadro de fotos 27): cada pareja debe de ingeniárselas para poder liberarse de la acción de unas esposas. Las reglas son simples. No se permite sacar las esposas fuera de la muñeca en ningún momento. En una segunda etapa todo el equipo es esposado y tiene que procurar liberarse. Aunque aparentemente parece imposible, sí existe una manera de liberarse de las mismas, y para ello existe un tiempo límite. A través de esta dinámica se pretende poner en duda la creencia colectiva de que algo es imposible, fomentar la creatividad y la comunicación.

CUADRO DE FOTOS 27. HANDCUFFS.



- Electric Fence (cuadro de fotos 28): se fijan dos cuerdas a dos postes, de forma que una quede a 120 cms. sobre el suelo y la otra a unos 180 cms. El objetivo del juego es que todo el equipo pase a través de las cuerdas. Si alguien las toca, el equipo debe empezar de nuevo (“sufrirían una descarga eléctrica”). El ejercicio se realiza en silencio y tiene un tiempo límite. El éxito del equipo depende de la comunicación, de una estrategia clara, la alineación del grupo, y el compromiso individual. Se implica a los participantes en una historia: están todos delante de una valla eléctrica en Parque Jurásico y tienen que pasar a través de ésta antes que el T-Rex los alcance. El propósito de esta actividad es subrayar la importancia que tiene el cuidado físico y emocional hacia los miembros del equipo, fomentar la perseverancia, integridad, concentración, apoyo mutuo, compartir ideas, y por último, hacer ver que el individuo no tiene éxito si el equipo entero no lo tiene.

CUADRO DE FOTOS 28. ELECTRIC FENCE



- Melt Down (cuadro de fotos 29): los elementos de este juego son un círculo, dos contendores, uno de ellos con bolas, y una serie de cuerdas que sirven para coger y mover este último. Los miembros del equipo son reunidos alrededor del círculo en donde están dispuestos todos los complementos del juego. El facilitador utilizará una metáfora y les involucrará en una historia sobre la posibilidad de que ocurra una fusión accidental del núcleo de un reactor, por lo que deberán, en el menor tiempo posible, verter el líquido refrigerante (contenedor con las bolas) en el otro. Esta acción parará la fusión y el mundo se salvará. Los integrantes del equipo se verán obligados a discutir, a colaborar, a buscar soluciones para conseguir el objetivo marcado, respetando las siguientes reglas: no entrar en el círculo, nadie puede tocar los contenedores, y las cuerdas no pueden tocar el suelo. A través de esta dinámica se promueve entre los participantes la creatividad, el desarrollo de los demás, la coordinación, comunicación, liderazgo, perseverancia, determinación, etc., y encontrar nuevas fórmulas de enfrentarse a los problemas y de apoyarse unos a otros cuando el camino no es claro y no hay experiencia al respecto.

CUADRO DE FOTOS 29. MELT DOWN



- Long Stick (cuadro de fotos 30): todos los miembros de un equipo tienen que sujetar entre el dedo gordo y el resto de sus dedos una vara de unos cinco metros de longitud. El contacto con la vara tiene que ser uniforme, de forma que no se pierda en ningún momento. Una vez conseguido el contacto, el equipo entero realizará movimientos con la vara, agachándose, levantándose de nuevo, girando, etc. Si alguno de los miembros pierde el contacto, aunque sólo sea durante un segundo, se rompe la uniformidad y el equipo debe empezar de nuevo. En este juego se hace patente el poder del individuo para influenciar el éxito del equipo, se fomenta la comunicación y la capacidad de trabajo bajo presión en situaciones donde existen frustraciones y diferencias de opinión.

CUADRO DE FOTOS 30. LONG STICK



- Stepping Stones (cuadro de fotos 31): el equipo debe seguir una ruta a través de una red de cuadrados desplegada por el suelo. Dar un paso incorrecto significa empezar de nuevo. Esta actividad permite observar las reacciones de la gente ante los aciertos y los errores y la importancia de dar un paso hacia lo desconocido para crecer.

CUADRO DE FOTOS 31. STEPPING STONES



- Search and Rescue (cuadro de fotos 32): Los elementos del juego son un círculo hecho de cuerda, cuatro plataformas, un helicóptero de madera y una serie de cuerdas con un gancho que sirven para enganchar el helicóptero. En la metáfora en la que se verá involucrado el equipo tendrán que recoger a gente herida con el helicóptero en cuatro sitios diferentes de las montañas (las cuatro plataformas). Este juego involucra a todo el equipo y demuestra el poder del trabajo en equipo y la interdependencia que es necesaria en el seno de un equipo.

CUADRO DE FOTOS 32. SEARCH AND RESCUE



- Amoeba Race (cuadro de fotos 33): Se atan todos los miembros de un equipo con cinta de embalaje para, seguidamente, participar en una carrera contra reloj. A lo largo de la carrera cada equipo tendrá que recoger una serie de pelotas de colores que encontrarán en el camino. Este tipo de actividad potencia el contacto físico sin que haya intimidación agresiva, y fomenta la comunicación clara y el desarrollo de la confianza en momentos de desafío y confusión.

CUADRO DE FOTOS 33. AMOEBA RACE



- Todos Juntos (cuadro de fotos 34): se coloca un círculo rojo con un cubo en el medio. También se colocan otros cubos con bolas de distintos colores según el cubo dentro del círculo. El equipo debe dirigir a sus compañeros con los ojos vendados hacia dentro del círculo y desplazar las bolas de los cubos de colores al cubo central, sin poder tocarse entre ellos. Alternativamente una segunda persona puede venir para traer de vuelta la bola del cubo del medio a las coloreadas. En este ejercicio los participantes practican la comunicación clara y desarrollan claves hacia la confianza en momentos de desafío y confusión. También se fomenta la interacción entre trabajadores pertenecientes a niveles diferentes dentro de la jerarquía empresarial.

CUADRO DE FOTOS 34. TODOS JUNTOS



- Big Kahuna (cuadro de fotos 35): este ejercicio está diseñado con el propósito principal de iniciar al equipo en el manejo de cuerdas, arneses y mosquetones. Se trata de un desafío que va a evaluar las habilidades y competencias de todos los participantes, pero no se garantiza el éxito en la tarea. A través de esta propuesta se fomenta la comunicación, el trabajo en equipo y la capacidad de éste para resolver problemas. Se pretende también sacar al líder natural de su papel habitual y crear espacio para que nuevos líderes aparezcan.

CUADRO DE FOTOS 35. BIG KAHUNA



- A New Life (cuadro de fotos 36): todo el equipo se sitúa sobre una gran lona o alfombra. El propósito de esta actividad es que los participantes den la vuelta a la lona sin poder pisar el suelo. De esta forma se juega con la metáfora de crear un símbolo de cambio real de vida en el futuro. El desafío en sí mismo es simple pero queda garantizada la diversión. Este ejercicio ofrece una oportunidad para que los miembros del equipo expresen su compromiso de cambio al resto del equipo, emerjan actitudes de liderazgo, y se inspire en los participantes el sentido de pertenencia al grupo.

CUADRO DE FOTOS 36. NEW LIFE



Estas cuatro dinámicas que se presentan a continuación, también pueden utilizarse en un programa de “bajo impacto”:

- The Walking (cuadro de fotos 37): se usa un triángulo de Madera con dos patas, en cuya estructura cabe una persona. El resto del equipo ayudará a esta persona a cubrir un recorrido, usando cuerdas para que impidan que el triángulo caiga al suelo. Los propósitos de esta actividad son: potenciar la confianza del individuo en su grupo, y fomentar la cooperación y la interacción entre sus miembros.

CUADRO DE FOTOS 37. THE WALKING



- El Aro (cuadro de fotos 38): todo el equipo, con los ojos tapados y cogidos de la mano, en línea, tendrá que hacer pasar de un lado a otro del grupo un aro sin tocarlo ni agarrarlo. Para ello tendrán un tiempo limitado y realizarlo varias veces de un lado al otro, dependiendo de que dificultad se le ponga. El propósito de esta actividad es favorecer la comunicación efectiva y la sensación de acogimiento del equipo hacia el individuo.

CUADRO DE FOTOS 38. EL ARO



- La Plataforma (cuadro de fotos 39): los elementos de este juego son un tablero, una bola y una serie de cuerdas que sirven para controlar el movimiento del tablero. Cada miembro del equipo deberá manejar dos cuerdas, y entre todos intentar que la bola no se caiga al suelo. Los objetivos de esta actividad son múltiples: trabajo en equipo, colaboración, coordinación, comunicación, creatividad, liderazgo, desarrollo de los demás, etc.

CUADRO DE FOTOS 39. LA PLATAFORMA



- La Indiana (cuadro de fotos 40): se coloca una serie de bidones verticalmente sobre el suelo formando una línea recta o en zig-zag. La distancia entre los bidones es de unos 2 metros y su altura sobre 1,5 metros. Cada uno de los miembros del equipo, individualmente (o no) tendrá que cruzar de un extremo a otro con la única ayuda de una tabla de madera. La ventaja la lleva el equipo que emplee el menor tiempo posible. Esta actividad fomenta la confianza del individuo en el equipo, la compenetración de los miembros entre si, favorece la comunicación efectiva y la sensación de acogimiento del equipo hacia el individuo.

CUADRO DE FOTOS 40. LA INDIANA



II.3.8.2.2. Programas de alto impacto

Las actividades estructuradas en un programa de alto impacto tienen lugar por encima del “ojo de altura” (cuadro de fotos 41). Este tipo de cursos da mayor énfasis al desafío individual proporcionando, en los participantes la oportunidad de ampliar sus zonas de comodidad y superar los miedos que provocan el bloqueo del desarrollo personal y del grupo. Hacer frente a los desafíos que se ofrecen en los cursos de alto impacto provoca en los participantes una mayor fuerza, confianza, seguridad y disposición para hacer frente a otros retos que se encontrarán en sus vidas diarias. Las actividades (rappel, escalada, tirolina, etc.) proporcionan también la oportunidad para los participantes, ayudados por arneses y cuerdas de seguridad, de estar por encima de los diez metros del suelo (Wagner *et al.* 1991; Clements *et al.* 1995).

CUADRO DE FOTOS 41. EJEMPLO DE INSTALACIONES DE HIGH ROPES



Rohnke, (1989), Webster, (1994), Rohnke *et al.* (1997) y Steinfeld, (1997) destacan las actividades de alto impacto como especialmente indicadas para que los individuos desafíen sus miedos y temores, aprendan a tomar decisiones y aprendan a actuar en grupo (confiando en los demás, comunicándose, etc.). El propósito de este tipo de actividades es empujar a los participantes fuera de su zona de confort para aumentarla, y así, de este modo, desbloquear el desarrollo personal y el éxito.

Los citados autores hacen una recopilación en la que se incluyen la mayoría de las actividades de alto impacto más populares:

- Caminata del Cartero (cuadro de fotos 42): esta actividad implica caminar de lado a través de dos cables. Uno para colocar los pies y el otro para ayudarse con las manos. Aunque físicamente no es muy exigente, requiere un esfuerzo mental bastante considerable, pues la distancia sobre el suelo añade dificultad ya que provoca en el individuo la sensación de aislamiento, la cual se sobrellevará mejor con la ayuda y el estímulo del resto del equipo en tierra. La persistencia y la motivación de logro serán los principales aspectos que se trabajarán durante esta propuesta.

CUADRO DE FOTOS 42. CAMINATA DEL CARTERO



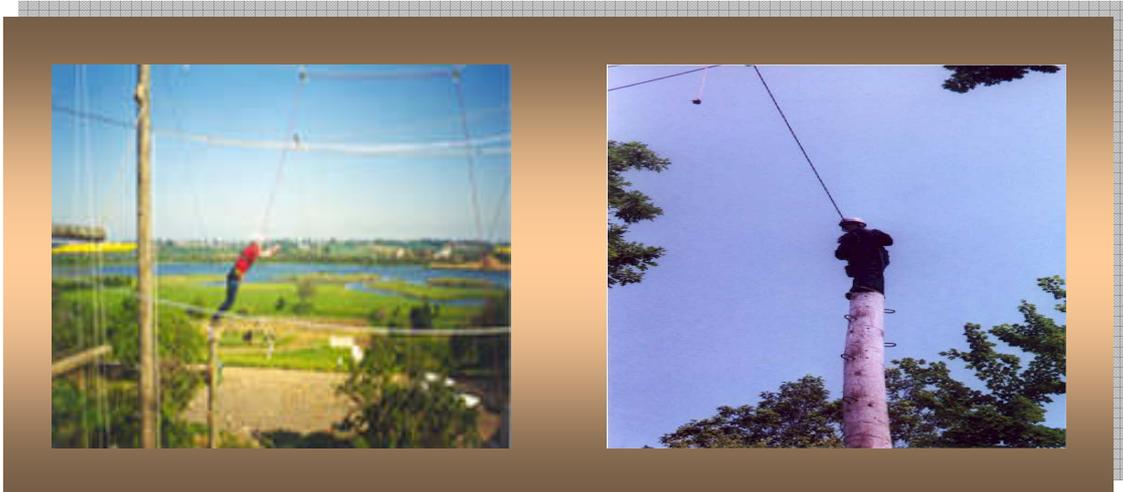
- La Travesía de la Tirolina (cuadro de fotos 43): se trata de un método utilizado antiguamente para cruzar acantilados con la ayuda de cuerdas y del sistema de polea. Una travesía adecuada requiere una dirección excelente, comunicación, habilidades técnicas, y sobre todo, muchísima seguridad. Una variación de esta actividad puede ser el simular un rescate, o competir con otro grupo a ver quien transporta mayor número de personas de un lado a otro.

CUADRO DE FOTOS 43. LA TRAVESÍA DE LA TIROLINA



- Salto del Trapecio (cuadro de fotos 44): se trata de ascender a una plataforma situada a diez metros de altura, dar un gran salto y atrapar en el aire un objeto. El principal objetivo es centrarse en un solo objetivo y confiar en alcanzarlo. Una adecuada concentración es clave para el éxito de la actividad.

CUADRO DE FOTOS 44. SALTO DEL TRAPECIO



- Rockódromo (cuadro de fotos 45): se trata de una actividad en el que se combinan las capacidades naturales de ascensión y de agarre, con el miedo a la altura y con el instinto por no caerse. Supone un gran reto para el participante llegar hasta la cima, aunque también se puede ayudar de sus compañeros de equipo proporcionándole la mejor información.

CUADRO DE FOTOS 45. ROCKÓDROMO



- Suspensión Wheels (cuadro de fotos 46): se disponen una serie de ruedas de coche colgadas de un árbol o una estructura de madera a través de una cuerda. El juego consiste en que los miembros de un equipo pasen de un extremo a otro usando las ruedas y sin tocar el suelo. En cada extremo del recorrido existe una plataforma de madera que sirve para alojar a los participantes. Mientras un miembro del equipo está pasando por las ruedas, el resto del equipo participaría ayudándolo de diversas formas: permaneciendo dentro de un círculo, desde donde tendrían que dar instrucciones a los que cruzan, o desde donde podrían empujar las ruedas para hacer el recorrido más accesible, etc. Podrían idearse dos sentidos de cruce, de forma que se usen los dos extremos del recorrido entre todos los miembros; de este modo dos personas al mismo tiempo se encontrarían en algún punto. Esta actividad busca la compenetración de los miembros del equipo para la consecución de objetivos individuales y grupales, la confianza en el equipo y favorecer la cohesión grupal.

CUADRO DE FOTOS 46. SUSPENSIÓN WHEELS



- Alto V (cuadro de fotos 47): esta prueba es sólo para aquellos que hayan superado con éxito el desafío de bajo impacto “Woosey Salvaje”, pues se trata de la misma actividad, pero con más altura, arneses y cuerdas de seguridad. Esto provoca que el desafío sea mucho mayor, ofreciendo a aquellos individuos que piensan que lo han experimentado todo, una nueva oportunidad de buscar nuevas sensaciones.

CUADRO DE FOTOS 47. ALTO V



- Curso Secuencial de Alto Impacto (cuadro de fotos 48): se proponen circuitos de actividades de alto impacto, todas ellas entrelazadas. Los participantes han de ir superando los innumerables problemas, obstáculos e imprevistos que se le van a ir presentando. Se trata de un tipo de actividad ideal para “estirar” la zona de comodidad, pues la incertidumbre a la hora de resolver los problemas es muy grande. Supone un desafío físico y mental para el participante, el cual será apoyado por sus compañeros a nivel de seguridad, de comunicación e intercambio de información. Algunas de las actividades “típicas” de estos circuitos son: caminar por una red de cuerdas, caminar por

unos tabloncitos que simulan una escalera, dar un salto y caer en una plataforma de cuerdas que hacen la función de colchón, o desplazarse a través de unos neumáticos.

CUADRO DE FOTOS 48. CURSO SECUENCIAL DE ALTO IMPACTO



- Pasadizo (cuadro de fotos 49): consiste en pasar a través de una viga situada entre dos árboles a una altura aproximada de diez metros con respecto al suelo. Una variación de esta propuesta puede ser utilizar un cable para desplazarse con los pies, y otros dos situados a la altura de la cintura para apoyarse. Con esta propuesta se trabajará el

desarrollo de la confianza en uno mismo, concentración, comunicación con los compañeros, etc.

CUADRO DE FOTOS 49. PASADIZO



II.3.8.3. OTRAS ACTIVIDADES: “EL PAINTBALL”

El “Paintball” (cuadro de fotos 50) tiene un origen curioso. Sus inventores (Bob Gurnsey, Hayes Noel y Charles Gaines) se basaron en el método de marcación de las reses que los ganaderos americanos habían desarrollado: unas pistolas que disparaban bolas de pintura auténtica accionadas por CO₂ (Barnes y Wren, 1993; Little y Wong, 2001; Davidson *et al.*, 2002).

Se trata de un nuevo concepto de deporte que combina la habilidad, la agilidad, la estrategia, la aventura, la naturaleza, el ejercicio y el trabajo en equipo. Es un deporte sin riesgo alguno, en el que los jugadores llevan protecciones faciales (máscara) y gafas especiales para los ojos, así como un mono de protección integral. La bola está compuesta en su interior por colorante alimenticio (totalmente biodegradable al contacto con el agua, y no tóxico) y en su exterior cubierta por gelatina como la de las cápsulas de los medicamentos. Se juega con dos equipos (de entre 7 y 10 miembros), cada uno con sus correspondientes protecciones y “pistolas” (marcadoras) en un terreno balizado. La bola que lanza la marcadora deja una mancha de pintura (colorante) al impactar sobre el rival, por lo que es muy fácil de identificar a los eliminados (Barnes y Wren, 1993; Little y Wong, 2001; Davidson *et al.*, 2002).

CUADRO DE FOTOS 50. PAINTBALL



Los citados autores destacan también que el objetivo primordial del juego consiste en apoderarse de un “trozo de tela” (bandera), situado en el centro del terreno de juego y llevarlo al punto de salida del equipo contrario (base). Esta sería la modalidad más básica del juego, y a partir de aquí, en función de los participantes, material, espacio e imaginación, puede haber múltiples variedades en la forma de actuación.

El “paintball” es una actividad desarrollada al aire libre que provoca situaciones muy similares a las vividas en el mundo laboral: pánico, caos, incertidumbre, tensión, etc. Un equipo o los planes de la compañía trabajan bien hasta que algún factor externo dramático ocurre, por lo que hay que saber desenvolverse en estas situaciones. Gracias a los desafíos que provocan este tipo de “guerras” de bolas de pintura, conseguimos que los participantes desarrollen la confianza en sí mismos y en los demás, el ego, el

autodominio, la resolución de problemas, el manejo de la incertidumbre, la iniciativa, etc. (Anonymous, 2000).

II.3.9. DESTINATARIOS DEL OUTDOOR TRAINING

Los directivos de todas las áreas, los líderes de todos los niveles organizativos, las divisiones comerciales, el personal de contacto, los equipos de ventas, el personal de los diferentes sectores que necesitan trabajar interrelacionados, o el personal de áreas, gerencias o sectores que necesitan desarrollar cualquier tipo de competencia emocional o disminuir los niveles de estrés, son algunos de los posibles destinatarios de un programa de “outdoor training” (Visnuk, 2001).

El propio Visnuk añade que entre las características comunes que reúnen las empresas que demandan planes de formación al aire libre destacan las siguientes: tienen vocación de liderazgo, son de gran tamaño o prestan servicios a grandes compañías, sus directores de RR.HH. tienen una mentalidad abierta y gran iniciativa por innovar, evalúan exhaustivamente la relación de costo-beneficio de los programas, les preocupa mucho el estado motivacional de las personas y la creación de un buen clima en el trabajo, y por último, pretenden ser más competitivos a través de la calidad de sus recursos humanos.

II.4. IMPORTANCIA DEL FACILITADOR EN EL OUTDOOR TRAINING.

II.4.1. DEFINICIÓN DE FACILITACIÓN

Un óptimo proceso de facilitación precisa que el facilitador domine los siguientes aspectos: arte (requiere creatividad, innovación, imaginación y flexibilidad para desarrollar acciones armónicas tendientes a la evolución de las personas), ciencia (requiere una sólida base teórica, metodológica, epistemológica y evaluativa fruto de investigaciones y experiencias), y tecnología (requiere del dominio sobre una serie de técnicas y habilidades a nivel individual, interpersonal y grupal, que sirvan para el éxito de ese desarrollo de las personas) (Brenson Lazan, 1992; Brenson Lazan y Sarmiento, 2000).

Para hablar del papel del facilitador, es necesario hacer referencia con anterioridad al término de “Facilitación”, por lo que a continuación se aportan múltiples definiciones para referenciar el lenguaje amplio y complejo que han creado los facilitadores a nivel mundial, así como la posibilidad de reconocer que la palabra rescata uno de los oficios más antiguos del mundo:

- *“Es un proceso en el cual una persona que es aceptada por todos los miembros del grupo, substancialmente neutral y que no tiene la autoridad para tomar decisiones, interviene en el grupo para ayudar a mejorar la forma de identificar, resolver problemas y tomar decisiones, con la función de incrementar su efectividad grupal”* (Schwarz, 1994).
- *“Facilitar es hacer posible o más fácil, determinada acción, logro o proceso”, “evocar, catalizar, agilizar, fortalecer, potencializar o acelerar los recursos y procesos sinérgicos y evolutivos inherentes en cada sistema, para su aprendizaje y auto-desarrollo integral”* (Brenson Lazan, 1995).
- *“Hace referencia al proceso (cómo hace usted algo) mejor que al contenido. Un facilitador es un guía de proceso, alguien que hace más fácil un proceso o más conveniente. El facilitador guía el grupo hacia un destino. La facilitación hace más fácil obtener un destino acordado”* (Hunter, Bailey y Taylor, 1995).
- *“Es un proceso a través del cual una persona guía a otras para completar su trabajo y mejorar la forma en que ellos trabajan juntos... Los facilitadores*

orientan a su gente para establecer la conexión entre la calidad de su trabajo y camino para que ellos puedan interactuar el uno con el otro con el fin de lograrlo juntos” (Weaver y Farrell, 1997).

II.4.2. PRECEPTOS METODOLÓGICOS DE LA FACILITACIÓN

Brenzon Lazan (1992) plantea una serie de preceptos metodológicos que se han de aplicar en un proceso de facilitación:

A. La pequeña diferencia es la que hace la diferencia.

El facilitador, valiéndose de sus herramientas, ha de conseguir extraer del grupo lo máximo, orientando su trabajo al ensayo con el cambio (siempre de un modo no amenazante). Generalmente, las pequeñas acciones y los cambios “insignificantes” tienen enormes repercusiones.

B. Lo que se dice es lo que se crea.

Cuando se identifica o busca una patología en un grupo se está dando el primer paso para tenerla y mantenerla. Para favorecer la evolución del grupo, el facilitador debe centrarse en la movilización y refuerzo de sus recursos. No es lo mismo este planteamiento: ¿Cómo ha podido y como puede este sistema crear una solución? (refuerzo de recursos), que este otro: ¿Cómo crea este grupo su problema? (refuerzo de la patología).

C. Mantener la relación vale más que tener la razón.

El único responsable de que no exista un buen clima motivacional y de que los grupos sean resistentes es el propio facilitador, ya que no habrá hecho un uso adecuado de las técnicas que tiene en su poder.

D. La oportunidad vale más que la importunidad.

En todos los procesos de aprendizaje existe un momento crítico en el que hay una mayor propensión al aprendizaje, requiriéndose un mínimo de esfuerzo para su consecución.

E. Lo concertado vale más que lo correcto.

Es fundamental que exista concertación sobre estos tres aspectos: las expectativas del facilitador y del individuo o grupo, la intervención en sí, y el papel que va desempeñar el facilitador. Si no la hay, se provocará una confusión y un clima negativo que impedirá el crecimiento y evolución del grupo. Una solicitud concedida o una decisión conjunta, son dos de los tipos de concertación que existen.

F. No motivamos sino facilitamos auto – motivación.

La función del facilitador no es la de motivar, y sí la de facilitar un clima adecuado en el cual el grupo se auto-motive para seguir su proceso de evolución.

G. La equidistancia vale más que la objetividad.

Un facilitador pierde efectividad en su trabajo desde el momento en el que se decanta por un grupo o individuo dedicándole más tiempo y atención que al resto. La cantidad y calidad de tiempo invertida ha de ser la misma.

H. El elemento de mayor flexibilidad controla el sistema.

A través de la flexibilidad es como el facilitador consigue el control del grupo. Ésta no ha de ser entendida ni utilizada como un justificante de una falta de planificación o imprevisión. Buller *et al.* (1991), señalan que debido a la naturaleza imprevisible de todo el proceso de entrenamiento, la flexibilidad va a ser la llave de los programas de “outdoor training”.

I. Efectividad es eficiencia y eficacia.

La eficiencia (“*óptima utilización de recursos para lograr determinado fin con la mejor relación calidad - precio posible*”) y la eficacia (“*adecuada conciencia del impacto de una acción sobre el grupo*”) son necesarias en todo proceso efectivo de facilitación. Eficacia sin eficiencia es sinónimo de despilfarro, mientras que eficiencia sin eficacia conlleva una mecanización despersonalizada.

J. Primum Non Nocere (“intervenir sin lastimar innecesariamente”).

Un mal facilitador desestabiliza innecesariamente a un individuo o grupo cuando: prolonga una dependencia, no considera el impacto de sus intervenciones, sacrifica eficacia por eficiencia o viceversa, y su intervención no es debidamente contextualizada o concertada

K. *El facilitador no nace sino se hace.*

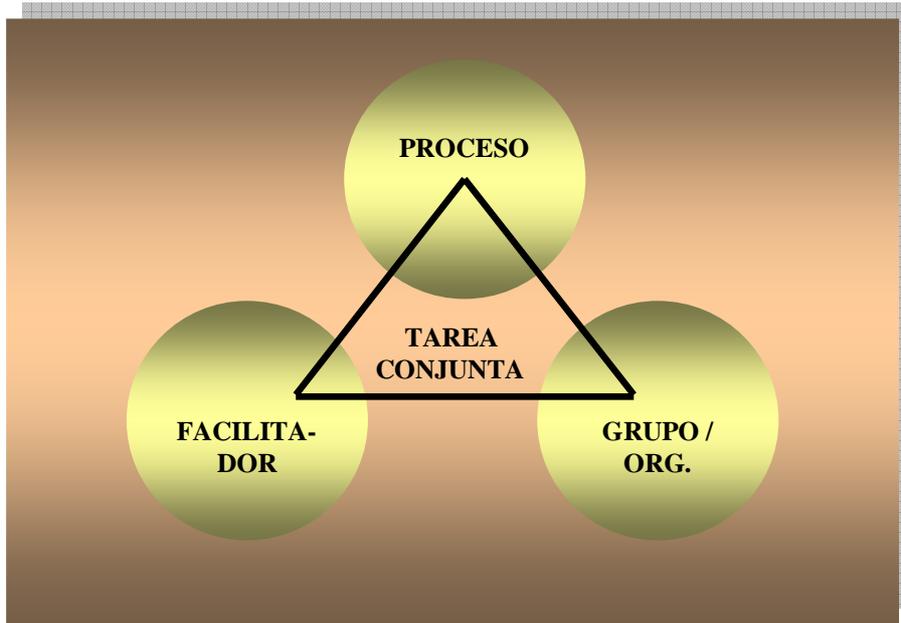
Un buen facilitador es científico, tecnólogo y artista; disciplinas que no son hereditarias. Para ir formándose es necesario que desarrolle y evolucione continuamente sus cualidades personales, y adquiera y perfeccione nuevas destrezas y conocimientos.

II.4.3. MODELO SOBRE EL ROL DEL FACILITADOR

Para una mejor comprensión del rol del facilitador, Weaver y Farrell (1997) proponen un modelo (cuadro 6) en el que destacan cuatro elementos críticos: tarea, facilitador, grupo y proceso.

Weaver y Farrell (1997) destacan que para el cumplimiento de los objetivos planteados en el proceso de facilitación, es necesario que tanto el facilitador como los participantes conozcan y comprendan las tareas que han de realizar. Si un facilitador conoce perfectamente sus puntos fuertes y débiles, y cómo sus actuaciones impactan en los participantes, contará con una poderosa herramienta de trabajo en su poder. Cuando el facilitador se enfrenta a un grupo siempre ha de considerarlo como una unidad. Para crear un buen clima dentro de éste, en el que los integrantes puedan expresar sus sentimientos y emociones, es necesario que el facilitador reconozca y comprenda las actuaciones y dinámicas típicas del grupo y así poder garantizar una mayor efectividad en el cumplimiento de la tarea. Tras definir la tarea y los objetivos, conocer al grupo y tener en cuenta sus propios recursos, el facilitador ha de decidir qué proceso de facilitación será el ideal para cada caso.

CUADRO 6. MODELO SOBRE EL ROL DEL FACILITADOR



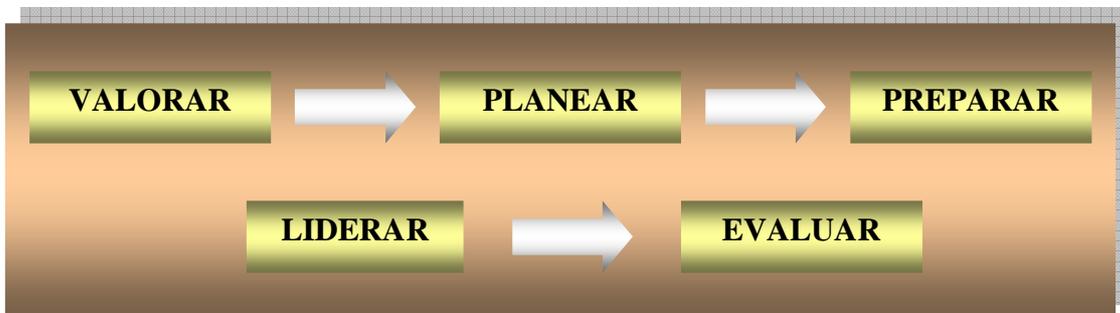
Fuente: Weaver y Farrell, 1997.

La opinión de Orduz (2000) sobre este modelo es que cualquier fallo de alguno de sus elementos provocará el fracaso en el proceso de facilitación. Además destaca, como aspectos muy positivos, su sencillez y fácil comprensión.

II.4.4. MODELO DE FACILITACIÓN EN LA EDUCACIÓN EXPERIMENTAL

Cadavid y Quiñónez (2001) presentan un modelo de facilitación adaptado a la educación experimental (cuadro 7).

CUADRO 7. MODELO DE FACILITACIÓN EN LA EDUCACIÓN EXPERIMENTAL



Fuente: Cadavid y Quiñónez, 2001.

La valoración, manifiestan los citados autores, consiste en la recogida de información sobre el grupo (¿Quién es el grupo?, ¿Qué quieren lograr?, ¿Cuántos

participantes son?, ¿Cuánto durará el programa?, ¿Dónde se efectuará el programa?, etc.). Cuanto más se puedan identificar las características del grupo y lo que éste desea, mejor se podrá predecir el tipo de actividad a realizar en el programa.

Con la información conseguida en la valoración, el facilitador planea qué tipo de actividades debe seleccionar y piensa en el diseño de los escenarios donde se va a actuar. En esta fase, el facilitador ha de estar preparado para alterar en cualquier momento su plan, planear la diversión como parte del programa, y por último, ser espontáneo, flexible y tranquilo.

En la preparación se ponen en escena todos los elementos de la planificación, de tal manera que todo esté listo para empezar. El facilitador reúne los materiales que necesita o desea, habla con sus compañeros de actividad para asegurarse que entienden el plan y revisa el sitio para determinar si la actividad seleccionada es apropiada.

En la siguiente fase (liderar) el facilitador aplica todo el trabajo hecho durante la preparación, lo cual implica: crear escenarios apropiados para mejorar el potencial de aprendizaje que ofrecen las actividades; presentar las reglas de las actividades y supervisar cualquier infracción; observar al grupo y apreciar el éxito del programa en la medida en que va avanzando; determinar si una intervención es necesaria, para decidir cuándo y cómo hacerla de manera que apoye el crecimiento del grupo; resumir las actividades de modo que las personas puedan aprender de las experiencias compartidas, etc. Liderar adecuadamente se apoya en reaccionar efectivamente.

El paso final de este modelo es la evaluación. Es una excelente oportunidad para el facilitador el reflexionar sobre lo que pasó. Evaluar indica que siempre se supervisa lo que se está haciendo. El facilitador observa al grupo para analizar conductas y determinar si se necesita alterar la selección de la actividad, y al mismo tiempo, ofrecer retos apropiados y discusiones cuando sea necesario para ayudar al grupo a examinar su desempeño y conducta.

II.4.5. PROCESO DE FACILITACIÓN

Antes de comenzar un programa, el facilitador debe tener muy claro los problemas y necesidades que se han de analizar en cada grupo, y los tipos de soluciones que deben desarrollarse. Una comprensión clara de esto le va a ayudar a determinar qué decisiones importantes debe tomar (McCaffery, 1992).

Payne (2000) subraya la importancia de que al inicio del programa, el facilitador anime al grupo a distinguir, por un lado, lo que son los aspectos físicos de la realización de la tarea (cómo el equipo superó los obstáculos), y por otro, los problemas del proceso (modelos, cómo fueron tomadas las decisiones del grupo, cómo se resuelven las discordancias, etc.).

Las iniciativas al aire libre son el vehículo para generar los datos necesarios para la posterior reflexión. El proceso de información que surge de cada iniciativa al aire libre es muy importante para el proceso de aprendizaje, aunque no basta con identificar los conceptos y habilidades. Los participantes deben explorar su relevancia y relación con el puesto de trabajo, y será ahí donde el facilitador juegue un papel fundamental. En el periodo de reflexión después de cada actividad al aire libre, se les pide a los participantes reflexionar y responder por escrito a estas cinco preguntas (Ver Cap. VIII.6): ¿Qué pasó?; ¿Cómo se sentía usted?; ¿Qué principios aprendió usted?; ¿Cómo aplica lo aprendido al lugar de trabajo?; ¿Qué piensa hacer a partir de esta experiencia?. De inmediato, y con todas las respuestas en su poder, los facilitadores comprometerán al grupo en una discusión sobre los sentimientos que aparecieron, los aprendizajes, sus aplicaciones y relaciones, etc (Buller *et al.*, 1991). Como conclusión, apunta Petrini (1990), una buena experiencia de “outdoor training” se “marchitará” si no se une a la realidad del lugar de trabajo.

Wagner *et al.* (1991) resaltan que el éxito de un programa está muy estrechamente ligado a la actuación del facilitador, por lo que no se debe caer en la concepción errónea de pensar que con un buen diseño y una posterior explicación de las actividades, el éxito está garantizado. Por ejemplo, aclara Steinfeld (1997), un buen facilitador debe saber detener la dinámica e interactuar con los participantes en el momento adecuado para hacer pequeñas reflexiones y discutir cómo el grupo resolvió

los numerosos problemas que le planteó la actividad. De igual modo, insisten Cadavid *et al.* (1999), tiene la responsabilidad de crear un buen ambiente para que los grupos participen, se comuniquen, desarrollen el sentido de pertenencia, estimulen sus sensaciones de éxito y fracaso, definan roles, tomen decisiones, etc.

A partir del trabajo de Cadavid y Quiñónez (2001), en el cuadro 8 se exponen los cuatro aspectos básicos que han de ser considerados por el facilitador para que el “outdoor training” sea efectivo.

CUADRO 8. ASPECTOS A CONSIDERAR POR EL FACILITADOR PARA QUE EL OUTDOOR TRAINING SEA EFECTIVO

CONFIANZA	La confianza permite que las personas compartan cosas de sí mismos sin temer ser ignorados o convertirse en objeto de burla, y crea oportunidades para que las personas acepten nuevos retos, sabiendo que hay otras que le ayudarán y apoyarán.
COMUNICACIÓN	La comunicación va de la mano de la confianza. Las personas que trabajan juntas necesitan comunicarse para prevenir los problemas que se puedan presentar. La comunicación permite que las personas compartan sus opiniones, aprendan de las experiencias de los demás y crea un ambiente donde se puede hablar abiertamente acerca de los sentimientos.
COOPERACIÓN	El objetivo de este tipo de programas es aumentar la capacidad de cada participante para trabajar como parte del grupo, y desarrollar en cada persona una mejor visión de lo que ésta cree que puede aportar.
DIVERSIÓN	La diversión es importante puesto que la gente se siente comprometida cuando disfruta de la actividad (están más motivados, su atención está más enfocada y su energía es superior).

Fuente: elaboración propia a partir de Cadavid y Quiñónez, 2001.

Por todas estas razones, el papel del facilitador es cada vez más reclamado y reconocido por las grandes compañías que invierten grandes sumas de dinero en los programas de “outdoor training” (Petrini, 1990).

II.4.6. PERFIL DEL FACILITADOR

El facilitador ha de ser un buen comunicador (Spencer, 1989), jugar un papel neutro en todo el proceso (Kayser, 1990; Moore y Feldt, 1993; Schwarz, 1994; Rees, 1998; Elliot, 1999), y animar a la participación y la creatividad de los individuos (Moore y Feldt, 1993; Sibbet, 2002 y Straus, 2002). Debe también saber ayudar a los grupos para que sepan liberarse de las barreras que impiden su crecimiento y el logro de los objetivos deseados (Kayser, 1990), hacer sugerencias constantemente a lo largo del proceso para asegurarse de que el grupo logre sus metas (Straus, 2002), e intervenir para mejorar y ayudar a que éste identifique, resuelva los problemas y tome las decisiones adecuadas para aumentar la efectividad de sus acciones (Schwarz, 1994). El facilitador nunca ayuda a resolver los desafíos y problemas planteados, pero sí ha de estar atento para que el clima creado permita disminuir la resistencia al análisis y a la acción del grupo (Visnuk, 2001).

Herrera (2002), Visnuk (2001) y Assens (2002), coinciden en señalar que el perfil ideal del facilitador de programas de “outdoor training” ha de ser multidisciplinar. Creen que un facilitador ha de ser una persona con conocimientos de psicología y de “management”, que domine los métodos de observación y medida, un buen conocedor de la naturaleza y de las disciplinas deportivas que se van a utilizar, y por último, una persona que genere aprendizaje y que tenga un buen conocimiento de la empresa.

El papel del facilitador es considerado por la mayoría de los expertos como crítico, pues es el responsable directo del bienestar físico, psicológico, social y espiritual de los participantes en el programa (Neill, 2003).

Entre las cualidades personales que debe reunir un facilitador, Brenson Lazan (1992) destaca: conciencia de sí mismo y del mundo que lo rodea, espontaneidad, creatividad, cercanía, ética personal, amor al prójimo y respeto a su intimidad, y flexibilidad ante situaciones a las que se enfrenta. A esta relación, Salazar y Peña (1998) añaden estas otras cualidades: confiabilidad, profesionalidad, apertura, sentido del humor, mentalidad de alumno, sentido de oportunidad y curiosidad. Por último, la sensibilidad del facilitador con los participantes, con la empatía como enfoque central,

tampoco ha de olvidarse como cualidad clave de todo facilitador (Brenson Lazan, 1992; DuFrene *et al.*, 1999).

Combariza (2000) matiza que lo que diferencia a un facilitador de otro es el conocimiento, valoración y manejo que haga de la metodología vivencial, lo cual implica: un profundo interés, gusto y experiencia en el manejo de grupos; facilidad en el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales; capacidad de “leer” al grupo continuamente; reconocer la capacidad del grupo para impulsar su propio desarrollo; percibir cada taller como una oportunidad de aprendizaje para sí mismo y para el grupo; capacidad de no ceder a la tentación de contarle al grupo lo que él ve antes que el propio grupo lo descubra; y por último, conocimientos básicos acerca del comportamiento humano y de los procesos de aprendizaje. Mumford (1999) y Combariza (2000) concluyen subrayando que la principal cualidad que diferencia a los más reconocidos facilitadores del resto es el entusiasmo que transmiten durante el programa.

II.4.7. MODELO DE COMPETENCIAS DEL FACILITADOR

Durante la creación del Modelo de Competencias del Facilitador, una competencia fue definida como la habilidad para usar las destrezas y el conocimiento para el logro de resultados efectivos, es decir, “El facilitador es capaz de...” (Rodas Carrillo, 2000).

El tema de las “Competencias del Facilitador”, señala Rodas Carrillo (2000), ha sido ampliamente investigado y explorado por la Asociación Internacional de Facilitadores (IAF) y por el Institute of Cultural Affairs (ICA) durante muchos años. Se ha discutido en reuniones informales, conferencias y talleres desde 1990. Así, en 1995, un grupo de facilitadores de IAF e ICA analizaron una gran cantidad de información recopilada de artículos de revistas, talleres y modelos de otras organizaciones. Muchos de estos materiales documentaban las destrezas, conocimientos y actitudes que los facilitadores y clientes calificaban como efectivas. El modelo de Competencias del Facilitador, fue desarrollado a partir de este análisis.

Desde entonces, comenta la citada autora, el modelo ha sido revisado por los entrenadores de ICA Technology of Participation (ToP), participantes en la conferencia de IAF en Dallas, y reuniones regionales de grupos de facilitadores. El resultado de todo este esfuerzo quedó sintetizado en un artículo llamado “Competencias del Facilitador”, editado por la IAF en el año 2000, en el que se identifican dieciocho competencias (cuadro 9) agrupadas en seis categorías diferentes. Las destrezas, actitudes y comportamientos que ilustran la manifestación de cada competencia se describen en el cuadro 10.

CUADRO 9. CATEGORÍAS Y COMPETENCIAS DEL FACILITADOR

CATEGORÍAS	COMPETENCIAS
<p>Mantener el crecimiento personal: el facilitador tiene el conocimiento básico de las disciplinas relacionadas con el desarrollo organizativo y el aprendizaje del adulto. Los conceptos extraídos de este conocimiento son aplicados a las necesidades de cada grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener una base de conocimiento. - Contrastar métodos de facilitación. - Mantener su nivel profesional.
<p>Crear alianzas colaborativas: los facilitadores reconocen el valor del conocimiento y de la experiencia en la organización y ayudan a sus miembros a unir sus conocimientos y experiencias sinérgicamente para lograr sus objetivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar alianzas de trabajo con aquellos a quienes sirve. - Crear y mantener relaciones profesionales y colegiales. - Co-diseñar y adaptar aplicaciones para satisfacer las necesidades del cliente.
<p>Crear un clima de participación: un ambiente de participación es una combinación del espacio físico, del contexto situacional, de las expectativas de los miembros, y de la naturaleza de la comunicación entre sus miembros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demostrar destrezas de efectiva comunicación interpersonal. - Honrar y reconocer la diversidad, asegurando la participación. - Facilitar ante el conflicto del grupo.
<p>Utilizar métodos y técnicas multisensoriales: se estimula la participación al reconocer y apoyar la variedad de formas en que las personas procesan información y aprenden, y al comprometer a los participantes mediante la utilización de su estilo preferido de pensamiento y aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evocar la creatividad del grupo, combinando estilos de aprendizaje. - Utilizar procesos multisensoriales. - Usar el tiempo y el espacio para apoyar los procesos del grupo.
<p>Orquestrar el desarrollo del grupo: captar y aprovechar el momento crítico de unión, es la competencia donde todos los aspectos de una efectiva facilitación confluyen. El facilitador ha de mezclar las contribuciones de cada individuo en una gran sinfonía de voluntad, decisión y acción del grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Guiar el grupo con claros métodos y procesos. - Facilitar la autoconciencia del grupo. - Guiar al grupo hacia el consenso y los resultados deseados
<p>Asegurar una vida de integridad: el trabajo de facilitación está fundamentado en la autenticidad personal y la honradez. El compromiso hacia una vida de integridad resulta en comportamientos y actitudes observables que capacitan al grupo para una total participación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Modelar profunda asertividad. - Manifestar las preguntas profundas de sí mismo y de otros. - Confiar en el potencial del grupo.

Fuente: IAF, 2000.

CUADRO 10. DESTREZAS, ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS DE CADA COMPETENCIA

Mantener el crecimiento profesional	Crear alianzas colaborativa	Crear un clima de participación	Utilizar métodos y técnicas multisens.	Orquestrar el desarrollo del grupo	Asegurar vida de integridad
<p>1. Mantener una base de conoc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conoce el gerenciamiento y desarrollo de sistemas organizacionales, desarrollo de grupos, psicología y entrenamiento.</i> - <i>Entiende las dinámicas del cambio.</i> - <i>Entiende la teoría de aprendizaje.</i> 	<p>1. Desarrollar alianzas de trabajo con aquellos a quienes sirve.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Identifica las auténticas necesidades del cliente.</i> - <i>Clarifica compromisos mutuos.</i> - <i>Promueve el valor y el uso de la facilitación.</i> 	<p>1. Demostrar destrezas de efectiva comunicación interpersonal.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Demuestra destrezas efectivas de comunicación verbal.</i> - <i>Desarrolla rapport con los participantes.</i> - <i>Practica la escucha activa.</i> - <i>Demuestra habilidad para observar y proveer retroalimentación a los participantes.</i> 	<p>1. Evocar la creatividad del grupo, combinando estilos de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Está atento a estilos individuales de aprendizaje.</i> - <i>Se comunica con todos los estilos.</i> - <i>Persuade a los participantes de todos los estilos.</i> - <i>Incentiva el pensamiento creativo, y acepta todas las ideas.</i> 	<p>1. Guiar el grupo con claros métodos y procesos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Establece un contexto claro.</i> - <i>Aplica una gran variedad de procesos participativos.</i> - <i>Maneja procesos para grupos grandes y pequeños.</i> - <i>Conoce las consecuencias de una inadecuada utilización de métodos de grupo.</i> 	<p>1. Manifestar las preguntas profundas de sí mismo y de otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Revela las profundas preocupaciones de un grupo.</i> - <i>Articula su propio propósito de vida.</i> - <i>Muestra profundas inquietudes.</i>
<p>2. Contrastar métodos de facilitación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conoce una variedad de procesos.</i> - <i>Distingue proceso, de tarea y contenido.</i> 	<p>2. Crear y mantener relaciones profesionales y colegiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Diseña servicios cooperativamente.</i> - <i>demuestra los valores y procesos de un equipo.</i> - <i>Apoya la co-facilitación durante el desarrollo de sus trabajos.</i> 	<p>2. Honrar y reconocer la diversidad, asegurando la participación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Incentiva una mirada positiva de las experiencias y percepciones de todos los participantes.</i> - <i>Crea un clima de seguridad y confianza.</i> - <i>Evoca la diversidad del grupo y conoce el impacto de la cultura.</i> 	<p>2. Utilizar procesos multisensoriales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mide las necesidades y habilidades sensitivas del grupo.</i> - <i>Selecciona de una gran variedad de métodos.</i> - <i>Usa las técnicas que mejor se adaptan a las necesidades y habilidades del grupo.</i> - <i>Despierta la energía del grupo.</i> 	<p>2. Facilitar la autoconciencia del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mantiene al grupo movilizado.</i> - <i>Reconoce cuando reenfocar la tarea.</i> - <i>Escucha, pregunta y resume, para mostrar el sentir del grupo.</i> - <i>Acompaña al grupo en la reflexión de su experiencia.</i> 	<p>2. Modelar profunda aertividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Articula la posibilidad de una transformación en todas las situaciones.</i> - <i>Enfrenta las situaciones con autoconfianza y una actitud asertiva.</i> - <i>Modela límites y la ética profesional</i>
<p>3. Mantener su nivel profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Comprometido con el avance de sus estudios.</i> - <i>Practica la reflexión y el aprendizaje.</i> - <i>Participa en una red u organización de facilitadores.</i> 	<p>3. Co-diseñar y adaptar aplicaciones para satisfacer las necesidades del cliente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Diseña programas adaptados.</i> - <i>Define un producto de calidad.</i> - <i>evalúa y certifica la satisfacción del cliente.</i> 	<p>3. Facilitar ante el conflicto del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Reconoce el conflicto.</i> - <i>Provee un ambiente seguro para que el conflicto aflore.</i> - <i>Maneja los comportamientos disociadores del grupo.</i> - <i>Media en el conflicto.</i> 	<p>3. Usar el tpo y el espacio para apoyar los procesos del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Planea el uso efectivo del tiempo y sabe cuando mover y detener el proceso del grupo para lograr sus propósitos.</i> - <i>Maneja los aspectos simbólicos de las reuniones.</i> 	<p>3. Guiar al grupo hacia el consenso y los resultados deseados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conoce una variedad de métodos para alcanzar los objetivos del grupo.</i> - <i>Adaptar procesos a las situaciones cambiantes.</i> - <i>Mide y comunica el progreso del grupo.</i> 	<p>3. Confiar en el potencial del grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Honra la sabiduría del grupo y estimula la confianza en las capacidades y experiencia de otros.</i> - <i>Deja de lado las opiniones personales manteniendo una postura objetiva, no defensiva y sin juicios.</i>

Fuente: IAF, 2000.

II.4.8. EL LIDER, EL GERENTE Y EL FACILITADOR

Orduz (2000) destaca que como consecuencia de la aceptación de este nuevo término en las organizaciones, renace una vieja polémica acerca de lo que compete a un líder, lo que compete a los gerentes, y por supuesto, lo que compete al facilitador, por lo que es necesario hacer una serie de aclaraciones y distinciones. Weaver y Farrell (1997) determinan que el facilitador, en el contexto organizacional, tiene un rol claramente definido, y por sus características puede interactuar sin interferencias en los niveles gerenciales y con los líderes de la empresa (cuadro 11).

CUADRO 11. EL LIDER, EL GERENTE Y EL FACILITADOR

LIDER	GERENTE	FACILITADOR
Le corresponde el hacer que las cosas sucedan.	Le corresponde el procurar que las cosas salgan bien.	Le concierne el guiar a las personas para hacer las cosas que le corresponden.
Toma la visión a largo plazo.	Toma la visión a corto plazo.	Orienta a las personas a encontrar su visión y articularla con sus áreas vitales.
Concentrado en el qué y por qué.	Concentrado en el cómo.	Colabora para que la gente se concentre y para que esté claro el "aquí" y el "ahora".
Piensa en términos de innovación, desarrollo y en el futuro.	Piensa en términos de presente, administración y mantenimiento.	Guía a las personas para que organicen y comuniquen sus pensamientos.
Se ubica en la visión: el tono y la dirección.	Se ubica en el plan: el ritmo.	Orienta a las personas a construir su significado del tono y dirección, y para funcionar como lo requiera el ritmo de la organización.
Anima a otros a responder y a seguir.	Anima a otros a completar sus tareas.	Anima a otros a que se comprometan en el proceso.
Cuenta con los demás para realizar la visión.	Cuenta con los otros para completar su misión y las metas esperadas.	Orienta a su gente en la articulación de una visión compartida y una misión en común.
Inspira innovación.	Inspira rentabilidad.	Desarrolla la capacidad creativa de cada miembro del grupo.

Fuente: Weaver y Farrell, 1997.

Las conclusiones que Orduz (2000) extrae del cuadro presentado por Weaver y Farrell subrayan la importancia de: el interés del facilitador por el grupo y su relación con éste; las relaciones interpersonales dentro del grupo; la mayor valoración de la persona frente a sus funciones o cargos; la consideración del facilitador por la capacidad comunicadora de su gente; y para finalizar, y a modo de síntesis, el valor del rol de facilitador como complemento a los tradicionalmente atribuidos al gerente y al líder.

II.4.9. FORMACIÓN Y ENTRENAMIENTO DEL FACILITADOR

Brenzon Lazan (1995) afirma que a la hora de formar facilitadores hay que ser consciente y tener muy en cuenta que se trata de educar a personas que tengan como objetivo primordial transformar vidas y, como consecuencia de ello, transformar organizaciones.

La formación de un facilitador, explica Sánchez (2002), comienza con el diagnóstico de sus habilidades para determinar qué áreas deben ser desarrolladas y fortalecidas. Tras la identificación, los futuros facilitadores adquieren una serie de conocimientos y técnicas con el propósito de capacitarlos como verdaderos agentes de cambio. La preparación de un facilitador debe dotarlo de la sabiduría necesaria para manejar situaciones como: dirigir una reunión en una negociación específica, reaccionar frente a un grupo difícil que busca objetivos en contra de la organización, generar sinergia y creatividad en un área o equipo, etc.

Una vez desarrolladas las capacidades necesarias, el propio Sánchez destaca que los facilitadores deben de conocer en profundidad la metodología experimental y el proceso de transferencia de aprendizaje de los participantes a sus vidas laborales.

II.4.10. EL CLIMA FACILITADOR O RAPPORT.

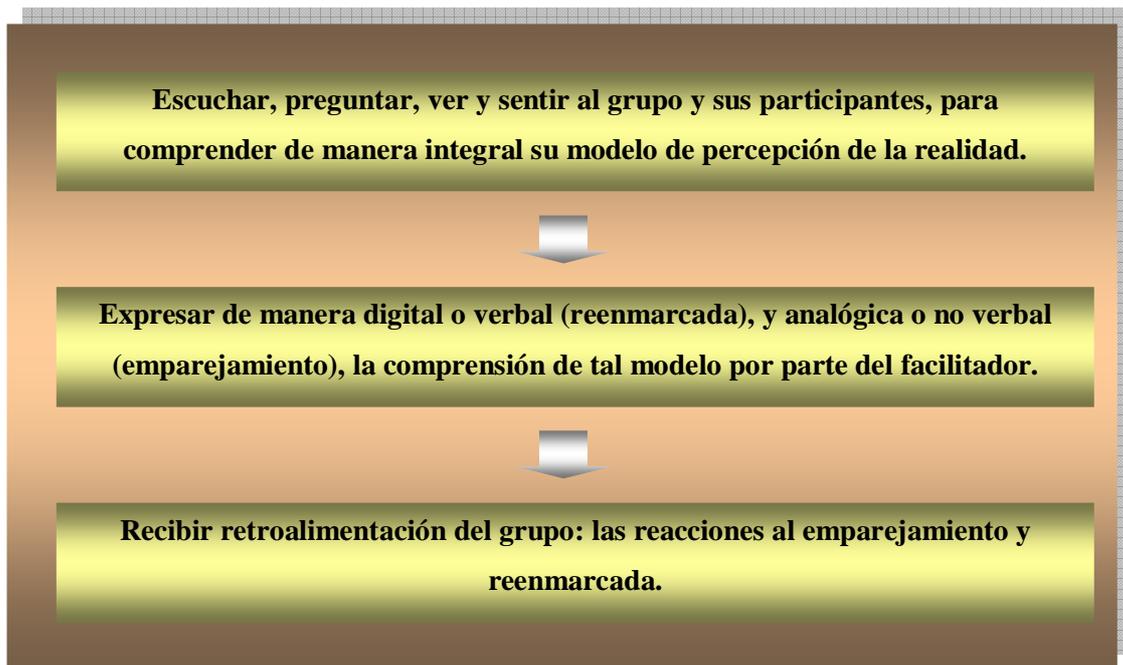
II.4.10.1. DEFINICIÓN DE RAPPORT

Establecer un clima facilitador o rapport es una de las herramientas fundamentales del facilitador que garantiza la creación de un ambiente cálido y confortable a la hora de interactuar con un grupo de personas.

El clima facilitador es una amalgama de comprensión, empatía y calidez (Brenson Lazan y Sarmiento, 2000; Rodas Carrillo, 2000), que facilita las relaciones de aceptación y el libre intercambio de ideas necesario para la realización de los procesos de facilitación (Rodas Carrillo, 2000).

El clima facilitador, según Brooks (1989), rescata la idea de que la puerta de entrada a cualquier relación interpersonal es la coincidencia de mapas de ambas partes. Orduz (2000), lo explica de otra forma, señalando que el principio organizador del clima facilitador es que la persona quiere, gusta y se deja atraer por la persona o personas que se parecen a ella misma. Cuando parece haber coincidencia sobre formas parecidas de comprender la realidad, todo anda sobre ruedas. El propio Orduz describe los pasos básicos para reflejar el rapport (cuadro 12).

CUADRO 12. PASOS BÁSICOS PARA REFLEJAR EL RAPPORT



Fuente: Orduz, 2000.

II.4.10.2. ESCUCHAR Y PREGUNTAR

Brenson Lazan y Sarmiento (2000) aseguran que un buen facilitador sabe escuchar y que para ello, la primera condición es estar dispuesto a hacerlo. No debe criticar las actuaciones de los participantes, sino más bien comprender la razón de por qué han actuado de determinada forma. Una persona que se encuentra bloqueada y en

un ambiente de incertidumbre necesita sentirse escuchada y comprendida, para así ,de este modo facilitar la expresión de sentimientos y pensamientos necesarios para superar los obstáculos y barreras planteados.

Mientras escucha, el facilitador puede utilizar dos tipos de preguntas: rastreadoras (consiste en pedir información y/o especificación) o parafraseadoras (consiste en repetir con tus propias palabras lo que el otro dijo y preguntarle si esto fue lo que quiso decir) (Brenson Lazan y Sarmiento, 2000).

II.4.10.3. EL EMPAREJAMIENTO.

Para crear un adecuado “rapport” y confianza con las personas, una técnica importante es el uso del emparejamiento semiótico (Rodas Carrillo, 2000). Emparejar es repetir de manera simbólica las principales conductas inconscientes relacionadas con la postura y la voz de la otra persona, con la finalidad de que ésta se sienta aceptada, escuchada, atendida y comprendida (Brenson Lazan y Sarmiento, 2000). Las posibilidades de actuación van a ser muchas, y todas muy válidas, pero es fundamental para el éxito de la técnica que nunca se imite a la otra persona (Orduz, 2000; Rodas Carrillo, 2000).

Una de las razones, en opinión de Orduz (2000), por la cual es tan difícil medir el impacto real del emparejamiento es porque se desconfía de manera inconsciente de su resultado, además de que se carece de algún sistema para saber con certeza si la técnica ha tenido resultado.

II.4.10.4. LA REENMARCADA

Reenmarcar, según Orduz (2000), es una destreza que adquiere el facilitador para reconocer de manera verbal, directa, oportuna y sincera, los aportes de los participantes en cualquier momento del proceso.

Brenson Lazan y Sarmiento (2000) consideran que reenmarcar consiste en facilitar a las personas que están bloqueadas y no logran superar los obstáculos y barreras planteados en el programa, que perciban su situación de un modo natural y

normal, y no desde un punto de vista negativo. Frases como “por supuesto que te sientes así” o “es lo más normal del mundo que pienses eso”, tienen un impacto muy positivo en una persona desmotivada, y le permite tomar conciencia de un modo positivo de su situación. A todo el mundo, añade Rodas Carrillo (2000), le gusta sentirse valorado, por lo que el facilitador debe satisfacer esta necesidad de autoestima individual y grupal identificando y resaltando todos los aspectos positivos de sus actuaciones.

Basada en los trabajos de Orduz (2000) y Rodas Carrillo (2000), se expone una clasificación con los diferentes tipos de reenmarcada:

- Reconocer cualidades personales: una de las herramientas más potentes para facilitar la autoestima y, por ende, la participación, es elogiar las cualidades y características personales de la persona en lugar de sólo reconocer sus acciones y logros, siempre y cuando se pueda hacer con honestidad y sinceridad.
- Reforzar la iniciativa personal: aprovechar las oportunidades ofrecidas por las personas cuando muestran cualquier tipo de iniciativa para expresar sus dificultades, dar una idea, etc., con el fin de reforzar el valor que han tenido al hablar: “Comprendo como te sientes”, “Cualquiera haría lo mismo”, “Por supuesto que sí”, etc.
- Resaltar la buena intención: se parte de la premisa de que toda conducta, por negativa que sea para otros, genera ganancias psicológicas, sociales y sistémicas para el autor de la conducta. Si no fuera así, no repetiría la conducta. Así que se presume y reconoce la buena intención de cada conducta, especialmente las “negativas”, sin dar aprobación a la conducta misma.
- Replantear obstáculos como oportunidades: se trata de convertir un obstáculo o un problema que vivencia una persona o un grupo de personas, en una oportunidad para aprender, cambiar o mejorar. Por ejemplo: al grupo, “¿Qué podemos aprender de esta experiencia tan negativa?”, o a una persona, “¿Qué puedes hacer diferente la próxima vez?”.

II.4.11. ETAPAS DEL PROCESO DE FACILITACIÓN

En todo proceso de facilitación, manifiestan Cadavid *et al.* (1999), hay tres etapas: nacimiento, fortalecimiento y madurez. La primera etapa coincidiría con el

momento en que las personas se reúnen para conocerse mutuamente, compartir intereses, motivaciones y ajustar su organización mínima. En la segunda etapa se posibilita la evaluación de acciones, los balances de consecuencias y su directa incidencia en el alcance de logros colectivos. Y por último, en la tercera etapa la profundización sobre sus realidades les permite a las personas analizar las causas y consecuencias de los actos de grupo alrededor de la resolución de problemas, toma de decisiones y posiciones de liderazgo positivos.

En la etapa de “nacimiento” el facilitador debe garantizar que se sienten todas las bases necesarias para que el desarrollo y transcurso del programa sea exitoso, y por otro lado, recoger toda la información tras la identificación y lectura de todas las actuaciones de las personas que participan en el programa. La identificación del aprendizaje adquirido, tras una reunión de reflexión y análisis dirigida por el facilitador en la que los participantes han de confrontar sus opiniones, va a ser el principal objetivo de la etapa de fortalecimiento. Para finalizar, en la etapa de madurez, el facilitador prepara al grupo para que abstraiga los aprendizajes por experiencia y encuentre una lógica aplicación a la vida real y cotidiana tanto personal, familiar como laboral (Cadavid *et al.* 1999).

Brenson Lazan y Sarmiento (1999) proponen otros términos a la hora de hacer referencia a las tres etapas de un proceso de facilitación: formación del sistema en crecimiento; transformación del sistema en transición; reformación del sistema en crisis.

II.4.12. ¿HASTA DONDE DEBE DE ACTUAR EL FACILITADOR?

Dependiendo del tipo de meta, compromiso o tarea que deba cumplir el grupo, Orduz (2000) detecta un espectro con varios tipos de intervención diferenciados en función de su nivel de superficialidad o profundidad. Por ejemplo, una intervención superficial del facilitador es pedir a una persona su nombre y por qué ha acudido al taller, mientras que una intervención profunda es pedirle a esta misma persona que refiera algunos detalles de su infancia en los cuales se ha comportado igual a como lo hizo en el interior del grupo.

El citado autor plantea algunos criterios básicos para elegir el grado de profundidad en la intervención del facilitador con el grupo: objetivo general del proceso contratado tanto con la organización, como con el grupo participante (esto permite al facilitador decidir hasta dónde es posible llegar con un grupo); acuerdos establecidos entre el facilitador y el grupo de participantes (el rapport creado por el facilitador con el grupo es una de las claves sobre las que se apoya cualquier proceso de cambio); el ritmo y el proceso grupal (ambos presentan un termómetro continuo de la madurez y capacidad del grupo para procesar la información recibida por el facilitador y actuar en consecuencia).

Un principio elemental en toda intervención grupal, en opinión de Schwarz (1994), es que los participantes tomen tanta responsabilidad como sea posible, para que de este modo, el facilitador pueda diagnosticar y rediseñar sus conductas. En cuanto a su nivel de intervención, éste ha de ser el suficiente para poder identificar las causas o raíces de la situación problemática planteada.

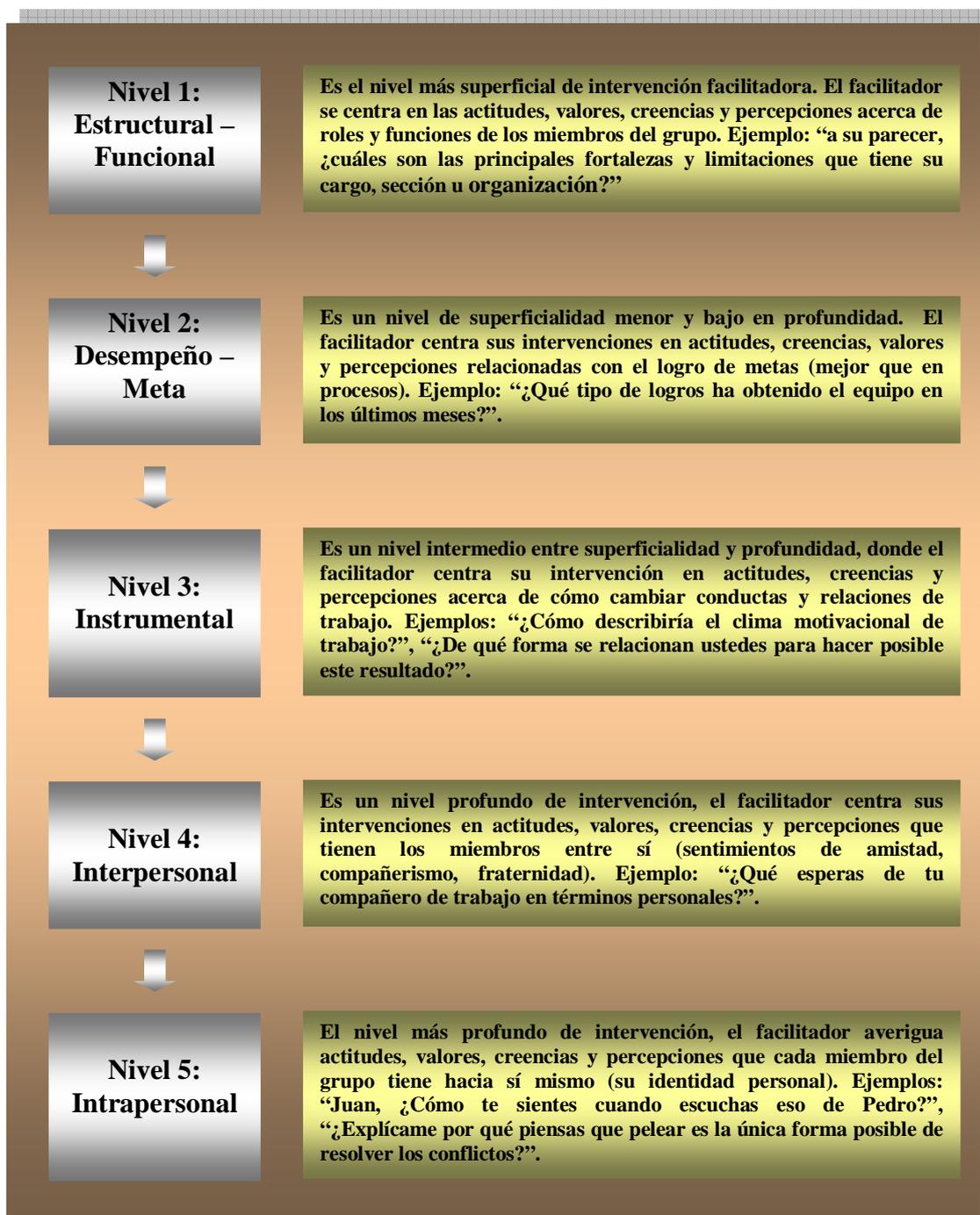
II.4.13. MODELO INTERVENCIÓN FACILITADORA

En el cuadro 13 se expone un modelo de intervención facilitadora basado en los trabajos de Schwarz (1994).

Para que el facilitador no provoque en los participantes una actitud defensiva y negativa que impida el buen desarrollo del programa, es aconsejable que en lugar de hacer una intervención apresurada y fuera de contexto, vaya paso a paso partiendo desde un nivel superficial hasta un nivel en el que se toquen los aspectos más vulnerables de las personas (Orduz, 2000).

La clave de facilitar, a juicio de Brenzon Lazan (1995), no es tener las respuestas adecuadas para todo, sino saber cuándo y cómo preguntar, por lo que la gran responsabilidad de todo facilitador será el uso adecuado y oportuno de las preguntas.

CUADRO 13. MODELO DE INTERVENCIÓN FACILITADORA



Fuente: elaboración propia a partir de Schwarz, 1994.

II.4.14. FORMAS DE ACTUACIÓN DEL FACILITADOR

Brenson Lazan (1992) matiza que, dependiendo del momento y contexto, y de la realidad vivida por el grupo facilitado, el facilitador puede adoptar diferentes papeles a la hora de actuar, que conllevan un determinado nivel de dirigismo según la meta acordada:

- *Observador-retroalimentador*: un papel de muy bajo dirigismo, con poco compromiso con los resultados programáticos o con el crecimiento personal o grupal. El facilitador aquí se limita a observar un proceso individual o grupal sin participar en él, y luego a retroalimentar a los interesados con sus percepciones.
- *Asesor técnico*: un papel de bajo dirigismo, con parcial compromiso con los resultados y con poco compromiso con el crecimiento. El facilitador orienta al grupo con la información técnica específica solicitada.
- *Asesor de proceso*: un papel de bajo dirigismo, con poco compromiso con los resultados y con parcial compromiso con el crecimiento. El facilitador ofrece su colaboración en los procesos de planificación, en la elección de metodologías y dinámicas, en la búsqueda de recursos, en los procesos de evaluación, etc.
- *Consejero*: un papel de mediano dirigismo, con poco compromiso con los resultados y con alto compromiso con el crecimiento. El facilitador ofrece un acompañamiento durante un tiempo acordado para estar disponible para contestar cualquier consulta o pregunta durante la actividad o proceso.
- *Instructor*: un papel de mediano dirigismo, con compromisos parciales con los resultados y con el crecimiento. El facilitador enseña los preceptos y las técnicas necesarias para desempeñar determinada función.
- *Modelo*: un papel de mediano dirigismo, con alto compromiso con los resultados y poco compromiso con el crecimiento. El facilitador realiza determinada actividad mientras los interesados lo observan, con el fin de imitarlo y así aprender cómo hacerlo.
- *Entrenador*: un papel de alto dirigismo, con parcial compromiso con los resultados y alto compromiso con el crecimiento. A diferencia del papel del consejero, en este papel el facilitador toma la iniciativa para sugerir y corregir, en lugar de esperar la consulta.
- *Catalizador*: un papel de alto dirigismo, con alto compromiso con los resultados y con parcial compromiso con el crecimiento. El facilitador, en este papel, “hace suceder” lo necesario para cumplir lo concertado.
- *Socio co-creador*: un papel de alto dirigismo y alto compromiso con los resultados y con el crecimiento. El facilitador establece una relación sinérgica con un individuo o grupo, en la cual cada uno se compromete a aportar por igual para conseguir la meta acordada.

II.4.15. CRITERIOS PARA DETERMINAR EL PAPEL DEL FACILITADOR

Con el fin de ayudar al facilitador para que decida cuál o cuáles de los anteriores papeles mostrados son los más indicados para una determinada situación, en el cuadro 14 se plantean, a partir del trabajo de Brenson Lazan (1992), los siguientes criterios: conceptualización, concertación, co-evolución, competencia y compromiso.

CUADRO 14. CRITERIOS PARA DETERMINAR EL PAPEL DEL FACILITADOR

Conceptualización	La intervención de sus papeles debe de ser relevante con respecto a la realidad experimentada por el grupo. En un grupo desintegrado o caótico, una intervención “democrática” con papeles de poco dirigismo y poco compromiso con los resultados serían de muy poca utilidad. Asimismo, para un grupo organizado no es necesario mucho dirigismo o compromiso con los resultados por parte del facilitador.
Concertación	La intervención y sus papeles deben ser producto de una concertación entre todas las personas involucradas. El modelo más contextualizado puede fracasar si no es percibido como producto de una concertación congruente con el nivel de desarrollo del grupo.
Co-evolución	Promover un programa de crecimiento grupal sin la debida consideración del impacto de dicho programa sobre el grupo, puede generar más problemas que soluciones. Igualmente, capacitar a un grupo de personas para una determinada actividad que posteriormente no podrán desempeñar en su lugar de trabajo tendrá resultados igualmente nefastos.
Competencia	La intervención de sus papeles debe de ser congruente con la capacidad y competencia del facilitador. No es necesario dominar los nueve papeles para ser buen facilitador, pero sí es necesario prepararse y dominar los papeles que se van a utilizar.
Compromiso	Además de la competencia, el facilitador debe tener el compromiso y el deseo de desempeñar determinado papel.

Fuente: elaboración propia a partir de Brenson Lazan, 1992.

II.5. LA NATURALEZA COMO AULA EN EL OUTDOOR TRAINING.

II.5.1. EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA

Las actividades que se realizan en un programa de “outdoor training” siempre tienen lugar en contacto con la naturaleza: un parque, una montaña, el mar, una pradera, etc., y los recursos materiales utilizados van a ser, entre otros: sogas, troncos, cables, elementos de supervivencia, etc. (Visnuk, 2001).

Para la mayoría de las personas, reconocen Beeby y Rathborn (1983) y Pilonieta (2002), el contexto físico ideal y más eficaz para una experiencia significativa de esta índole es un lugar que favorezca el encuentro con la naturaleza, ya que se trata de un ambiente nuevo, desconocido y desafiante que provoca en los participantes más interés que las actividades desarrolladas en un aula. Wagner y Campbell (1994) creen que la naturaleza, como campo de entrenamiento, ofrece una serie de ventajas no encontradas en otros programas. Consideran que es un escenario terapéutico que motiva muchísimo a las personas a participar de forma activa en el programa. Por su parte, Harrison (1995) sostiene que la utilización del campo puede ser un catalizador extraordinario para dirigir procesos de cambio en las personas.

Las actividades en la naturaleza requieren que los participantes tomen decisiones y resuelvan problemas en una escena ambigua donde sus experiencias anteriores no van a servirle de ayuda para afrontar los nuevos retos. Es obvio que muy pocos de los participantes, por no decir ninguno, va a tener experiencia en actividades como: descenso de barrancos, escalada, tirolina, etc. (Wagner y Campbell, 1994).

El medio natural ubica a todos los participantes en un nivel de igualdad de incertidumbre, de modo que existe una inseguridad compartida y todos se ven presionados a desarrollar nuevas competencias (Pilonieta, 2002). Esta es una de las razones fundamentales en opinión de Eisman (1995), Curry (1997), Anonymous (2000) y Payne (2000), por las que el “outdoor training” se desarrolla en la naturaleza. Se trata de un campo de deportes nivelado, es decir, todo el mundo se siente “torpe” y no se distingue quien es el jefe y quien no.

Este planteamiento es compartido por Chapman y Lumsdon (1983); Baker, (2000) Payne (2000) y Chulilla (2002), al considerar que los programas de “outdoor training” eliminan las barreras de estatus que existen en la oficina y reducen las inhibiciones de los participantes, provocando que en el desarrollo de la actividad se muestren tal y como son, sin comportamientos simulados.

Utilizar la naturaleza como aula y estar en permanente contacto con ella, permite a los participantes: experimentar en una nueva escena, descubrirse a sí mismos y conocer con más detalle sus propias fortalezas y limitaciones (Goldenberg, 2001). Otra de las ventajas del uso de la naturaleza como aula, indicada por Wagner y Campbell (1994) y Krouwel y Goodwill (1995) es que ofrece una flexibilidad en los planteamientos de las dinámicas muy difícil de encontrar en un aula, y por otro lado, permite trabajar con una amplia gama de ejercicios muy dispares en cuanto a sus objetivos.

Los programas al aire libre brindan a los participantes una escena de aprendizaje muy eficaz e ideal para mejorar sus interacciones, trabajar la confianza, la cohesión de los grupos, etc. (Creswick y Williams, 1979; Clements *et al.*, 1995). Además, animan a los participantes a comportarse tal y como son, sin la fachada que tiende a esconder las emociones y sentimientos en la mayoría de programas interiores (Levy-Leboyer, (1996); Clements *et al.*, 1995). El propio Levy-Leboyer añade que tomar decisiones en un clima de incertidumbre, como es la naturaleza, provoca cambios más rápidos y profundos en la conducta.

Dainty y Lucas (1992), sostienen que el campo mantiene uno de los medios más poderosos para el desarrollo de uno mismo y del conocimiento, y que la conducta del individuo es claramente visible durante las actividades al aire libre.

Muchas de las causas de disputa y conflicto de los equipos están íntimamente relacionadas con la estructura de trabajo (quién controla la información, la asignación de recursos, etc.), o con la propia política de la organización, que anima la competitividad y el conflicto, en lugar de la cooperación (Baker, 2000). Por tanto, alejarse a una escena al aire libre permite que estos factores desaparezcan, y que gran

parte del conflicto se elimine, proporcionándose imparcialidad entre los gerentes y sus secundarios (Wagner y Campbell, 1994; Baker, 2000).

II.5.2. ¿POR QUÉ LA NATURALEZA COMO AULA?

Fundamentado en el trabajo de HayGroup (2000), a continuación se exponen a modo de decálogo, las principales razones que dan consistencia y explican la cada vez más creciente formación fuera del aula en las organizaciones (cuadro 15).

CUADRO 15. ¿POR QUÉ LA NATURALEZA COMO AULA?

<p>“Lo que se aprende durante una experiencia inolvidable se recuerda siempre”</p>	<p>Es más fácil recordar lo aprendido sobre uno mismo en una experiencia tal como apagar un fuego, construir una balsa, etc., que a través de la formación tradicional.</p>
<p>“Fuera de nuestro contexto habitual, se manifiesta nuestra auténtica valía”</p>	<p>Los hábitos, las frases hechas, la forma de vestir, etc. son recursos que no se pueden utilizar en la naturaleza, por lo cual las personas están totalmente desprotegidas y se muestran tal y como son.</p>
<p>“En contacto con la Naturaleza, somos más creativos e ingeniosos”</p>	<p>En la naturaleza se puede desarrollar, en los directivos, su capacidad de originalidad y creatividad.</p>
<p>“Cuando nos emocionamos, aprendemos más y mejor”</p>	<p>Las emociones (desafíos, entusiasmo, alegría, éxito, etc.) tonifican los mecanismos de aprendizaje facilitándolo y dándole significado.</p>
<p>“Lo que hemos aprendido bajo una emoción intensa, no lo olvidamos nunca”</p>	<p>Es mucho más fácil recordar aquello que esté asociado a fuertes emociones.</p>
<p>“Para innovar, hay que romper con el entorno presente”</p>	<p>Para facilitar el desarrollo de la creatividad e innovación hay que romper con el entorno presente y desplazarse a la naturaleza, desprovistos de los símbolos de estatus y con unos recursos muy limitados.</p>
<p>“Algunas competencias básicas, apenas pueden desarrollarse en un aula”</p>	<p>A la formación tradicional le resulta muy difícil desarrollar las tres primeras dimensiones de la inteligencia emocional, sin embargo, el “outdoor training” es el único método formativo que actúa sobre éstas.</p>
<p>“Los equipos se construyen y se desarrollan alrededor de una emoción compartida”</p>	<p>No es lo mismo estar sentado en una sala recibiendo una conferencia de teorías sobre la necesidad de cooperar que experimentar en la naturaleza la dependencia de los demás o sentir juntos la emoción del riesgo</p>
<p>“En un entorno cambiante, el futuro es desconocido”</p>	<p>La formación en la Naturaleza es un entorno, para los participantes, lleno de incertidumbre, muy parecido a los retos futuros de la organización.</p>
<p>“La Naturaleza es intrínsecamente motivadora para la mayoría de las personas”</p>	<p>En las actividades desarrolladas en la naturaleza están presentes dos de los elementos claves para el desarrollo de las personas: la motivación y la diversión.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de HayGroup, 2000.

II.6. EL APRENDIZAJE EXPERIMENTAL COMO MÉTODO EN EL OUTDOOR TRAINING.

II.6.1.LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

Combariza (2000) destaca que las metodologías activas o experimentales entrelazan el aprendizaje y la acción a través de un conjunto de actividades (en el aula y en el campo) especialmente diseñado. La esencia de este tipo de metodología es la actuación y participación directa de las personas y su objetivo es proporcionar información y herramientas para el manejo de problemas específicos.

Como resumen de los estudios de la mencionada autora, en el cuadro 16 se proponen las principales características de las metodologías activas.

CUADRO 16. CARACTERÍSTICAS DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS



Fuente: elaboración propia a partir de Combariza, 2000.

Las metodologías activas se llevan a la práctica por medio del aprendizaje experimental, que es una filosofía de educación para adultos que parte del principio de

que las personas aprenden mejor cuando entran en contacto directo con sus propias experiencias y vivencias. (López, 2002).

II.6.2. EL APRENDIZAJE EXPERIMENTAL

El Aprendizaje Experimental no empezó a ser considerado y reconocido dentro del campo de la educación hasta el principio de los años setenta, y la Asociación de Educación Experimental (AEE) no se fundó hasta 1977 (Hammerman, Hammerman y Hammerman, 2001).

Esta perspectiva de aprendizaje es llamada “experimental”, a juicio de Kolb (1984), por dos razones fundamentales: por su vínculo claro con los trabajos originales de Dewey, Lewin y Piaget; y por el énfasis que se le da al papel central que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje.

Brookfield (1983) ha reseñado que la confusión, en cuanto a términos, era muy notoria en un principio, pues se tendía a utilizar el mismo término en dos sentidos totalmente diferentes: por un lado, aclara Borzak (1981), se utilizaba para referirse al diseño de programas de educación a través de los principios del aprendizaje experimental. Se le daba énfasis a educar con experiencias facilitadas y ordenadas. Esta clase de aprendizaje era patrocinado por una institución y utilizado en programas de entrenamiento formales. Por otro lado, Houle (1980) expone la segunda visión. Se trataba de la educación que ocurría como consecuencia de la participación directa en los acontecimientos de la vida. El aprendizaje no era patrocinado por ninguna institución educativa formal sino por la misma gente. Este aprendizaje se alcanzaba a través de la reflexión sobre la experiencia diaria y era la manera por la cual, la mayoría de las personas construía su aprendizaje.

Ésta confusión se empieza a diluir cuando la AEE define en el año 1994 el aprendizaje experimental como “un proceso a través del cual el aprendiz construye conocimientos, habilidades y valores a través de la experiencia directa”. Esta definición es complementada por estas tres asunciones: el aprendizaje experimental ocurre cuando las experiencias, cuidadosamente elegidas, son apoyadas por la reflexión, análisis crítico y una síntesis; los resultados del aprendizaje son personales y constituyen la base del

aprendizaje y experiencias futuras; los participantes y educadores alimentan la oportunidad de explorar y examinar sus propios valores (AEE, 2002). Itin (1999); Pilonieta (2002) y Neill (2004) añaden que el aprendizaje experimental requiere que el participante se involucre activamente en el proceso, lo viva, ponga todos sus sentidos en funcionamiento, tome iniciativas, tome decisiones y sea responsable de los resultados.

Para Dewey (1938), el Aprendizaje Experimental ocurre cuando una persona está implicada en una actividad, mira hacia atrás de una manera crítica, determina lo que realmente es importante y necesario recordar y utiliza esa información para realizar otra actividad. Craig (1997), lo define como los conocimientos, habilidades y capacidades logradas a través de la observación, simulación y participación en una actividad, posterior reflexión y aplicación de lo acontecido.

Kraft y Sakofs (1985) y Luckner y Nadler (1997) consideran que lo que mejor hace el aprendizaje experimental es captar el interés y la implicación de los participantes, contribuyendo de un modo muy importante a la transferencia del aprendizaje. También, apuntan Kraft y Sakofs (1985), busca impulsar en las personas una actitud positiva hacia el cambio, tanto en los aspectos personales como en los profesionales.

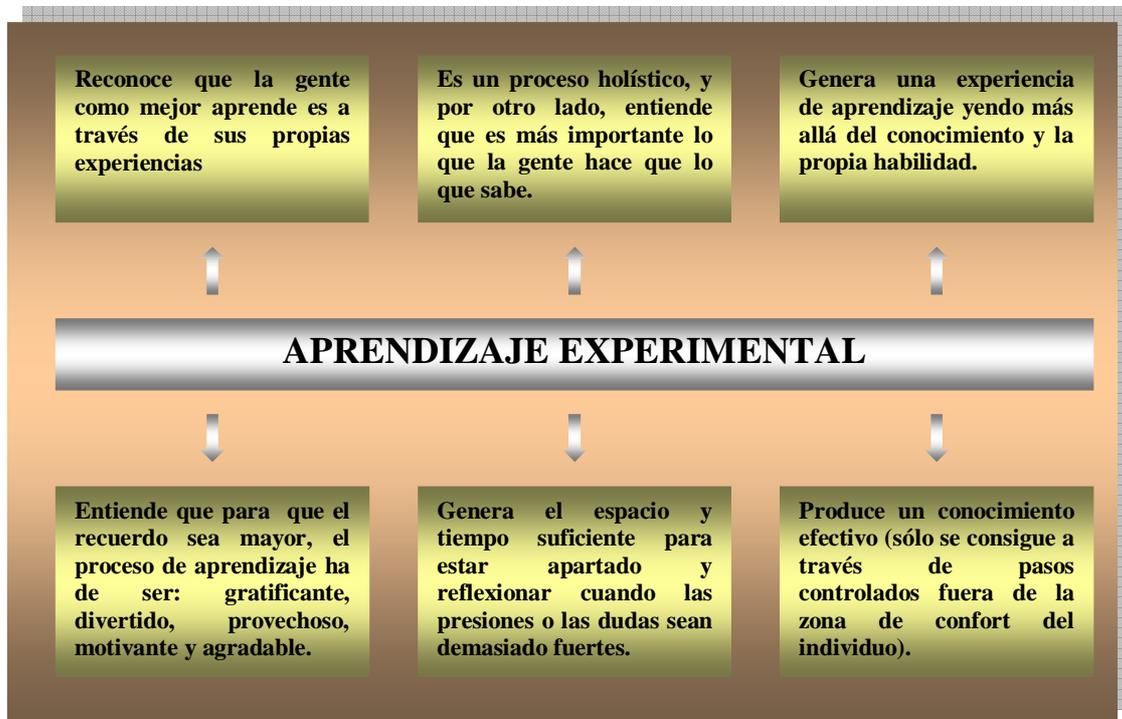
Orduz (2002) reconoce la importancia de la vivencia y su posterior reflexión, afirmando que en la educación experimental no existe aprendizaje sin la aparición de ambos. Una sola vivencia, independientemente de su intensidad, puede dejar tanto al facilitador como al grupo, inmerso en el proceso, con las emociones volando sin sentido en la mente. Por su parte, la reflexión por sí sola puede llevar al grupo a una sobredosis de hemisferio izquierdo, donde la construcción intelectual puede ser muy interesante, pero no aplicable a la realidad. Kolb (1984), Juch (1983), y la mayoría de los expertos en formación grupal, interrelacionan perfectamente en sus ciclos de aprendizaje (Ver cap. II.6.3) la experiencia y la reflexión, mostrando a su vez, que no existe un modelo único que privilegie la reflexión sobre la vivencia o la vivencia sobre la reflexión.

Las tres asunciones, en opinión de Kolb (1984), sobre las que se apoya el aprendizaje experimental para ser exitoso son: las personas aprenden mejor cuando están involucradas en el aprendizaje de la experiencia; para que el conocimiento sea

significativo, éste ha de ser descubierto por el individuo; las personas se comprometen más a aprender cuando son libres para identificar y perseguir sus propias metas. Además, el citado autor insiste en que el aprendizaje experimental pone énfasis en: la experiencia directa personal; la construcción del compromiso de los individuos para el desarrollo; y por último, dar a los participantes tanta responsabilidad como sea posible para dibujar conclusiones.

A partir del trabajo de Kolb (1984), en el cuadro 17 se muestran las principales características del aprendizaje experimental.

CUADRO 17. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE EXPERIMENTAL



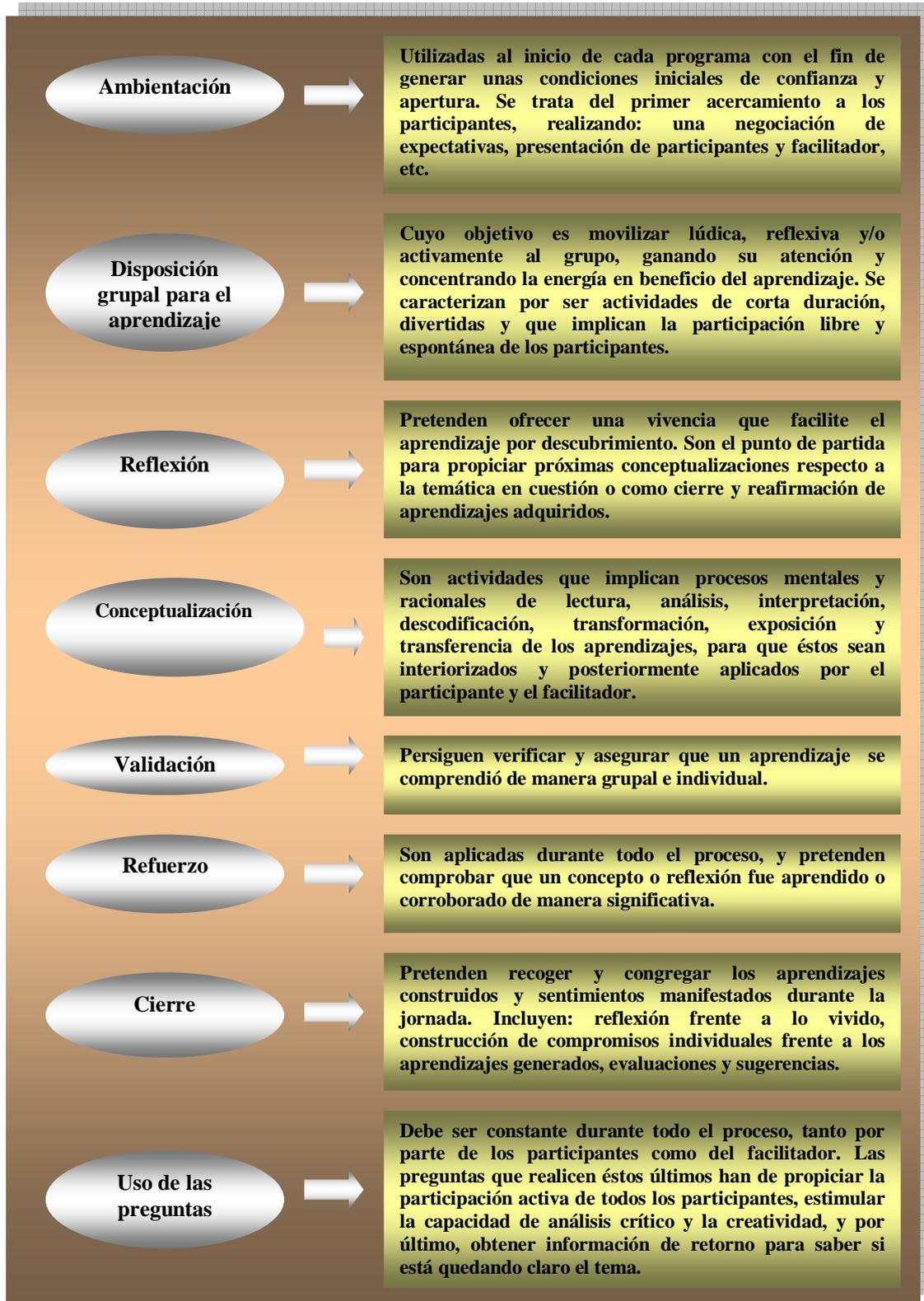
Fuente: elaboración propia a partir de Kolb, 1984.

II.6.2.1. TÉCNICAS DE APRENDIZAJE EXPERIMENTAL

López (2002) señala que, a la hora de facilitar y propiciar la adquisición de nuevos saberes y su transferencia directa a su rol diario, es necesario servirse de una serie de técnicas de intervención experimental, que aplicadas y combinadas de un modo correcto conducen hacia un adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje.

Ayudado en el trabajo de la mencionada autora, en el cuadro 18 se establecen las principales técnicas del aprendizaje experimental.

CUADRO 18. TÉCNICAS DE APRENDIZAJE EXPERIMENTAL



Fuente: elaboración propia a partir de López, 2002.

II.6.2.2. CONDICIONES PARA UN APRENDIZAJE EXPERIMENTAL EFICAZ

Fundamentado en el trabajo de Cadavid *et al.* (1999), en el cuadro 19 se exponen los requisitos y condiciones previas necesarios para que se produzca el proceso de aprendizaje experimental.

CUADRO 19. CONDICIONES PARA UN APRENDIZAJE EFICAZ

“Uno debe QUERER aprender” →	La motivación para el aprendizaje debe venir del adiestramiento directamente, uno debe analizar cuidadosamente sus motivos para estar en la situación de aprendizaje.
“Uno debe VENCER sus dudas y temores” →	Es natural que uno llegue a situaciones de aprendizaje con ciertas dudas o temores acerca de su capacidad de aprender, si será aceptado por el grupo, si la experiencia será agradable y provechosa, etc.
“Uno aprende HACIENDO” →	La mejor manera de aprender cualquier cosa y recordarla por periodos largos de tiempo, es utilizar la información tan rápidamente y con tanta frecuencia como le sea posible.
“Uno es sensible al FRACASO” →	El miedo a fracasar debe sustituirse en la actividad del aprendizaje por la comprensión de que a menudo uno aprende mejor de sus errores que de sus éxitos.
“Uno debe estar EMOCIONALMENTE preparado” →	Algunas veces uno viene a la situación de aprendizaje con una armadura de prejuicios y convicciones que no está dispuesto a dejar. El resultado de esto es la conocida “resistencia al cambio” que elimina de hecho cualquier posibilidad de crecimiento personal. Asimismo, un sentimiento negativo acerca de uno mismo obstaculiza el aprendizaje, el crecimiento individual y la integración grupal.
“Se aprende de lo que tiene SIGNIFICADO PERSONAL para uno” →	Si uno puede ver rápidamente la relación entre lo que se está tratando en una situación de aprendizaje y su aplicación en el “mundo real” propio, el aprendizaje sería mucho más profundo y eficaz.

Fuente: elaboración propia a partir de Cadavid *et al.*, 1999.

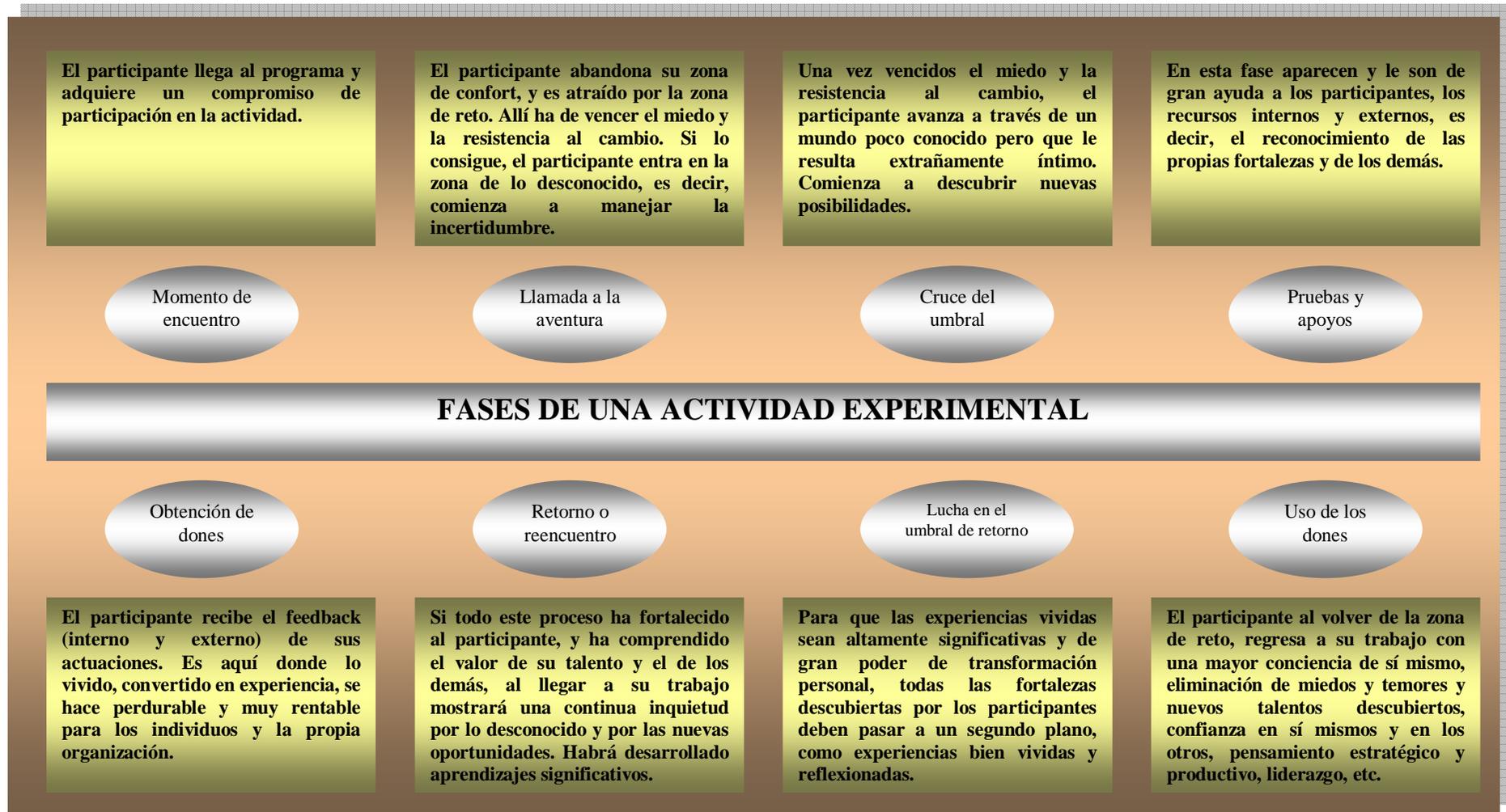
Por otro lado, entre las razones por las que el aprendizaje experimental es efectivo, Luckner y Nadler (1997) destacan las siguientes: igualdad de todos los participantes; las relaciones se desarrollan con rapidez; se producen situaciones de caos

y crisis en un ambiente seguro; existe un lenguaje común; se anima a las personas a tomar riesgos; hay diversión, etc.

II.6.2.3.FASES DE UNA ACTIVIDAD EXPERIMENTAL

A partir del trabajo de Pilonieta (2002), en el cuadro 20 se presentan, a modo de resumen, las ocho fases de las actividades que integran un proceso de desarrollo en el marco del aprendizaje experimental.

CUADRO 20. FASES DE UNA ACTIVIDAD EXPERIMENTAL.



Fuente: elaboración propia a partir de Pilonieta, 2002.

II.6.3. LOS CICLOS DEL APRENDIZAJE EXPERIMENTAL

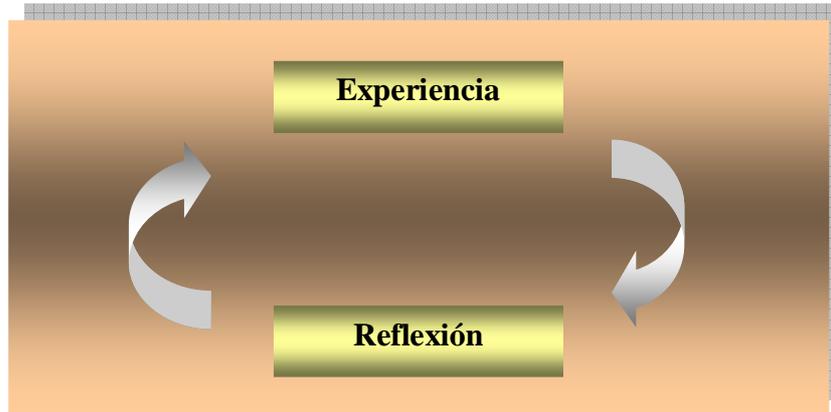
Los ciclos del aprendizaje experimental son modelos que ayudan a entender cómo funciona el proceso de aprendizaje. La diferencia con respecto a otros modelos está en la consideración de la experiencia subjetiva del aprendiz como la parte más crítica en este proceso, por lo que proponen una serie de pasos que fundamentan y explican dichos ciclos. Dependiendo del modelo, el ciclo experimental puede abarcar desde dos hasta seis etapas (Neill, 2004). A través de estas etapas, asegura Greenaway (1995), el aprendizaje puede ser de tres formas: dirigido por un facilitador, autodirigido o sin ningún tipo de dirección.

Los ciclos de aprendizaje experimental son comúnmente utilizados para ayudar a estructurar programas de entrenamiento basados en la experiencia. Por ejemplo, los modelos de este tipo de ciclos están entre los componentes más importantes de la teoría utilizada en muchos de los programas de “outdoor training” (Neill, 2004).

Antes de comenzar a presentar muy brevemente los ciclos de aprendizaje más importantes, hay que destacar la “experiencia” como elemento más que suficiente para el aprendizaje. Por tanto, la meta de la educación, desde este punto de vista, consistiría en estructurar y organizar las actividades de aprendizaje de tal forma que sea la experiencia de los propios sujetos el elemento facilitador de su aprendizaje (James, 1980; Bacon, 1987; Neill, 2002).

Las experiencias también pueden ser seguidas por periodos de reflexión (cuadro 21). Es una forma eficaz de estructurar y de facilitar la educación experimental (James, 1980; Bacon, 1987; Neill, 2002).

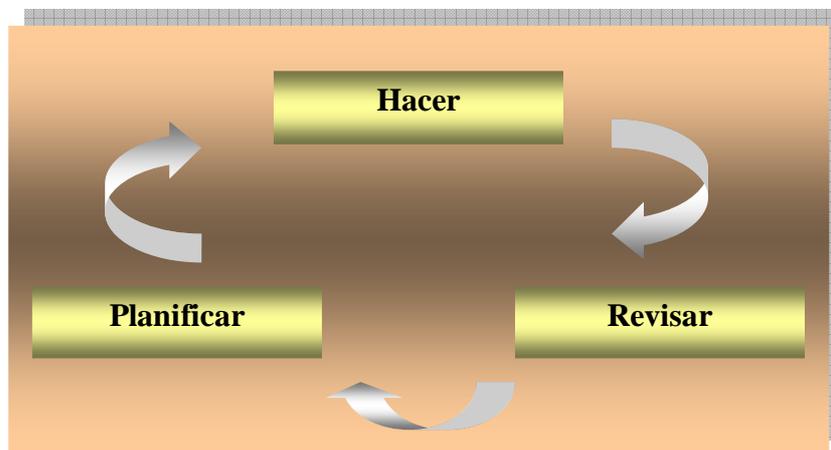
CUADRO 21. CICLO DE DOS ETAPAS



Fuente: James, 1980.

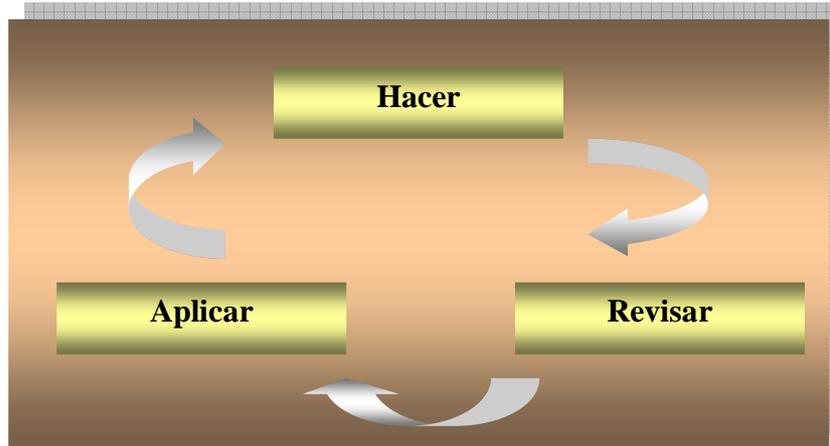
En 1980 las organizaciones miembros de Development Training Experiential Learning Group, Brathay y la YMCA, propusieron los siguientes modelos. Los de Brathay (cuadros 22 y 23) fueron utilizados para explicar la forma en la que trabajamos, mientras que el de la YMCA (cuadro 24) utilizó los mismos términos que los empleados por Dewey: *“experiencia más reflexión es igual a aprendizaje”* (tomado de Greenaway, 1995).

CUADRO 22. CICLO DE BRATHAY



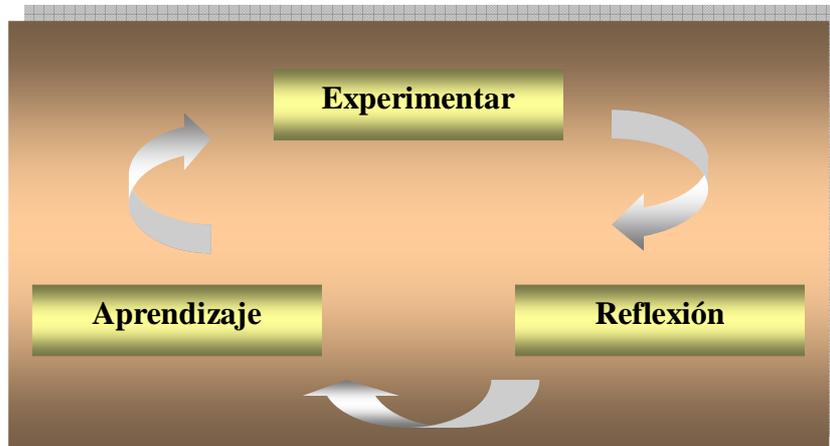
Fuente: tomado de Greenaway, R., 1995.

CUADRO 23. CICLO DE BRATHAY



Fuente: tomado de Greenaway, R., 1995.

CUADRO 24. CICLO DE LA YMCA

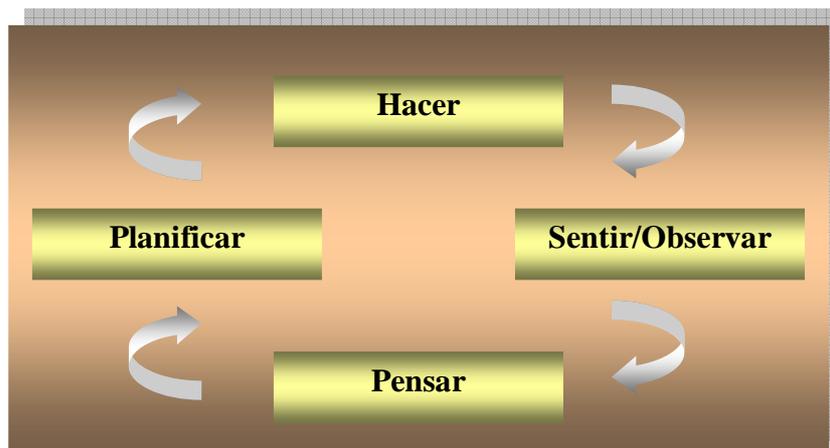


Fuente: tomado de Greenaway, R., 1995.

Bert Juch (1983) llegó a confeccionar 17 ciclos de aprendizaje diferentes, de cuatro etapas cada uno, constituyendo una sólida base para las teorías acerca del aprendizaje experimental. Una síntesis de todos ellos se ve reflejada en este modelo (cuadro 25).

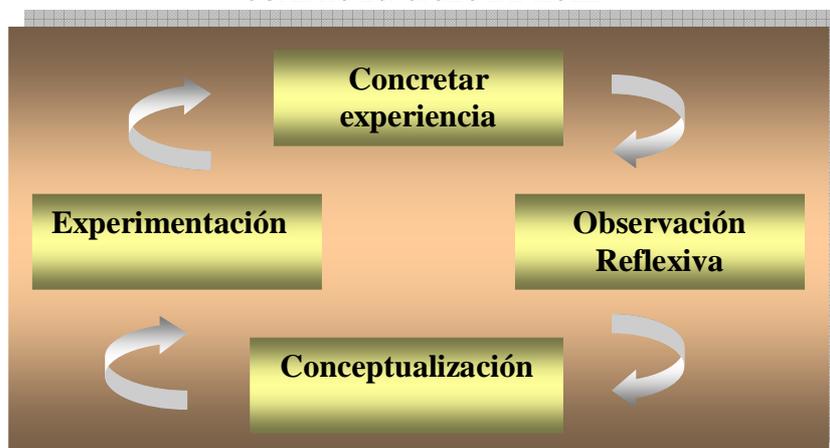
Por su parte, Kolb (1984) establece un ciclo clásico en el aprendizaje experimental (cuadro 26). Muchos autores (Bank, 1985; Tuson, 1994; Krouwel y Goodwill, 1995) lo consideran el más apropiado para el “outdoor training”. Es uno de los modelos que más impacto está teniendo en el mundo de la formación en las organizaciones.

CUADRO 25. CICLO DE JUCH



Fuente: Juch, 1983.

CUADRO 26. CICLO DE KOLB



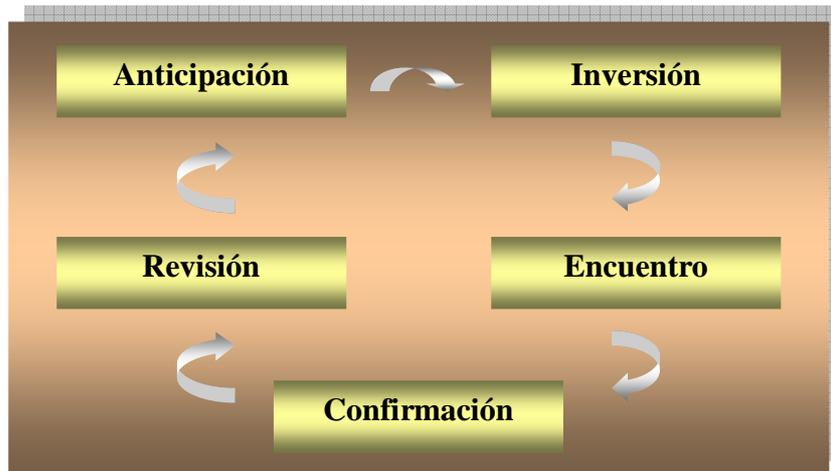
Fuente: Kolb, 1984

Kelly (1955), en su “Teoría de los Constructos Personales”, establece un ciclo de aprendizaje de cinco etapas (cuadro 27). Los postulados de Kelly van a servir de base para los estudios posteriores de muchos autores, entre ellos Juch (Greenaway, 1995).

También de cinco etapas, y muy utilizado por la mayoría de consultoras de RR.HH. es el modelo propuesto por Pfeiffer y Jones (1975). Es un modelo que hace su énfasis sobre los resultados u outputs de la experiencia (cuadro 28).

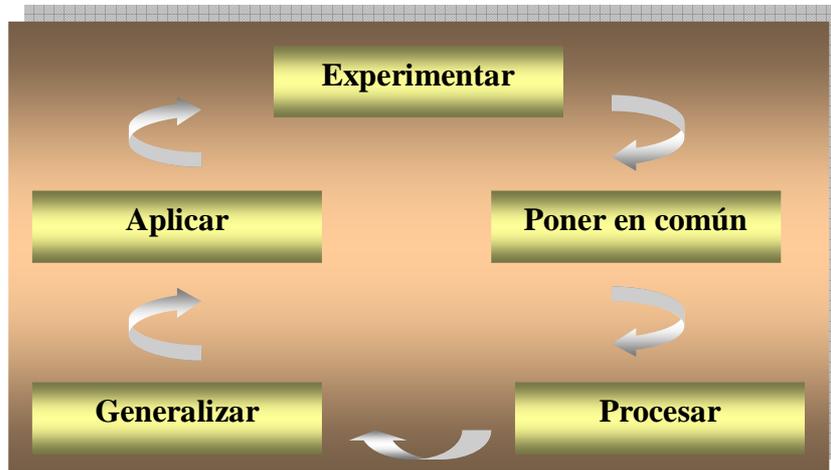
Por último, Priest (1990b) y Priest y Gass (1997), describen un modelo de seis etapas llamado “The Experiential Learning and Judgment Paradigm” (cuadro 29).

CUADRO 27. CICLO DE KELLY



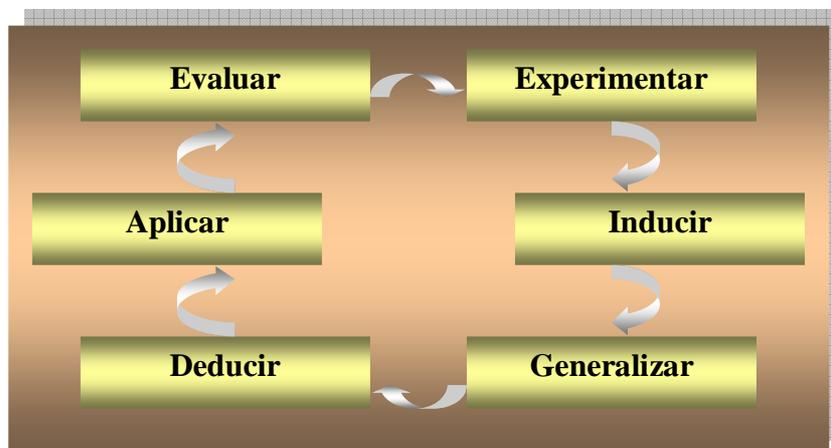
Fuente: Kelly, 1955

CUADRO 28. CICLO DE PFEIFFER Y JONES



Fuente: Pfeiffer y Jones, 1975.

CUADRO 29. CICLO DE PRIEST



Fuente: Priest, 1990b.

II.6.4. LA TEORÍA DE KOLB

El ciclo de aprendizaje experimental de Kolb (Kolb, 1984) perfecciona el trabajo de otros autores: Dewey (1938), Piaget (1948) y Lewin (1951). Las ideas principales de éstos son resumidas a continuación (cuadro 30).

CUADRO 30. LOS POSTULADOS DE DEWEY, LEWIN Y PIAGET

DEWEY	PIAGET	LEWIN
Establece una relación íntima y necesaria entre los procesos de la experiencia y la educación. Además, afirmó que para lograr los fines de la educación, tanto social como individual, ésta debía estar basada en la experiencia.	Proporcionó la pieza final del rompecabezas para Kolb. Este psicólogo estudió la naturaleza de la inteligencia y cómo se desarrolla. Su teoría demanda que la inteligencia es formada por la experiencia, y que ésta no es una característica natural interna sino un producto de la interacción entre la persona y su entorno.	Se preocupa por la integración de la teoría y de la práctica. Su investigación revela que el aprendizaje se maximiza cuando hay una tensión dialéctica entre la experiencia inmediata, concreta y el análisis. Él consideraba este conflicto, crítico al cambio y a la mejora de la organización. El modelo experimental de Lewin es el precursor al ciclo de Kolb. Son modelos muy parecidos.

Fuente: elaboración propia.

Para Kolb (1984), el aprendizaje es un ciclo que relaciona la experiencia con la reflexión para la formación de conceptos abstractos. El aprendizaje experimental es concebido como un ciclo de cuatro etapas: la “experiencia” es la base para la “observación y reflexión”, estas observaciones son asimiladas en un nuevo grupo de “conceptos abstractos” y “generalizaciones” de la que se deducen nuevas implicaciones para la acción. La prueba de estas ideas crea situaciones nuevas que ofrecen otra experiencia concreta.

Como se menciona en el anterior capítulo, para muchos autores el ciclo experimental de Kolb (1984) es el que mejor define y representa al outdoor training. Sus etapas son detalladas en el cuadro 31.

CUADRO 31. EXPLICACIÓN DE LAS CUATRO FASES DE KOLB



Fuente: elaboración propia a partir de Kolb, 1984.

Antes de la Segunda Guerra Mundial, explica (Williams, 1986), entre los científicos estaba muy asumido que el hemisferio izquierdo del cerebro no sólo era diferente que el derecho, sino incluso superior al mismo, fundamentalmente porque era muy poco lo que se sabía de él.

Tras la trágica guerra, continua Williams, los investigadores pudieron contar con una amplia muestra de pacientes con lesiones cerebrales, y sus estudios revelaron que dependiendo del hemisferio dañado las consecuencias eran muy diferentes. Los resultados ratificaron que una lesión en el hemisferio izquierdo provocaba trastornos en el habla, pero el gran descubrimiento fue conocer el funcionamiento del hemisferio derecho. Los pacientes con lesiones en este lado del cerebro conservaban su capacidad verbal, pero a menudo experimentaban una extrema distorsión espacial. Muchos tenían gran dificultad en encontrar el camino hacia los lavabos, o bien eran incapaces de vestirse solos. Sus dibujos también denotaban serios problemas con las relaciones espaciales, demostrando una gran desorganización y distorsión de relaciones entre los diversos elementos.

El cuadro que surgió de estos estudios fue que los dos hemisferios del cerebro realizan funciones diferentes. El hemisferio izquierdo se asocia con el pensamiento lineal, analítico, y el derecho rige el pensamiento integrativo, espacial. Por tanto, estas conclusiones tuvieron una enorme repercusión en la enseñanza, pues una persona con un lado del cerebro más desarrollado que el otro aprendería de forma diferente.

A raíz de estos estudios, López (2002) matiza que la primera y tercera etapas del ciclo de Kolb se fundamentan en la existencia de los dos hemisferios cerebrales que intervienen en el aprendizaje. El hemisferio derecho, que interviene en la primera etapa, procesa el aprendizaje a través de vivencias y experiencias (por medio de dicho hemisferio una persona no aprende con razonamientos teóricos, y menos aún si éstos no están relacionados con sus experiencias y necesidades). Por el contrario, continua la citada autora, en la tercera etapa interviene el hemisferio izquierdo que procesa mejor los razonamientos teóricos (un aprendizaje basado exclusivamente en experiencias y carente de un marco teórico que le de una explicación racional lógica, tiende a olvidarse).

Krouwel y Goodwill (1995) señalan que las personas aprenden de forma muy diferente. Fowler (1995) y Assens (2002) destacan que algunas personas necesitan entender los conceptos antes de probar las nuevas habilidades, y por el contrario, otras personas aprenden mejor zambulléndose directamente en una actividad práctica. Siguiendo este esquema, esclarece Assens (2002), el programa de formación permitirá identificar los estilos de aprendizaje (Ver cap. II.6.6) predominantes en el equipo y, lo que es más importante, permitirá detectar los bloqueos en el aprendizaje y superarlos.

La aplicación apropiada de los principios derivados de este modelo mejoran sustancialmente los procesos de aprendizaje y generación de conocimiento de los individuos y de las organizaciones. El conocimiento del ciclo de Kolb ayuda a los individuos y a las organizaciones a mejorar sus habilidades en: aprender a aprender, aprender a enseñar, y aprender a conducir organizaciones (Kolb, 1984).

II.6.5. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

II.6.5.1. DEFINICIÓN DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

La investigación de los estilos de aprendizaje identifica una amplia gama de las preferencias que los individuos tienen a la hora de asimilar la información y las implicaciones de estas preferencias en el proceso de aprendizaje (Lankard, 1998). En muchos trabajos, los autores hacen mención al LSBE, Learning Style Based Education (La Educación basada en los Estilos de Aprendizaje), proponiendo múltiples estrategias y recomendaciones tanto para los alumnos como para los instructores (Hyman y Rossoff, 1984).

Sin embargo, los autores no se ponen de acuerdo a la hora de definir este concepto, aunque una gran mayoría coincide en que se trata de cómo la gente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo (Messick, 1969; Hill, 1971; Witkin, Moore, Goodenough y Cox 1977).

A continuación se presenta una breve recopilación con algunas de las definiciones más significativas:

- *“Las condiciones educativas bajo las que un discente está en mejor situación para aprender, o qué estructura necesita éste para aprender mejor”* (Hunt, 1979).
- *“Consiste en comportamientos distintos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente”* (Gregorc, 1979).
- *“Es una forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje”* (Claxton y Ralston, 1978).
- *“Es simplemente el Estilo Cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta con una tarea de aprendizaje”* (Schmeck, 1983).
- *“La preferencia o predisposición de un individuo para percibir y procesar la información de una manera particular”* (Sarasin, 1998).
- *“El modo característico de un individuo de procesar la información, sentirla y comportarse en una situación de aprendizaje”* (Merriam y Caffarella, 1991).

- *“La manera compleja por la cual, y bajo unas condiciones determinadas, los aprendices perciben, procesan, almacenan y recuerdan de un modo más eficiente y efectivo lo que ellos intentan aprender”* (James y Gardner, 1995).

Kolb (1984), por su parte, incluye el concepto de Estilos de Aprendizaje dentro de su modelo de aprendizaje a través de la experiencia y lo describe como “algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente actual”.

Todo este panorama de definiciones ha provocado un obstáculo importante para el progreso y aplicación de las teorías de los Estilos de Aprendizaje, pues la confusión es notable y son muchos los comportamientos que pretenden predecir los modelos de Estilo de Aprendizaje (Curry, 1983).

Por tanto, es fundamental escoger una definición lo más completa, ajustada y clara posible. Alonso, Gallego y Honey (1994) proponen la definición que hace Keefe (1988): “Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, efectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”. Cuando se habla de Estilo de Aprendizaje, opinan los citados autores, se tienen en cuenta los rasgos cognitivos y se incluyen los estudios de Psicología Cognitiva que explicitan la diferencia en los sujetos respecto a las formas de conocer.

Son muchos los autores que han desarrollado instrumentos o cuestionarios que pretenden diagnosticar los Estilos de Aprendizaje. A continuación se mencionan los más utilizados e investigados: Kolb (1976), Canfield (1977), Gregorc (1979), Myers-Briggs (1980), Entwistle (1981), Schmeck (1983), Renzulli y Smith (1984), Dunn, Dunn y Price (1985), Honey y Mumford (1986), y Alonso (1992).

Para el presente estudio se va a utilizar el trabajo realizado por Honey y Mumford (1986), basado en los estudios llevados a cabo por Kolb (1984).

II.6.5.2. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE SEGÚN P. HONEY Y A. MUMFORD

Alonso *et al.* (1994), en sus trabajos de revisión sobre los diferentes estilos de aprendizaje, señalan que Honey y Mumford (1986) parten de una reflexión académica y de un análisis de la teoría y cuestionarios de Kolb (1984), para llegar a una aplicación de los Estilos de Aprendizaje en la formación de directivos del Reino Unido, en el marco del International Management Center from Buckingham.

La principal preocupación de Honey y Mumford (1986), destacan los citados autores, es averiguar por qué en una situación en la que dos personas comparten texto y contexto, una aprende y otra no. La respuesta radica en la diferente reacción de los individuos, explicable por sus diferentes necesidades acerca del modo por el que se exponen al aprendizaje y aprenden el conocimiento. Y aquí es donde aparece la primera explicación: los estilos de aprendizaje de cada persona originan diferentes respuestas y diferentes comportamientos ante el aprendizaje.

Los trabajos de Honey y Mumford (1986) asumen gran parte de las teorías de Kolb (1984), insistiendo en el proceso circular del aprendizaje en cuatro etapas, y en la importancia del aprendizaje a través de la experiencia. Por el contrario, a Honey y Mumford (1986) no les parece adecuado el LSI (Learning Style Inventory) de Kolb, ni sus descripciones de los Estilos de Aprendizaje para el grupo en concreto con el que trabajan. Tratan de aumentar la efectividad del aprendizaje y de buscar una herramienta, más compleja, que facilite orientación para su mejora (Alonso *et al.*, 1994).

Las principales diferencias entre Honey y Mumford (1986) y Kolb (1984), son resumidas y concretadas por Alonso *et al.* (1994) en tres puntos fundamentales:

- Para los primeros, las descripciones de los Estilos son más detalladas y se basan en la acción de los sujetos.
- Piensan también que las respuestas al Cuestionario son un punto de partida y no un final. Un punto de arranque, un diagnóstico seguido de un tratamiento de mejora. Se trata de facilitar una guía práctica que ayude y oriente al individuo en su mejora personal y también en la mejora de sus colegas y subordinados.

- Describen un cuestionario con 80 ítems que permiten analizar una mayor cantidad de variables, que el test propuesto por Kolb.

Lo ideal, afirman Honey y Mumford (1986), podría ser que todo el mundo fuese capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis indistintamente. Pero la realidad es bien diferente, y lo cierto es que los individuos suelen destacar en unos aspectos más que en otros. Los Estilos de Aprendizaje serán algo así como la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo, por lo que en consecuencia, los Estilos serán también cuatro, que a su vez coincidirán con las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: activo (describe el comportamiento de la persona que privilegia las actitudes y las conductas propias a la fase de la experiencia); reflexivo (fase del regreso sobre la experiencia); teórico (fase de formulación de conclusiones); y pragmático (fase de planificación).

Esta manera de concebir los estilos de aprendizaje según dimensiones unipolares (Kolb concibe dos dimensiones bipolares) y relacionadas con las fases del proceso de aprendizaje también es preconizada por Hunt (Abbey, Hunt y Weiser, 1985; Hunt, 1987).

II.6.5.3. CARACTERÍSTICAS DE CADA ESTILO DE APRENDIZAJE

Alonso *et al.* (1994) proponen las características de cada estilo de aprendizaje (cuadro 32).

CUADRO 32. CARACTERÍSTICAS DE CADA ESTILO DE APRENDIZAJE

ESTILO ACTIVO
<p>Descripción:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mente abierta, no escépticos, acometen con entusiasmo nuevas tareas. 2. Gente del aquí y ahora que les encanta vivir nuevas experiencias. Días llenos de actividad. Piensan que al menos una vez hay que intentarlo todo. Apenas desciende la excitación de una actividad, buscan una nueva. 3. Se crecen ante los desafíos de nuevas experiencias. 4. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades. <p>Características principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo. <p>Otras características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vividor de la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, innovador, conversador, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo, deseoso de aprender, solucionador de problemas, cambiante,...

ESTILO REFLEXIVO

Descripción:

1. Su filosofía es la prudencia, no dejan piedra sin mover, miran bien antes de pasar.
2. Gustan considerar todas las alternativas posibles antes de cualquier movimiento.
3. Disfrutan observando la actuación de los demás, los escuchan y no intervienen hasta haberse adueñado de la situación.
4. Crean a su alrededor un clima algo distante y condescendiente.

Características principales:

- Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.

Otras características:

- Observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudiosos de comportamientos, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes, lento, distante, prudente, inquisitor

ESTILO TEÓRICO

Descripción:

1. Enfocan los problemas vertical y escalonadamente, por etapas lógicas.
2. Integran hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar.
3. Son profundos en su sistema de pensamiento cuando establecen principios, teorías y modelos. Si es lógico, es bueno. Tienden a ser perfeccionistas.
4. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y ambiguo.

Características principales:

- Metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado.

Otras características:

- Disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador, buscador de: hipótesis, teorías, modelos, preguntas, supuestos subyacentes, conceptos, finalidades claras, racionalidad, etc.

ESTILO PRAGMÁTICO

Descripción:

1. Gusta de actuar rápidamente y con seguridad con las ideas y proyectos que le atraen. Tienden a impacientarse cuando alguien teoriza.
2. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema.
3. Piensan que "siempre se puede hacer mejor; si funciona es bueno".

Características principales:

- Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.

Otras características:

- Técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido, y planificador de acciones.

Fuente: Alonso, Domingo y Honey, 1994.

II.6.5.4 FACILIDADES Y OBSTÁCULOS DE CADA ESTILO DE APRENDIZAJE

Cada estilo de aprendizaje va a tener una serie de ventajas y de obstáculos (cuadro 33) (Alonso *et al.*, 1994).

CUADRO 33. FACILIDADES Y OBSTÁCULOS DE CADA ESTILO DE APRENDIZAJE

ESTILO ACTIVO

El aprendizaje será mejor cuando puedan:

- Intentar nuevas experiencias y oportunidades.
- Competir en equipo, resolver problemas, acaparar la atención, cambiar las cosas. Dramatizar, representar roles, vivir situaciones de interés.
- Generar ideas sin limitaciones formales, dejarse ir e intentar cosas diferentes.
- Realizar variedad de actividades, dirigir debates y reuniones.
- Hacer presentaciones, arriesgarse, intervenir activamente. Encontrar dificultades exigentes.
- No tener que estar una hora sentado escuchando.

El aprendizaje será más difícil cuando tengan que:

- Exponer temas muy teóricos, hacer un trabajo concienzudo.
- Asimilar, analizar e interpretar muchos datos que no están claros o sin coherencia.
- Prestar atención a los detalles y evaluar de antemano lo que van a aprender.
- Estar pasivo, trabajar solos, repetir la misma actividad.
- Seguir instrucciones precisas y no tener margen de maniobra.

ESTILO REFLEXIVO

El aprendizaje será mejor cuando puedan:

- Intercambiar opiniones con otros con previo acuerdo.
- Decidir a un ritmo propio, trabajar sin presiones ni plazos.
- Revisar lo aprendido, investigar con detenimiento.
- Reunir información, pensar antes de actuar.
- Sondear para llegar al fondo de las cuestiones.
- Asimilar antes de comentar, hacer análisis detallados.
- Escuchar, incluso las opiniones más diversas.

El aprendizaje será más difícil cuando tengan que:

- Ocupar el primer plano. Actuar de líderes. Representar algún rol.
- Presidir reuniones o debates. Exponer ideas espontáneamente.
- Dramatizar ante otras personas. Participar en actividades no planificadas.
- Estar presionado por el tiempo, trabajar superficialmente.
- No tener datos suficientes para extraer una conclusión.
- Verse obligados a pasar rápidamente de una actividad a otra.

ESTILO TEÓRICO

El aprendizaje será mejor cuando puedan:

- Sentirse en situaciones estructuradas y con una finalidad clara, llegar a entender acontecimientos complicados.
- Inscribir todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría.
- Tener la posibilidad de cuestionar y analizar una situación completa.
- Participar en una sesión de preguntas y respuestas.
- Poner a prueba métodos y lógica que sean la base de algo.
- Sentirse intelectualmente presionado.
- Enseñar a personas exigentes que hacen preguntas interesantes.
- Tener tiempo para explorar metódicamente las relaciones entre ideas y situaciones, y encontrar ideas complejas capaces de enriquecerle.

El aprendizaje será más difícil cuando tengan que:

- Estar obligados a hacer algo sin un contexto o finalidad clara.
- Tener que participar en ambientes donde predominen las emociones y los sentimientos.
- Participar en actividades no estructuradas, ambiguas.
- Dudar si el tema es metodológicamente sólido y poco profundo. Tener que actuar sin una base de principios.
- Sentirse desconectado del resto de participantes porque tienen estilos diferentes.
- Participar en problemas abiertos.

ESTILO PRAGMÁTICO

El aprendizaje será mejor cuando puedan:

- Aprender técnicas para hacer las cosas con ventajas prácticas
- Estar expuestos ante un modelo al que pueda emular.
- Adquirir técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo.
- Tener oportunidad inmediata de experimentar lo aprendido.
- Dar indicaciones, sugerir atajos, percibir ejemplos.
- Concentrarse en cuestiones prácticas.
- Vivir una buena simulación, problemas reales.
- Recibir muchas indicaciones prácticas y técnicas.
- Comprobar la validez inmediata del aprendizaje.
- Ver que hay nexo evidente entre el tema y un problema u oportunidad para aplicarlo.

El aprendizaje será más difícil cuando tengan que:

- Percatarse de que el aprendizaje no tiene relación con una necesidad inmediata y no tiene beneficio práctico.
- Aprender lo que está distante de la realidad. Aprender teorías y principios generales.
- Trabajar sin instrucciones claras sobre como hacerlo.
- Considerar que las personas no avanzan con suficiente rapidez.
- Cerciorarse de que no hay recompensa evidente por la actividad de aprender.

Fuente: Alonso, Domingo y Honey, 1994.

II.6.5.5. BLOQUEOS Y SUGERENCIAS SOBRE CADA ESTILO DE APRENDIZAJE

Alonso *et al.* (1994) exponen los bloqueos más frecuentes que en cada estilo impiden su desarrollo, y algunas sugerencias para mejorar dicho estilo (cuadro 34)

CUADRO 34. BLOQUEOS Y SUGERENCIAS SOBRE CADA ESTILO DE APRENDIZAJE

ESTILO ACTIVO

Bloqueos más frecuentes:

1. Miedo al fracaso o a cometer errores.
2. Miedo al ridículo y falta de confianza en sí mismo.
3. Ansiedad ante cosas nuevas o no familiares.
4. Fuerte deseo de pensar detenidamente las cosas con anterioridad.
5. Tomar la vida muy concienzudamente.

Sugerencias para mejorar:

1. Cambiar mucho de actividad y que estos cambios sean lo más diversos posibles.
2. Intentar ocupar el primer plano: tomando la palabra, siendo el portavoz y líder del grupo, negociando con otros equipos, etc.

ESTILO REFLEXIVO

Bloqueos más frecuentes:

1. No tener tiempo suficiente para planificar y pensar.
2. Preferir el cambiar rápidamente de una actividad a otra.
3. Estar impaciente por comenzar la acción.
4. Tener resistencia a escuchar cuidadosamente y a presentar las cosas por escrito.

Sugerencias para mejorar:

1. Practicar constantemente la observación de los comportamientos de las personas verbales y no verbales.
2. Reflexionar sobre todos los acontecimientos que ocurren durante la actividad.
3. Practicar la revisión: repasar lo sucedido, ver lo que se hizo bien y mal, etc.
4. Prevenir a las personas deseosas de lanzarse a la acción, para que consideren alternativas y prevean las consecuencias.

ESTILO

Bloqueos más frecuentes:

1. Dejarse llevar por las primeras impresiones.
2. Preferir la intuición, la subjetividad, la espontaneidad y el riesgo.
3. Desagrado ante enfoques estructurados y organizados.

Sugerencias para mejorar:

1. Ante una situación compleja, analizarla para señalar varios aspectos: por qué se hizo así, como se pudo hacer mejor, en qué momento, etc.
2. Practicar la estructuración de situaciones de manera que estén ordenadas.
3. Inventar procedimientos para resolver problemas.
4. Practicar la manera de hacer preguntas exigentes que vayan al fondo de la cuestión, rechazando respuestas vagas y faltas de concreción.

ESTILO PRAGMÁTICO

Bloqueos más frecuentes:

1. Interés por la solución perfecta antes que por la práctica.
2. Considerar las técnicas útiles como simplificaciones exageradas.
3. Dejar siempre los temas abiertos y no comprometerse en acciones específicas.
4. Creer que las ideas de los demás no funcionan si se aplican a su situación.
5. Disfrutar con temas marginales o perderse en ellos.

Fuente: Alonso, Domingo y Honey, 1994.

II.7. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL OUTDOOR TRAINING.

II.7.1. BREVE HISTORIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Según Kuhn (1970), el estudio de la inteligencia emocional ha alcanzado por fin un estado de madurez científica, aunque para ello hallan tenido que pasar décadas.

La primera persona que identificó el aspecto de la Inteligencia Emocional, denominándola *inteligencia social*, fue un profesor de Psicología de la Educación en el Teachers Collage de la Universidad de Columbia, E.L. Thorndike (1920). Entendía la inteligencia social como la habilidad para comprender y dirigir hombres y mujeres, chicos y chicas, etc., en definitiva, actuar atinadamente en las relaciones humanas.

El propio E.L. Thorndike intentó evaluar la inteligencia social en el laboratorio mediante un curioso método. Se trataba de contrastar fotografías de rostros emotivos con descripciones de emociones. Sin embargo, el citado autor también mantuvo que para que la medición fuese más precisa serían necesarias situaciones genuinas con personas reales (Goleman y Cherniss, 2001)

A partir de estos trabajos, Robert Thorndike y Saul Stern (1937) identificaron tres áreas distintas relacionadas con la inteligencia social: actitud individual hacia la sociedad y sus diversos componentes: política, economía y valores como la honradez; conocimiento social: estar versado en deportes, temas actuales e información de tipo general sobre la sociedad; grado de ajuste de un individuo: se medía la introversión y la extroversión a través de las respuestas de los individuos en diversos cuestionarios.

En las conclusiones de los citados autores sobre sus trabajos, reconocieron que sus intentos de medir la habilidad para tratar con las personas habían fracasado, por lo que dejaban todo en manos de futuras investigaciones (Goleman y Cherniss, 2001).

El medio siglo siguiente de psicología, dominada como estuvo por el paradigma behaviorista, por una parte, y el movimiento de test de la inteligencia por otro, le dio la

espalda a la idea de la inteligencia emocional (Goleman y Cherniss, 2001). Sólo Wechsler (1952), en un artículo científico, hizo referencia a los factores afectivos, personales y sociales, y propuso que este tipo de habilidades eran esenciales para el éxito de un individuo en la vida.

Por desgracia, el trabajo de estos pioneros fue olvidado o no tenido en cuenta hasta la aparición de Howard Gardner (Cherniss, 2000). Gardner (1983) propuso que la Inteligencia Interpersonal (capacidad de comprender a los demás: cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos) y la Inteligencia Intrapersonal (habilidad que nos permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de un modo más eficaz) eran tan importantes como la inteligencia típicamente medida a través del cociente intelectual.

Basándose en todos estos trabajos, Mayer y Salovey acuñaron el término de “Inteligencia Emocional” en 1990, aunque sus trabajos tampoco tuvieron gran repercusión. Fue gracias a Goleman (escritor en el New York Times y psicólogo en Harvard donde trabajó entre otros con David McClelland) como, tras leer los trabajos de Mayer y Salovey, y publicar dos grandes obras (1995 y 1998), se provoca que el término “Inteligencia Emocional” sea conocido en EE.UU. y a nivel mundial.

II.7.2. DEFINICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En sus trabajos, Mayer y Salovey (1990 y 1993) y Cooper y Sawaf (1997), definen la Inteligencia Emocional como un formulario de inteligencia social que involucra la habilidad de supervisar los propios sentimientos y emociones, y las de los demás, diferenciándolos y utilizando esta información para guiar las propias acciones y pensamientos. Consideran que permite pensar de una forma más creativa y utilizar las propias emociones para la solución de los problemas. Además, añaden Perkins (1994) y Sternberg (1996), se trata de una inteligencia que se puede aprender, mejorarse y desarrollarse.

La Inteligencia Emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los

impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. (Goleman, 1995). Es el uso inteligente de tus impulsos: intencionalmente haces trabajar tus emociones para usarlas como guía de tu comportamiento y pensamientos de manera que aumente la productividad (Weisinger, 1988).

Ruperez (1998) señala que este tipo de inteligencia incluye la habilidad de sentir, de entender y de aplicar efectivamente el poder de la emoción como una fuente de energía, información, confianza, creatividad y capacidad de influir en los demás. Para la citada autora, las personas con un alto nivel de Inteligencia Emocional experimentan una carrera exitosa, construyen relaciones interpersonales más sólidas, lideran de un modo más efectivo y disfrutan de mejor salud y de capacidad de relajarse y entrenarse. Se trata de gente que se automotiva y puede generar grandes compromisos en otras personas.

Éste término engloba una amplia colección de habilidades (Inter/Intra personales), las cuales están fuera de las áreas tradicionales del conocimiento, de la inteligencia general y de las habilidades técnicas o profesionales (Goleman 1998; Kierstead, 1999), y por otro lado, implica la capacidad de regular las emociones, para poder hacer uso de ellas en la toma de buenas decisiones y para actuar con eficacia (Goleman, 1998; Cherniss y Adler, 2000).

Entre las características principales que poseen los individuos con altos niveles de Inteligencia Emocional, Ruperez (1998) destaca: intuición, capacidad de confiar y ser confiables, habilidad para encontrar soluciones efectivas en circunstancias difíciles, apreciación constructiva de los desacuerdos, capacidad de liderazgo efectivo, sentido de la integridad y autenticidad, etc.

II.7.3. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA EMOCIONAL.

La primera persona que concentró su atención en la palabra *competencias* fue David McClelland (1973), recomendando que las competencias y hábitos asociados de los trabajadores “estrella” debían estudiarse, ya que claramente añadían valor económico para la organización. McClelland (1975) repasó datos provenientes de más

de treinta organizaciones diferentes y de puestos ejecutivos en muchas profesiones, desde banca a gerencia, pasando por minería, ventas y asistencia sanitaria. Demostró que un profesional de primera se distingue de los normales en una amplia variedad de competencias de inteligencia emocional (y por un abanico más reducido de cognitivas).

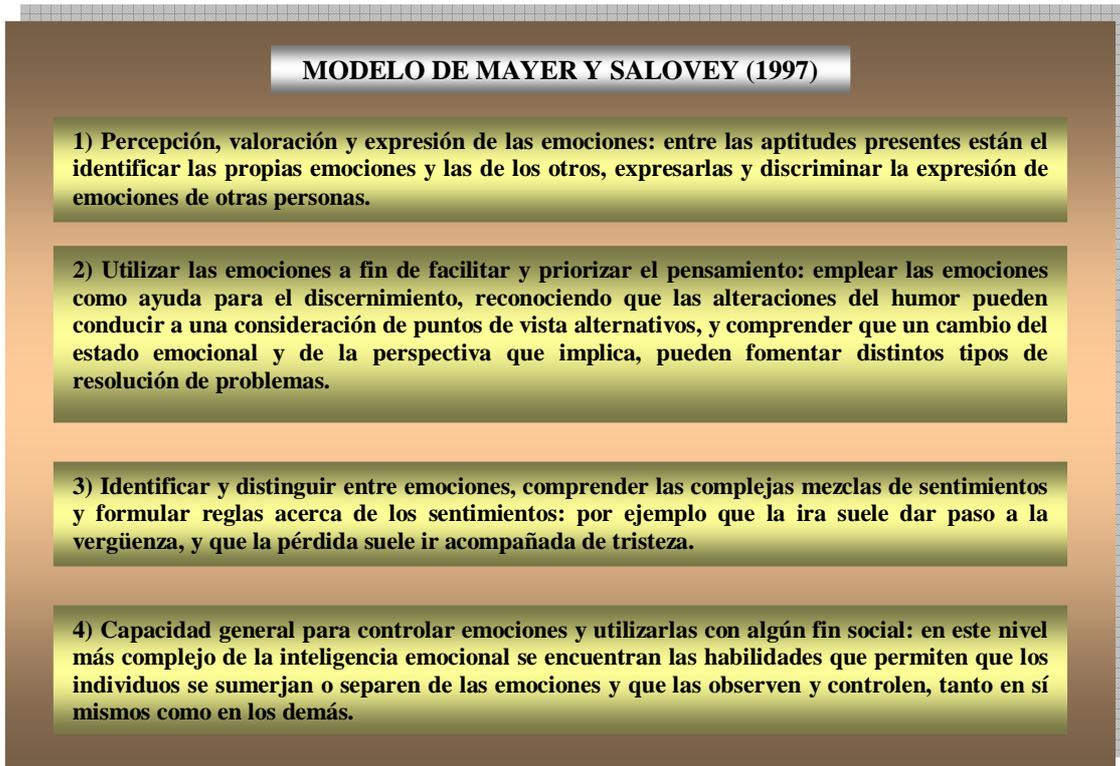
Según Goleman (1998), la competencia emocional describe las habilidades personales y sociales que conducen a un rendimiento superior en el mundo de trabajo.

Goleman y Cherniss (2001) señalan que la inteligencia emocional determina el potencial de una persona para aprender las habilidades que subyacen a los cuatro grupos de inteligencia emocional (Ver cuadro 36), y la competencia emocional muestra qué cantidad de ese potencial se ha realizado al aprender y dominar habilidades y traducir inteligencia en capacidades laborales. Por ejemplo, si una persona cuenta con capacidad para gestionar las relaciones no garantiza que ésta domine el aprendizaje adicional que se requiere para resolver un conflicto, sino que sólo cuenta con el potencial para llegar a ser hábil en esa competencia. Del mismo modo, si una persona es experta en una competencia emocional (por ejemplo, resolución de conflictos), debe poseer una serie de aptitudes relacionadas con la gestión de las relaciones.

II.7.4. LAS DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En el modelo actual de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional incluye cuatro niveles de aptitudes que van desde procesos psicológicos básicos a otros más complejos que integran emoción y cognición (cuadro 35). La complejidad de la aptitud emocional aumenta a partir del primer nivel hasta el cuatro, por lo que se trata de un modelo de carácter evolutivo. Sin embargo, todas las aptitudes mentales que describen encajan en el marco general del reconocimiento o regulación entre uno mismo y los demás.

CUADRO 35. LOS CUATRO NIVELES DEL MODELO DE MAYER Y SALOVEY.



Fuente: elaboración propia a partir de Mayer y Salovey, 1997.

En 1998, Goleman fue un poco más allá y, basándose en los trabajos de Mayer y Salovey, propuso un modelo que identificaba cinco dimensiones de la Inteligencia Emocional, que comprendían veinticinco competencias. Posteriormente, tras los recientes análisis de Boyatzis, este modelo ha sufrido unos ligeros cambios reduciéndose a veinte el número de competencias emocionales y a cuatro el número de dimensiones (cuadro 36).

Las dimensiones “autorregulación” y “motivación” son combinadas dando lugar a la “gestión de uno mismo”; la competencia “innovación” quedó incluida en “iniciativa”; “optimismo” se vio integrado en “motivación de logro”; “aprovechamiento de la diversidad” y “comprensión de los demás” se combinaron para convertirse en “empatía”; “compromiso organizativo” cayó dentro de “liderazgo con visión de futuro”; y las competencias “colaboración” y “habilidades de equipo” se convirtieron en una denominada “trabajo en equipo y colaboración”. La “conciencia política” fue rebautizada como “conciencia organizativa”, y la “conciencia emocional” se convirtió en “autoconciencia emocional”.

CUADRO 36. MARCO REFERENCIAL DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES



Fuente: Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000.

II.7.5. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

A continuación (cuadro 37), Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) describen cada una de estas Competencias Emocionales y sus principales características reflejadas en las personas.

CUADRO 37. CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

Autoconciencia Emocional

Esta es la capacidad de reconocer tus propias emociones y sus efectos. Se trata de poder reconocer como reaccionas a los estímulos en diferentes ambientes y como afectan tus emociones a tu rendimiento.

La persona que posee esta competencia:

- Es consciente de sus sentimientos.
- Sabe por qué los sentimientos suceden.
- Comprende las consecuencias de sus propias emociones

Valoración de uno mismo

Esta es la capacidad de conocer tus propios recursos, es decir, ser consciente de tus fortalezas y debilidades. Se basa en el deseo de recibir información y nuevas perspectivas sobre sí mismo, y en estar motivado para un continuo aprendizaje y autodesarrollo.

La persona que posee esta competencia:

- Es capaz de reírse de sí mismo.
- Es consciente de sus puntos fuertes y de sus debilidades.
- Está abierta a recibir información.

Confianza en sí mismo

Esta es la creencia en tu capacidad de conseguir llevar a cabo una tarea y reconocer que tu eres el mejor para tu trabajo. También se refiere a la transmisión de ideas de una manera segura y en tener un impacto positivo en los demás.

La persona que posee esta competencia:

- Se presenta a sí mismo con seguridad y sin dudas, se hace oír y destaca dentro de un grupo.
- Cree estar entre los más capaces para desempeñar un trabajo.

Autocontrol

Esta es la capacidad de mantener bajo control las emociones e impulsos conflictivos. Se trata de ser capaz de contener las acciones negativas cuando uno es provocado, cuando se trabaja bajo presión o cuando se enfrenta a posturas hostiles de los demás.

La persona que posee esta competencia:

- Afronta con calma las situaciones de estrés, controlando y conteniendo sus impulsos.
- Es optimista en momentos críticos.

Fiabilidad

Esta competencia se refiere a la toma de medidas que sean consecuentes con lo que se dice y valora: ser íntegro; comunicar abierta y directamente intenciones; ser responsable de tus actuaciones.

La persona que posee esta competencia:

- Es consecuente con sus actuaciones adoptando posturas firmes y fundamentadas en sus principios aunque resulten impopulares.
- No deja de señalar las acciones poco éticas de los demás.

Minuciosidad

Esta competencia se refiere a la toma de responsabilidad de tu actuación personal. Esto refleja un aspecto importante de ser fiable y desarrollar un trabajo de calidad.

La persona que posee esta competencia:

- Cumple sus compromisos y sus promesas, y es cuidadosa en su trabajo.
- Se esmera.
- Presta atención a los detalles.
- Trabaja de un modo organizado.

Adaptabilidad

Esta es la capacidad de ser flexible y trabajar eficazmente en entornos cambiantes. Consiste en estar dispuesto a cambiar tus propias ideas o percepciones a partir de nueva información, y a satisfacer nuevas exigencias adaptando tu forma de actuar.

La persona que posee esta competencia:

- Maneja fácilmente múltiples demandas y adapta su forma de actuar para encajar los cambios bruscos de prioridades.

Motivación de logro

Esta competencia muestra la preocupación por trabajar hacia un modelo de excelencia. Este modelo podría ser una necesidad personal de mejorar tu actuaciones en anteriores trabajos, o de superar o sobrepasar el objetivo mas grande que hayas logrado.

La persona que posee esta competencia:

- Prevé los obstáculos que dificultan el cumplimiento de los objetivos.
- Toma riesgos calculados, y establece metas mensurables.

Iniciativa

Esta es la capacidad de identificar un obstáculo u oportunidad, y tomar medidas. La gente que muestra iniciativa se esfuerza por mejorar, experimentar nuevos retos y oportunidades, y ser responsable por sus acciones e ideas.

La persona que posee esta competencia:

- Actúa antes que espera.
- Busca la información utilizando métodos poco comunes.
- No duda en saltarse las rutinas habituales cuando sea necesario para llevar a cabo su trabajo.

Empatía

Esta competencia consiste en la habilidad de oír y comprender adecuadamente los sentimientos y las preocupaciones de los demás que no han sido expresadas o que lo han sido parcialmente.

La persona que posee esta competencia:

- Percibe los estados de ánimo de la gente y su lenguaje corporal (capta las señales emocionales), y los escucha atentamente.
- Respeta y se relaciona de un modo correcto con las personas de diferente origen.

Orientación al servicio

Esta competencia hace mención al deseo de ayudar a los demás para satisfacer sus necesidades. Implica centrarse en el esfuerzo que haces por los demás. No se trata solo de reaccionar ante una demanda, también se puede ser proactivo y conocer las necesidades de los demás antes de ser articuladas.

La persona que posee esta competencia:

- Está siempre disponible y satisface a las personas con las que trata.
- Adecua sus actuaciones a las necesidades de los demás.

Conciencia Organizativa

Esta es la capacidad de comprender el "poder" de las relaciones en tu propio grupo u organización, identificando la gente que toma las decisiones y quien puede influenciarles.

La persona que posee esta competencia:

- Comprende las fuerzas políticas existentes en su organización.
- Lee adecuadamente las relaciones de poder claves dentro de los grupos u organizaciones.
- Comprende los valores y cultura de los grupos y organizaciones.

Desarrollo de los demás

Esta competencia consiste en la habilidad de promover el desarrollo de los demás. Su punto clave está en el intento y efecto de desarrollar en lugar de enseñar.

La persona que posee esta competencia:

- Proporciona un feedback útil para mejorar el rendimiento de los demás.
- Tutela a los demás, dedica parte de su tiempo a alimentar al máximo las habilidades de éstos.
- Reconoce las fortalezas específicas de los demás.

Liderazgo

Esta es la capacidad de asumir el rol como líder de un equipo. Implica trabajar en la cohesión del grupo para que trabaje con efectividad y ser capaz de construir un fuerte sentido de pertenencia dentro del grupo.

La persona que posee esta competencia:

- Realiza actividades atractivos e interesantes.
- Inspira y guía a los demás en el desempeño de sus actividades, y los motiva para que despierten sus emociones.

Influencia

Esta es la capacidad de persuadir a los demás para que sigan tu proyecto. Se trata de llamar la atención de las personas y comunicarles lo que quieren escuchar.

La persona que posee esta competencia:

- Utiliza estrategias para recabar el consenso y el apoyo de los demás.
- Convince a otros para que luchen por sus intereses.
- Anticipa como la gente responderá ante una discusión y adapta su actuación en consecuencia.

Comunicación

Esta es la capacidad de enviar mensajes claros y convincentes a un público de una forma abierta y efectiva.

La persona que posee esta competencia:

- Utiliza en sus presentaciones un estilo atractivo.
- Utiliza el lenguaje corporal para expresar sentimientos que refuercen sus mensajes.
- Utiliza ejemplos o ayudas visuales para clarificar sus mensajes.

Catalizar los cambios

Esta es la capacidad para alertar, dar energía y dirigir grupos para que lleven a cabo cambios específicos. Esto implica reconocer la necesidad de un cambio, llevar la iniciativa y tomar el mando del grupo hacia delante.

La persona que posee esta competencia:

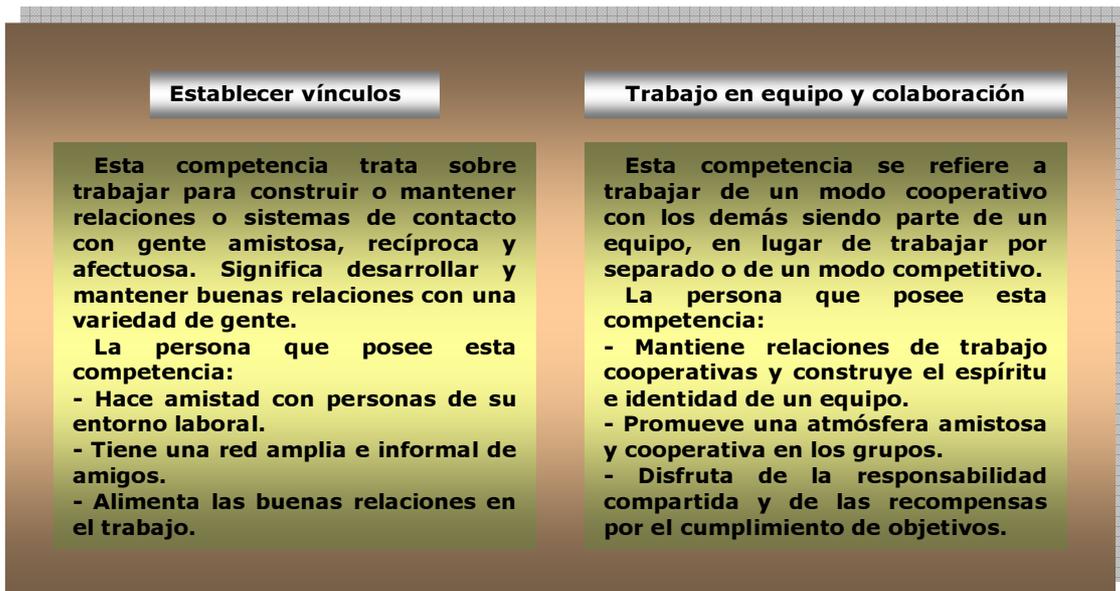
- Elimina las barreras que aparecen ante un cambio.
- Dirige las iniciativas de cambio personalmente.
- Señala cuando hay una necesidad de cambio.

Resolución de conflictos

Esta es la capacidad de manejar gente problemática o situaciones tensas con diplomacia y discreción. Esto implica enfrentarse cara a cara con el conflicto en lugar de evitarlo, centrarse en los aspectos o temas y no en la gente, y trabajar para reducir los malos sentimientos.

La persona que posee esta competencia:

- Ayuda a resolver los conflictos y discute abiertamente.
- Comunica las posiciones de aquellos envueltos en un conflicto a todos los implicados.



Fuente: Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000.

II.7.6. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, EL TRABAJO Y EL OUTDOOR TRAINING.

Durante los últimos años el término Inteligencia Emocional está siendo cada vez más relacionado y utilizado en el mundo laboral (Kierstead, 1999).

La Inteligencia Emocional no debe utilizarse para predecir la actuación en el trabajo. Más bien son las competencias emocionales las que hacen referencia a las habilidades personales y sociales que nos permiten un rendimiento más alto en el mundo laboral. Éstas están relacionadas y basadas en la Inteligencia Emocional y es necesario un cierto nivel de inteligencia emocional para aprenderlas y desarrollarlas (Goleman, 1998; Mayer, Salovey y Caruso, 1998).

Por ejemplo, los citados autores, destacan que la habilidad de reconocer con precisión lo que otra persona está sintiendo permite a uno desarrollar una competencia tal como la “influencia”. Asimismo, las personas que pueden regular mejor sus emociones encontrarán más facilidad a la hora de desarrollar una competencia tal como la “iniciativa” o la “Inmotivación de logro”. Por tanto, para poder predecir la actuación en el trabajo será necesario identificar estas competencias y medirlas.

Goleman analiza el concepto de la inteligencia emocional en el lugar de trabajo, argumentando que un trabajador emocionalmente inteligente es experimentado en dos áreas importantes que él presenta en su marco de competencias emocionales. Éstas son las “Competencias Personales” (cómo nos manejamos) y las “Competencias Sociales” (como manejamos las relaciones), y constan de un número específico de competencias (Kierstead, 1999).

Las personas que han desarrollado adecuadamente las competencias emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad. Quienes por el contrario no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que debilitan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con la suficiente claridad (Goleman, 1995).

Rosenthal (1977) hizo varias investigaciones con una de las competencias más importante de la inteligencia emocional, la “empatía”, y llegó a la conclusión de que contribuye de un modo muy notable al éxito profesional. Descubrió que las personas que identificaban mejor las emociones de los demás tenían más éxito en su trabajo así como en sus vidas sociales. Barsade (1998), en otro estudio, concluyó que la habilidad de manejar los sentimientos y la tensión, “autocontrol”, era uno de los aspectos de la inteligencia emocional más importante para el éxito profesional.

Goleman (1988) advierte sobre la posibilidad de que muchas personas que son cognitivamente muy inteligentes, al adolecer de inteligencia emocional terminen trabajando para otros cocientes intelectuales inferiores pero que poseen una inteligencia emocional superior a la suya.

Fruto del reconocimiento cada vez mayor que tiene la Inteligencia Emocional dentro de las empresas, las consultoras especialistas en formación experimental al aire libre han cambiado la orientación de sus actividades, dejando a un lado las actividades puramente lúdicas y dando paso a un nuevo tipo de dinámicas que exigen de los participantes el desarrollo de sus competencias emocionales (HayGroup, 2000). Este cambio de enfoque es muy importante, pues el desarrollo de este tipo de competencias es un área que generalmente se pasa por alto cuando se llevan a cabo los programas de

desarrollo de habilidades. Muchos de los éxitos en ganancias de productividad, innovaciones, logros de individuos, equipos y organizaciones ocurren bajo este marco (Cooper, 1997a).

HayGroup (2000) apunta que la formación tradicional siempre ha centrado sus esfuerzos en el desarrollo de las “competencias sociales”, es decir en la tercera y cuarta dimensión (conciencia social y gestión de las relaciones), y nunca se ha interesado por el desarrollo de las “competencias personales”, o lo que es lo mismo, las dos primeras dimensiones de la inteligencia emocional (conciencia de uno mismo y autogestión). Para el citado autor esto resulta paradójico, pues es muy difícil desarrollar con éxito las “competencias sociales” si no se han trabajado previamente las “competencias personales”, y explica que no se puede esperar que una persona mejore sus habilidades de negociación si ignora las aptitudes y actitudes que lleva a la mesa negociadora, ni sabe controlar sus emociones y reacciones durante la negociación.

El gran valor del “outdoor training” radica en que es el único método de formación que actúa sobre las dos dimensiones personales, y por tanto permite construir sobre ellas para mejorar todo el espectro de competencias de la Inteligencia Emocional (HayGroup, 2000).

Un gerente que ha desarrollado con éxito las dos dimensiones personales, es capaz de planear de una manera más flexible, adaptándose mejor a las diferentes situaciones y considerando una variedad de posibles actuaciones. En cuanto a la “motivación de logro”, puede comprender mejor sus emociones y las de los demás para ayudar a motivar a sus empleados, consigue que la gente siga adelante cuando ellos quieren abandonar, o que intenten nuevas cosas después de fallar. Por último, toma las decisiones adecuadas porque ve las cosas claras a pesar de tener sentimientos fuertes, sus decisiones son sólidas a pesar de estar afectado y se basa siempre en su cabeza a la hora de decidir (Caruso, 1999).

Por otro lado, la inteligencia emocional, añade el citado autor, también ayuda a que los equipos piensen de un modo más creativo, vean los problemas desde otras perspectivas, generen nuevas ideas más originales, se establezca consenso, el clima sea

agradable, la comunicación sea fluida, y en definitiva, a que la interacción entre los miembros del grupo sea lo más positiva posible.

Para concluir este apartado, Matíz (2000) destaca la importancia de la Inteligencia Emocional como recurso facilitador. Sugiere que éste ha de tomarse su tiempo para hacer una revisión y análisis a nivel interno, pero no como profesional de la facilitación, sino como persona auténtica y comprometida con el programa. Por tanto, el facilitador que asuma el riesgo de profundizar en el conocimiento de sí mismo movilizará las herramientas necesarias para producir los cambios deseados en su vida personal y profesional. Y si persevera en la búsqueda de la abundancia interior desarrollará firmeza de sus cualidades y valores, así como en la confianza personal.

II.7.7. TIPO DE ACTIVIDAD SEGÚN LAS DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Dependiendo del objetivo de la dinámica al aire libre y de las dimensiones emocionales que se quieran desarrollar en los participantes, la actividad elegida será diferente. A continuación (cuadro 38), a partir de los trabajos de HayGroup (2000), se expone una clasificación con las principales actividades que son utilizadas en cada dimensión.

CUADRO 38. TIPO DE ACTIVIDAD SEGÚN LAS DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

DIMENSIÓN EMOCIONAL	TIPO DE ACTIVIDAD
<p>CONCIENCIA DE UNO MISMO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de riesgo - Ejercicios de creatividad - Ejercicios de supervivencia - Actividades que requieren habilidades poco desarrolladas en el trabajo normal.
<p>AUTOGESTIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de riesgo - Pruebas físicas con cuerdas. - Ejercicios competitivos - Actividades de construcción.
<p>CONCIENCIA SOCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de equipo - Actividades de grupos físicamente separados. - Simulaciones con clientes y proveedores ficticios.
<p>GESTIÓN DE LAS RELACIONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de equipo - Ejercicios de negociación, de persuasión, de liderazgo. - Actividades enfocadas en el cambio.

Fuente: elaboración propia a partir de HayGroup, 2000.

II.7.8 ESTUDIOS QUE REFLEJAN LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL TRABAJO.

II.7.8.1. AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL

En 1998, Goleman demuestra que la “autoconciencia emocional” es una competencia vital en el rendimiento del trabajo de los asesores financieros. Tener una adecuada conciencia de sí mismo les ayuda a manejar mejor sus propias reacciones emocionales, pues la relación de un asesor financiero con un cliente es bastante delicada. No sólo se trata de cuestiones relacionadas con el dinero, sino también con aspectos más delicados como los seguros de vida o accidente.

II.7.8.2. VALORACIÓN ADECUADA DE UNO MISMO

En un estudio en el que participaron más de un centenar de directivos de hasta doce organizaciones diferentes, la competencia “valoración adecuada de sí mismo” fue la principal señal distintiva de un rendimiento superior entre éstos. Los directivos dotados de esta competencia eran conscientes de sus habilidades y limitaciones, buscaron retroalimentación y aprendieron de sus errores, y sabían dónde necesitaban mejorar y cómo trabajar con otros individuos que contaban con virtudes suplementarias (Boyatzis, 1982).

Por su parte Kelly, en 1998, realizó un estudio con cientos de trabajadores “estrella” con una gran pericia técnica (informáticos, auditores, etc.), de empresas como AT&T o 3M, y descubrió que esta competencia se encontraba en casi todos.

II.7.8.3. AUTOCONFIANZA

Lo que distingue a un muy buen profesional de uno normal, es, a juicio de Boyatzis (1982), un alto grado de esta competencia.

Saks, en 1995, demostró que el nivel de “autoconfianza” era un pronosticador de eficacia mucho más importante que cualquier otro. Para ello realizó un estudio con 112 contables que iniciaban su carrera profesional, midió el nivel de “autoconfianza”, y los que obtuvieron los resultados más óptimos, fueron los que sus superiores, diez meses más tarde, calificaron como trabajadores “estrella”.

Por otro lado, en un estudio realizado a mediados de los años setenta con más de mil personas con un elevado cociente intelectual, a lo largo de toda su carrera profesional, quienes poseían unos buenos niveles de “autoconfianza” en sus comienzos fueron los que más triunfaron en sus carreras (Holahan y Sears, 1995).

II.7.8.4. AUTOCONTROL EMOCIONAL

En un estudio llevado a cabo con propietarios y empleados de pequeñas empresas, ante una situación de mucha tensión en el trabajo, quienes tenían unos índices

de mayor “autocontrol emocional”, se sentían menos inclinados a encolerizarse o deprimirse (Rahim y Psenicka, 1996).

Ante los ataques llenos de ira de sus pacientes, los asesores y psicoterapeutas más profesionales demuestran una alta capacidad de autocontrol y de tranquilidad (Boyatzis y Burrus, 1995; Spencer y Spencer, 1993).

En cuanto a los jefes intermedios y ejecutivos, los mejores trabajadores eran capaces de equilibrar sus impulsos y ambiciones con el “autocontrol emocional”, aprovechando sus necesidades personales y poniéndolas al servicio de los objetivos de la organización (Boyatzis, 1982).

Por último, señalan Lusch y Serkenci (1990), los jefes que pueden manejar y controlar mejor su propio estrés y permanecer inalterados, cuentan con las tiendas más rentables (ventas por metro cuadrado) en una importante cadena nacional en los EE.UU.

II.7.8.5. FIABILIDAD

Goleman (1998), afirma que un déficit en los niveles de esta competencia emocional supone una importante grieta en la carrera profesional de un individuo.

II.7.8.6. MINUCIOSIDAD

Estudios acerca del rendimiento laboral demuestran que “la minuciosidad” está muy relacionada con la efectividad en todos los empleos (Barrick y Mount, 1991).

En un estudio llevado a cabo por Barrick, Mount y Strauss (1993), los representantes de ventas más minuciosos de una importante firma de electrodomésticos americana, tenían el volumen de ventas más alto.

II.7.8.7. ADAPTABILIDAD

Según Spencer y Spencer (1993), la competencia más necesaria en la actualidad es la “adaptabilidad”, y prueba de ello es que los trabajadores que forman parte de las

filas directivas de cualquier empresa cuentan con ella. Una persona que está dotada de esta competencia se siente cómoda incluso en situaciones de ansiedad, y demuestra una alta creatividad laboral, aplicando nuevas ideas para obtener resultados.

Amabile (1988) destaca que las empresas con papeles menos formales, más ambiguos, autónomos y flexibles para los empleados, con flujos de información abierta, y estructuras multidisciplinarias y de equipo, experimentan mayor innovación.

II.7.8.8. MOTIVACIÓN DE LOGRO

En 1961, David McClelland estableció la “motivación de logro” como la competencia que dirige el éxito de los empresarios.

Diferentes estudios en los que se compara a los trabajadores estrella con los normales, revelan que los mejores profesionales demuestran tener comportamientos clásicos de orientación hacia los logros, adquieren riesgos más calculados, apoyan las innovaciones empresariales y ponen objetivos desafiantes ante sus empleados (Goleman y Cherniss, 2001).

Así por ejemplo, Spencer y Spencer (1993) descubrieron que la “motivación de logro” es la competencia que separa más claramente a los ejecutivos de rendimiento superior, de los de rendimiento normal.

II.7.8.9. INICIATIVA

“La iniciativa” es la clave para el rendimiento sobresaliente en las industrias que se basan en las ventas, como ocurre con el sector inmobiliario, y para el desarrollo de las relaciones personales con los clientes, de gran importancia en negocios como los servicios financieros o las asesorías (Crant, 1995; Rosier, 1996).

II.7.8.10. EMPATÍA

En 1982, un estudio realizado por Friedman y DiMatteo, demostró que los médicos que son mejores a la hora de reconocer emociones en los pacientes son más afortunados que sus colegas menos sensibles al tratarlos.

Otro estudio dirigido a directivos, evidenció que la capacidad de saber leer las necesidades de los demás es connatural en los mejores directivos de los equipos de desarrollo de productos (Spencer y Spencer, 1993).

La eficacia en ventas también va paralela a unos niveles altos de “empatía” y prueba de ello es el estudio realizado por Pilling y Eroglu en 1994 con pequeños y grandes comerciantes.

II.7.8.11. ORIENTACIÓN HACIA EL SERVICIO

La “orientación hacia el servicio” es la principal competencia emocional que distingue a los vendedores excelentes de los normales (Spencer y Spencer, 1993).

Un estudio realizado en un servicio de venta material y equipamiento de oficinas indicó que los miembros más sobresalientes del equipo de ventas eran capaces de adoptar el punto de vista del cliente y demostrar la resolución apropiada para conseguir que el cliente se inclinase por la elección que satisfacía tanto sus propias necesidades como las del vendedor (McBane, 1995).

II.7.8.12. CONCIENCIA ORGANIZATIVA

Los profesionales sobresalientes de la mayoría de las organizaciones comparten esta competencia y los diferencia de los profesionales normales. Su capacidad para interpretar situaciones de manera objetiva, sin la distorsión de sus propias inclinaciones y suposiciones, les permite responder con eficacia (Boyatzis, 1982).

II.7.8.13. DESARROLLO DE LOS DEMÁS

La competencia en saber “desarrollar a los demás”, es una de las características de los mejores directivos; entre los jefes de ventas, por ejemplo, tipifica a los que están en la cúspide (Spencer y Spencer, 1993). Aunque esta aptitud es crucial para aquellos que dirigen trabajos de primera línea, también resulta ser una aptitud vital para un liderazgo eficaz en puestos de alta dirección (Goleman, 2000).

II.7.8.14. INFLUENCIA

Esta competencia emocional demuestra ser una y otra vez una señal indicativa de los trabajadores “estrella”, sobre todo entre supervisores, jefes intermedios y ejecutivos (Spencer y Spencer, 1993). Los trabajadores “estrella” con esta competencia son los que utilizan una variedad más amplia de estrategias de persuasión, incluyendo una amplia gama de impresiones, raciocinios, y argumentos y acciones originales. Al mismo tiempo, la competencia de “influencia” requiere que sean genuinos y que antepongan los objetivos colectivos a sus intereses particulares; si no fuera así, manifestarían manipulación en lugar de persuasión eficaz (Goleman y Cherniss, 2001).

II.7.8.15. COMUNICACIÓN

Los datos que hay acerca de directivos y ejecutivos muestran que, cuanto mejor ejecutan las personas esta competencia, más gente prefiere tratar con ellas (Goleman, 1998).

II.7.8.16. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Una eficaz negociación y “resolución de conflictos” es muy importante para las relaciones comerciales simbióticas a largo plazo, como las que existen entre fabricantes y minoristas. En un estudio sobre compradores minoristas en las cadenas de grandes almacenes, la eficacia en las negociaciones en que ambas partes salían ganando resultó ser un barómetro muy exacto acerca de la salud de las relaciones fabricante-minorista (Ganesan, 1993).

II.7.8.17. LIDERAZGO

Las emociones son contagiosas, sobre todo cuando son demostradas por quienes están en lo alto, y los líderes extremadamente triunfadores despliegan un elevado nivel de energía positiva que se extiende por toda la organización. Cuanto más positivo es el estilo de un líder, más positivos, útiles y cooperadores serán los integrantes de un grupo (George y Bettenhausen, 1990). Además, el tono emocional establecido por un líder tiende a expandirse con una fuerza asombrosa (Bachman, 1988).

II.7.8.18. CATALIZACIÓN LOS CAMBIOS

“Catalizar los cambios” se ha convertido en una competencia emocional muy bien valorada en la actualidad. La competencia de un líder a la hora de catalizar el cambio produce mayores esfuerzos y mayor rendimiento por parte de los subordinados, que trabajan más eficazmente (House, 1988).

II.7.8.19. ESTABLECER VÍNCULOS

La competencia de “establecer vínculos” personifica a los trabajadores “estrella” en campos como ingeniería, informática, biotecnología, y otros campos de la gestión del conocimiento en los que las conexiones y contactos personales son vitales para lograr el éxito; esas “estrellas” tienden a elegir personas con una pericia o recursos particulares para que formen parte de sus redes de contactos (Kelley, 1998).

Los trabajadores excelentes que cuentan con esta competencia equilibran sus críticas con favores cuidadosamente escogidos, acumulando cuentas pendientes de buena voluntad con personas que pueden llegar a ser contactos fundamentales más adelante. Una de las virtudes de crear dichas relaciones son los depósitos de confianza y buena disposición que crean; los directivos muy eficaces gustan de cultivar ese tipo de relaciones, mientras que otros menos eficaces fracasan a la hora de establecerlas (Kaplan, 1991).

II.7.8.20. TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN

Los miembros de un equipo tienden a compartir talentos, tanto buenos como malos, y los buenos humores son los que mejoran el rendimiento (Totterdell, Kellett, Teuchmann y Briner, 1998). El talento positivo de un líder de equipo en el trabajo fomenta tanto la eficacia de los trabajadores como su retención (George y Bettenhausen, 1990). Finalmente, las emociones positivas y la armonía en un equipo de alta dirección predicen su eficacia (Barsade y Gibson, 1998).

II.7.9. LOS TEST DE MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Schutte y Malouff (1999) hicieron una recopilación de aproximadamente sesenta inventarios y cuestionarios que miden la inteligencia emocional, de entre los que a continuación se destacan los siguientes:

Mediante 133 preguntas, el “EQ-i” de Bar-On (1997), evalúa 15 dimensiones de la inteligencia emocional: autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia, relaciones interpersonales, responsabilidad social, empatía, resolución de problemas, conciencia de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, control de impulsos, felicidad y optimismo. Quizá resulte clarificador añadir que el modelo define, por ejemplo, la “felicidad”, como la “habilidad para sentirse satisfecho con la vida, de disfrutar de uno mismo y los demás y de divertirse”. Y define el “optimismo” como “la habilidad para ver el lado bueno de las cosas y mantener una actitud positiva, incluso ante la adversidad”.

El “MSCEIT” (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test), de Mayer, Salovey y Caruso (1999), trata de ser más riguroso en la medida. A diferencia del anterior, intenta poner a prueba las habilidades del individuo. Por ejemplo, presenta rostros de personas para que se identifiquen las emociones que transmiten. El test mide dimensiones referidas a cuatro áreas: el manejo de las emociones, su comprensión, su utilización y su percepción. Mayer y Salovey (1990) fueron los primeros en hablar de “inteligencia emocional”, y con la ayuda de Caruso, experto en el formación de directivos, crearon el “MSCEIT”, que viene a ser una nueva versión del anterior

“MEIS” (Multifactor Emotional Intelligence Scale), de Mayer, Salovey y Caruso (1997).

El “EQ Map” de Q-Metrics, de Cooper (1997b), es un test de autoevaluación (especialmente dirigido a directivos), es decir, contiene las claves para que el propio individuo obtenga su medida. Su autor se basó en el modelo desarrollado en el libro “Executive EQ” de Cooper y Sawaf (1997). Mide 20 dimensiones encuadradas en cinco áreas: entorno habitual, conciencia emocional, competencias, valores y actitudes, y resultados.

El “EIQ” (Emotional Intelligence Questionnaire) de Dulewicz y Higgs (1999) (del Henley Management College) es el primer test de inteligencia emocional desarrollado en el Reino Unido y está inspirado en el modelo de Goleman. Evalúa siete dimensiones: autoconocimiento, consistencia emocional, motivación, sensibilidad interpersonal, influencia, intuición y determinación.

El “ECI” (Emotional Competence Inventory) de Boyatzis, Goleman y Hay-McBer (1999), es una herramienta de desarrollo que determina con exactitud las fuerzas y debilidades de los individuos, ofreciéndoles información sobre las competencias necesarias para mejorar y cumplir sus metas. Este instrumento de medida se basa en el modelo de inteligencia emocional de Goleman (1998). Sus autores hacen las siguientes variaciones de la versión original: cinco dimensiones pasan a ser cuatro (“autorregulación” y “motivación” son combinadas dando lugar a la “gestión de uno mismo”), y de 25 competencias se pasa a 21 (“aprovechamiento de la diversidad” desaparece y en sustitución aparece la “empatía”; el “compromiso” desaparece y es relacionado con el “liderazgo”; las “habilidades de equipo” desaparecen y en sustitución aparece el “trabajo en equipo y colaboración”; y por último, la “innovación” desaparece y es relacionada con el “logro”).

Para el presente estudio se utilizará una edición universitaria del ECI (ECI-U), desarrollada por Goleman y Boyatzis (2001). Se trata del único instrumento diseñado específicamente para utilizarlo en lugares académicos (Anexo 1).

II.8. EL OUTDOOR TRAINING EN LA PRÁCTICA

II.8.1. DIAGNOSTICO Y PLANIFICACIÓN DEL OUTDOOR TRAINING

El primer consejo que se plantea en esta fase ha de ser dirigido a la empresa que demanda un programa de “outdoor training”. Mike Cannell (Consejero del Institute of Personnel & Development) resalta la importancia de la elección del proveedor para la realización del programa, es decir, si satisface las necesidades del cliente, si las medidas de seguridad son las adecuadas, si las instalaciones empleadas son óptimas, etc. (Cook, 2000). Para ello, el propio Cannell propone una serie de preguntas que se han de formular a los proveedores potenciales de los programas de “outdoor training”:

- ¿Cómo desarrolla usted un programa para satisfacer las necesidades de aprendizaje de un grupo particular?
- ¿Qué métodos utilizaría usted para asegurar que los objetivos de aprendizaje se van a lograr por el grupo?
- ¿Qué tipo de técnicas utiliza usted para reflejar lo que los participantes han aprendido durante el transcurso de la actividad?
- ¿Pueden los participantes renunciar a participar en una actividad si éstos se sienten incómodos?.

Antes de empezar a definir los objetivos y metas del programa (Ver Cap. II.8.2) se debe hacer un profundo análisis de necesidades de los participantes que van a formar parte de éste (Tuson, 1994); por ello, una vez realizada la elección, los facilitadores del programa deben visitar al consumidor para dirigir una entrevista de diagnóstico (ésta se hará antes de producirse la salida a la Naturaleza). En ella se entrevista y observa a los miembros y grupos más importantes de la compañía para establecer las verdaderas necesidades del cliente, metas y un plan de acción (Priest, 2001). Trabajar muy estrechamente en esta etapa de planificación es importantísimo para el éxito del programa (Shutte *et al.*, 1999).

En esta reunión, lo primero que ha de hacer el proveedor para garantizar un buen enfoque/diagnóstico del programa, es lanzar la siguiente pregunta: ¿qué pasa en su negocio?. Seguidamente, ha de informar sobre los desafíos, implicaciones y cómo los

equipos e individuos serán afectados (Baker, 2000). También es fundamental que sólo se utilicen durante todo el programa a profesionales expertos en consultoría y en actividades al aire libre (Harrison, 1995).

A la hora de elegir y diseñar acciones de formación y desarrollo, y antes incluso de pensar en el qué, se debe pensar en el quién. ¿A quién se dirige la formación fuera del aula? ¿Qué personas de la empresa tienen más necesidad de desarrollar competencias de la Inteligencia Emocional? (HayGroup, 2000).

Un error muy común es que la orientación del programa vaya enfocada hacia las actividades o los contenidos, en lugar de orientarse hacia las verdaderas necesidades de los participantes. Para ello es fundamental el análisis previo de la organización que demanda este tipo de programa (Assens, 2002). En este análisis, Mike Cannell destaca que el proveedor debe de entender su negocio, estrategia, estructura, cultura y todos los aspectos referentes a las personas, como primer paso para la identificación de sus necesidades y el posterior diseño de los objetivos del programa (Cook, 2000). Por ejemplo, es obvio que las actividades diseñadas deben de adaptarse al nivel físico de los participantes, por lo que es necesario conocer de antemano las características físicas de éstos (Wagner *et al.*, 1991; Krouwel y Goodwill, 1995).

Normalmente se piensa que todos los programas de “outdoor training” son enormemente exigentes, tanto a nivel físico como mental. Sin embargo, si este medio es tan poderoso como se cree que es, debe ser universalmente accesible y posible para todos. Por consiguiente, el mejor de los programas brindará la oportunidad de participar a individuos con sobrepeso, inválidos, o simplemente, con miedo a las alturas. Estas condiciones, después de todo, normalmente no se tienen en cuenta en el lugar de trabajo, por lo que tampoco se debería hacer en un programa que es diseñado para ser, al menos en parte, una metáfora del lugar de trabajo (Krouwel y Goodwill, 1995).

Los programas de “outdoor training” bien planificados y diseñados tienen unos efectos positivos en la organización mucho más duraderos. Pueden ser sumamente valiosos para trabajar la construcción de equipos, la comunicación, la confianza, etc., pero cualquier beneficio será efímero si el ejercicio y programa no se planea

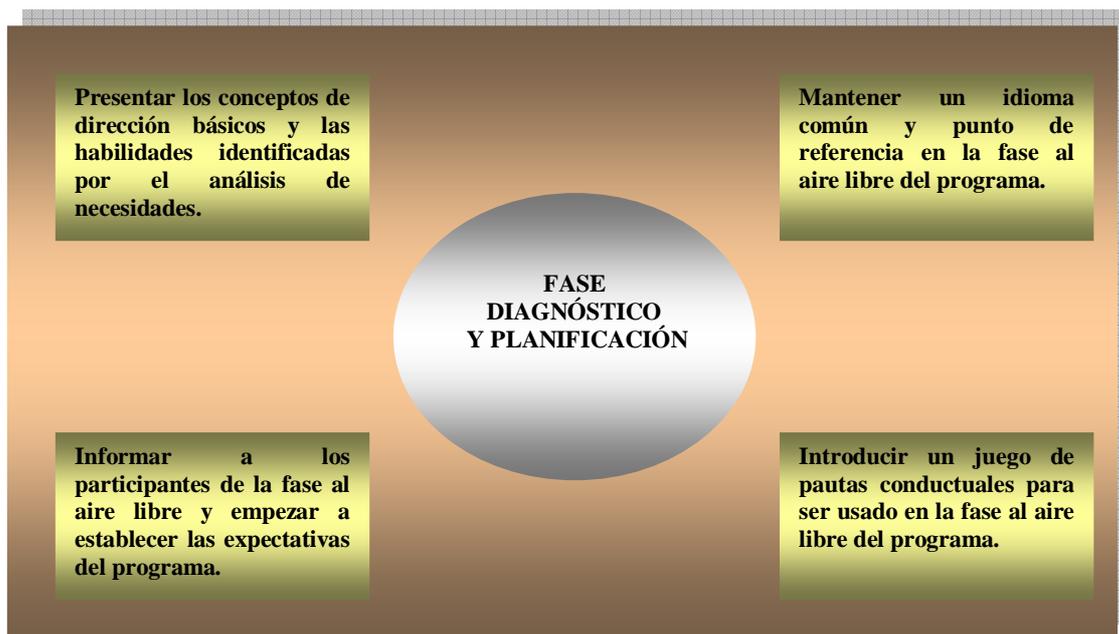
correctamente y los objetivos y metas no están claros (Wagner *et al.*, 1991; Jayne, 1992).

Una de las características fundamentales de los programas de “outdoor training” que favorecen y ayudan a la evolución de los equipos, es su estructura flexible, por lo que factores como el tiempo, el espacio, el número de componentes de los equipos, dificultad de la actividad, etc., se van modelando por parte del facilitador de tal forma que el programa se adapte a las necesidades del proceso de aprendizaje (Buller *et al.*, 1991; Assens, 2002).

Para completar una planificación del entrenamiento óptima, Buller *et al.* (1991) aconsejan tener muy presente esta serie de preguntas: ¿Qué habilidades específicas y conceptos serán desarrollados en el programa al aire libre?, ¿Cuál es el formato apropiado, duración, número de participantes, etc.?, ¿Qué nivel de involucramiento tendrán los participantes y consultores en el programa?, etc.

A partir del trabajo de los mencionados autores, en el cuadro 39 se hace una pequeña recopilación con todos los objetivos de la fase de diagnóstico y planificación de un programa “outdoor training”.

CUADRO 39. OBJETIVOS DE LA FASE DE DIAGNÓSTICO Y PLANIFICACIÓN



Fuente: elaboración propia a partir de Buller *et al.*, 1991.

Entre la información que se les dará a los participantes, Bennett (1996) resalta todo lo concerniente a seguridad en las actividades, el verdadero propósito de cada propuesta, el papel de facilitador, etc.

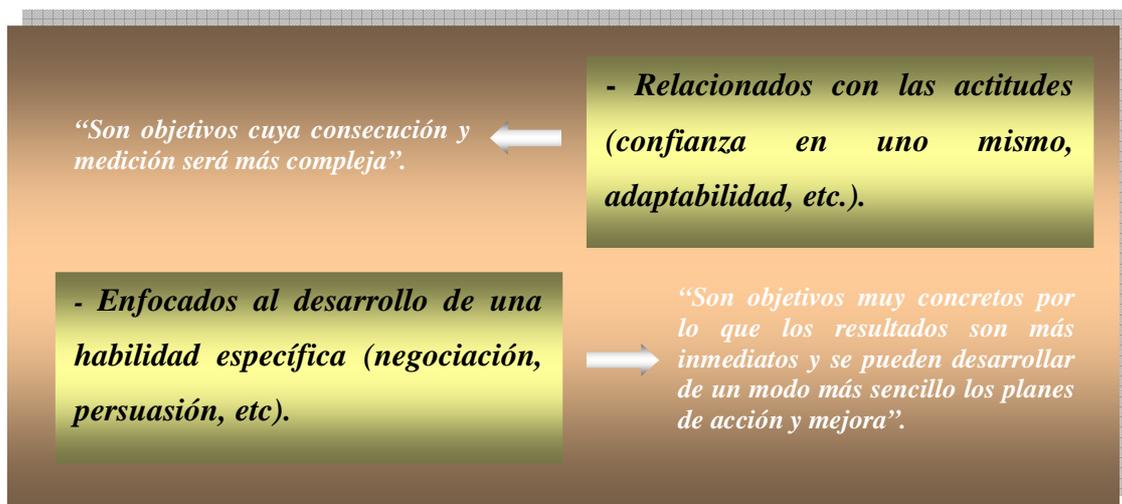
Por último, el impacto del programa (Ver Cap. II.8.3.2) será mayor y más profundo si el diseño se ha realizado a medida y “toca” los verdaderos puntos críticos de la empresa y participantes (Assens, 2002). Por el contrario, y en opinión de Maggie Henderson (Consultora de Impact Training & Development), si el proveedor y el cliente no han planeado lo suficiente, el programa estará abocado al fracaso (Cook, 2000).

II.8.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El primer elemento clave para ejecutar un programa exitoso y eficaz, es tener bien definidos, claros y mensurables los objetivos (Tuson, 1994; Harrison, 1995). Además, debe de entenderse que no todas las necesidades del cliente podrán resolverse a través de la formación, de aquí la importancia de establecer objetivos realistas (Assens, 2002).

A continuación se presenta una clasificación fundamentada en el trabajo de HayGroup (2000) que diferencia los objetivos de un programa en dos grandes grupos (cuadro 40).

CUADRO 40. CLASIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL OUTDOOR TRAINING

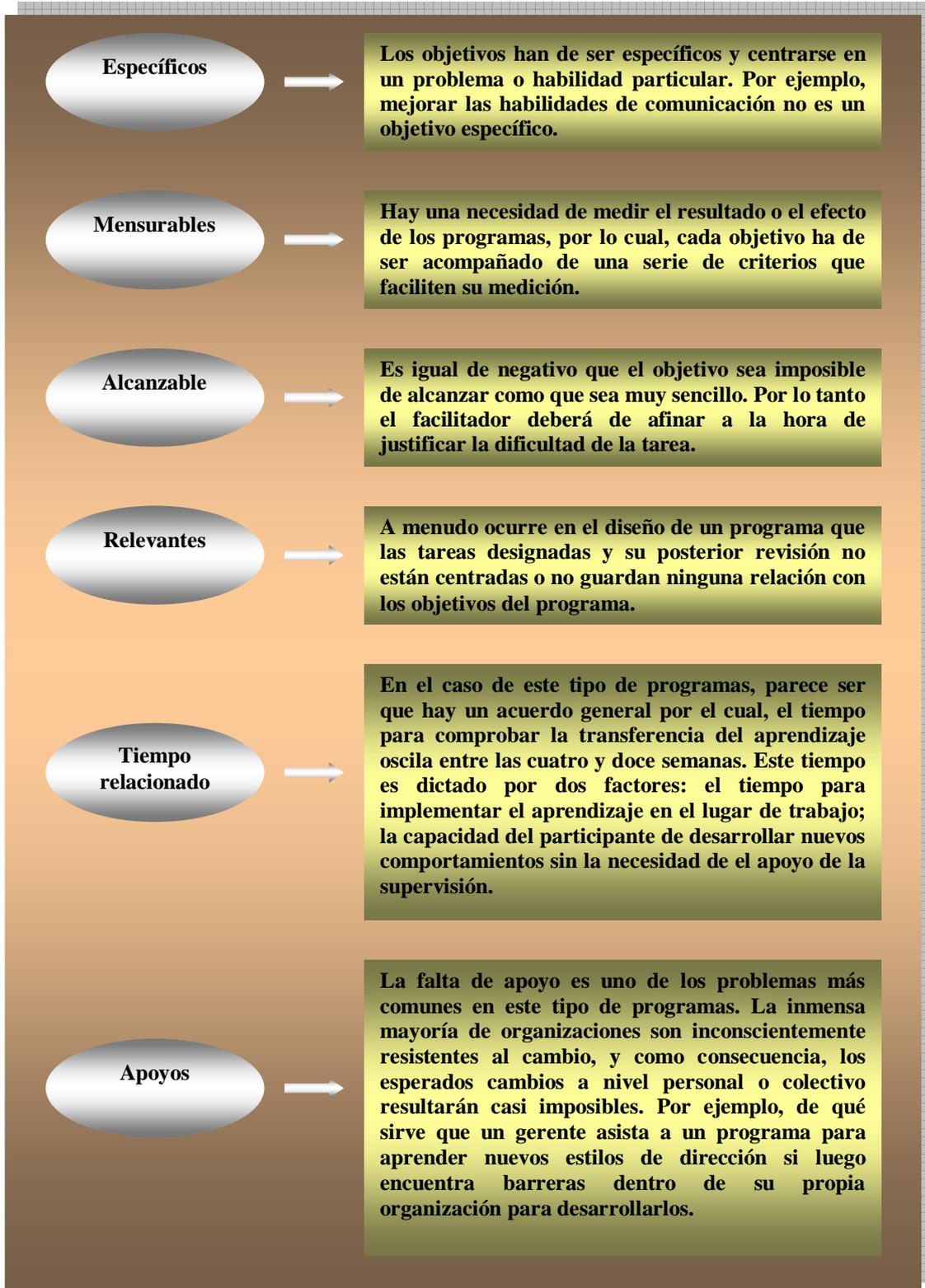


Fuente: elaboración propia a partir de HayGroup, 2000.

A la hora de definir los objetivos, Tuson (1994) describe tres pasos fundamentales: el primero sería desarrollar una serie de objetivos y resultados, describiendo una estructura de organización, cultura y método de operación deseado. En segundo lugar se analiza la organización con sumo cuidado y se decide exactamente el estado actual de ésta: qué habilidades existen ya, de qué cultura partimos, cómo funciona la organización, y con qué recursos se cuentan. Finalmente, hay que decidir qué cambios son necesarios para lograr los resultados y metas propuestos, para lo cual se valorará mucho la enorme ventaja de la flexibilidad.

Apoyado en el trabajo de Tuson (1994), en el siguiente cuadro (41) se detallan las principales características que debe reunir un programa de “outdoor training”.

CUADRO 41. CARACTERÍSTICAS DE LOS OBJETIVOS DEL OUTDOOR TRAINING



Fuente: elaboración propia a partir de Tuson, 1994.

Si se revisa la literatura existente se puede comprobar que hay múltiples clasificaciones de objetivos. Por ejemplo, Bank (1985), propone que el “outdoor training” se puede utilizar para lograr los objetivos o metas siguientes: desarrollo de uno mismo a través de la revisión personal; como antídoto o remedio para el burn-out; para experimentar la construcción de equipos; para la consecución de cambios de actitud tras la evaluación de uno mismo y de los demás; desarrollo del liderazgo; como taller activo para el desarrollo de habilidades de comunicación; y para experimentar cómo hacer frente al cambio y a la incertidumbre.

Sin embargo, para el presente estudio se va a utilizar la siguiente relación de objetivos del “outdoor training” (cuadro 42) basada en los trabajos de Combariza (2000), Visnuk (2001) y Chulilla (2002).

CUADRO 42. OBJETIVOS DEL OUTDOOR TRAINING

O B J E T I V O S O U T D O O R T R A I N I N G	Fomentar de un modo más eficaz el desarrollo de competencias emocionales y contribuir a un mayor desarrollo profesional de los participantes.
	Lograr cambios actitudinales a nivel individual y grupal con el fin de mejorar las relaciones existentes dentro de la organización y mejorar los resultados.
	Identificar las aptitudes, actitudes y comportamientos que los individuos y grupos muestran durante el transcurso de la actividad.
	Elaborar planes de acción para asegurar la puesta en práctica de los conceptos vistos a lo largo de la actividad, así como que los participantes experimenten el resultado de su propio trabajo y la sensación de logro.
	Conseguir involucrar de un modo activo a los participantes abordando las sesiones de entrenamiento dentro de un clima distendido que favorezca sus actuaciones.
	Aprender emocionalmente más desde lo estrictamente racional, es decir, que las personas apliquen lo aprendido durante la vivencia al lugar de trabajo de forma automática.
	Mostrar y facilitar el conocimiento por parte de los participantes de los elementos básicos del entrenamiento al aire libre.

Fuente: elaboración propia a partir de Combariza (2000); Visnuk (2001) y Chulilla (2002).

II.8.3. EL DISEÑO DE LAS TAREAS

Priest (2001) y Assens (2002) advierten que a la hora de elegir qué actividades van a formar parte de un programa de “outdoor training”, es necesario tener muy en cuenta que éstas se adapten a los objetivos fijados anteriormente y reproduzcan situaciones análogas a las que se viven en el entorno laboral, permitiendo a los participantes y a los equipos tomar conciencia de sus competencias fuertes y débiles. Las actividades, añade HayGroup (2000), deben de obligar a los participantes a romper barreras de comunicación dentro de un ambiente de colaboración y de confianza.

El facilitador de un programa de estas características ha de ser muy cuidadoso a la hora de estructurar las actividades, pues han de permitir que los grupos puedan trabajar en equipo y capitalizar tanto las habilidades personales como las del resto del grupo en un ambiente óptimo (Cook, 2000).

El diseño de las tareas, destaca Tuson (1994), es uno de los aspectos fundamentales en la estructura de un programa, pues éstas generan información sobre los comportamientos y los procesos, sin la cual el resto del programa no podría funcionar. A la hora de producir un programa exitoso es vital que las tareas reflejen los problemas y habilidades descritas en los objetivos.

Tuson (1994) manifiesta que para el diseño de una tarea eficaz han de involucrarse estas tres áreas: simulación, impacto y seguridad.

II.8.3.1. LA SIMULACIÓN

La simulación es un arte delicado, se trata de crear una analogía de una situación de trabajo que requiere ciertas habilidades o genera un problema específico, pero que no amenaza a los participantes o grupos involucrados, por lo que pueden operar naturalmente sin ninguna tensión inusual (Tuson, 1994).

Para lograr ésto, sigue el citado autor, la simulación no ha de parecerse demasiado a nivel superficial al ambiente laboral, pero sí en un nivel más profundo, pues ha de generar las mismas dinámicas y relaciones entre los individuos. Una forma

de comprender esto es diseñando una tarea que genere una parábola mediante la cual, los participantes interactúen y posteriormente, revisen sus propias actuaciones para decidir el camino correcto.

La técnica más utilizada en los programas de “outdoor training” para llevar a cabo la simulación o analogía de las situaciones del lugar de trabajo es la metáfora.

II.8.3.1.1. Definición de Metáfora

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, una “metáfora” se refiere a lo siguiente: “Tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces en otro figurado, en virtud de una comparación tácita. Alegoría en que unas palabras se toman en sentido recto y otras en sentido figurado”.

Beyebach (1995), considera que se está usando una metáfora cuando para referirse a un tópico determinado, se utiliza un vehículo que no se asocia típicamente a él. En síntesis, Vásquez (1998) destaca que la esencia de una metáfora es entender y experimentar un tipo de cosas en términos de otra.

II.8.3.1.2. Perspectivas sobre las metáforas en el outdoor training

Desde que Stephen Bacon introdujo el concepto de metáfora en la educación al aire libre (Bacon, 1983; 1987), éste ha estado muy presente en la literatura relacionada, y su modelo metafórico ha sido desarrollado posteriormente en una serie de artículos (Gass, 1991; Gass, Goldman y Priest, 1992; Itin, 1995; Priest, 1995; Flor, 1996). Una característica común de este trabajo es su énfasis en las metáforas como recurso para introducir las actividades al aire libre, en lugar de atender los criterios de actuación de los participantes durante el desarrollo de la actividad. Dos aspectos parecen relevantes aquí. El primero se refiere a quien es el agente del aprendizaje, es decir, el encargado de desarrollar la metáfora (facilitador). Y el segundo, a que la metáfora es principalmente considerada como “figures of speech” (figura de la comunicación o lenguaje), en lugar de “figures of thought” (figura del pensamiento) (Lakoff y Johnson, 1980).

En contra de este pensamiento se sitúan varios autores que centran su atención en “participants’ metaphors” (metáfora de los participantes) (Nadler y Luckner, 1992; Hovelynck, 1995; Nadler, 1995; Mack, 1996; Delay, 1996) de ahí que cuestionen el papel central que el modelo metafórico atribuye a la figura del facilitador. Sus preocupaciones giran en torno a la independencia y globalidad del modelo metafórico, y más recientemente en cómo la “experiencia” en un proceso de formación al aire libre es considerada.

“Participants’ metaphors” coincide con una concepción de la metáfora como “figures of thought” mas que una “figures of speech” (Lakoff y Johnson, 1980), es decir, mientras el modelo metafórico (Bacon, 1983) sugiere que las metáforas son historias, “participants’ metaphors” son consideradas como una reflexión que captura la experiencia de los participantes, y como tal, subrayan las acciones que tienen lugar en el momento. Las metáforas son imágenes guía que son reflejadas tanto en el lenguaje como en otros comportamientos.

Bajo esta concepción, el aprendizaje experimental puede ser comprendido como un proceso de “cambio metafórico”, en el que la metáfora evoluciona, siendo responsabilidad del facilitador, proporcionando una nueva visión en los participantes (generando imágenes, nuevas conexiones, etc.), que tal proceso se lleve a cabo (Schön, 1993), pero siempre desde un segundo plano.

II.8.3.1.3. Aplicaciones de la metáfora

La mejor forma de enseñar, según Aristóteles, es a través de las metáforas, pues intervienen factores racionales y sensoriales (fortalecen el sentimiento de integridad personal) que permiten una mejor asimilación del aprendizaje (Combariza, 2000).

En un programa sólido de “outdoor training”, cada actividad propuesta deber de ser una metáfora que será utilizada para una óptima interacción con el lugar de trabajo (Eisman, 1995).

Específicamente, la metáfora, aclaran McEvoy y Buller (1997) es utilizada para simular una organización de aprendizaje. A través de la reunión y posterior reflexión

tras la realización de las actividades no se pretende culpar de los fracasos y felicitar a los “ganadores”, sino analizar todo lo acontecido durante la actividad, posibles áreas de mejora, y ver qué puede ser útil para el futuro de la organización. En otros términos, la meta es aprender de cada actividad y mejorar continuamente. A través de la metáfora podemos aplicar cualquier situación al lugar de trabajo, y ayudar en general a que los participantes puedan transferir lo aprendido durante las actividades al aire libre al lugar de trabajo.

Las metáforas fortalecen la conexión entre el programa y el lugar de trabajo. Además fortalecen y refuerzan el traslado del nuevo aprendizaje del programa “outdoor” a la oficina (Priest, 2001). También, según Stewart (1989), la metáfora es un excelente instrumento para analizar los comportamientos de los participantes, comparándolos y relacionándolos en todo momento con el lugar de trabajo.

Otro campo en el que la metáfora proporciona resultados útiles es en el desarrollo personal dentro de los equipos. Cuando los individuos se envuelven en una actividad al aire libre, sus actos son muy similares a cómo actúan en su vida laboral. La comunicación, el liderazgo, la ética, etc., son aspectos que se van a discutir en el periodo de reflexión con la referencia específica de la actividad al aire libre como una metáfora para las circunstancias de trabajo normales. De esta manera, los participantes pueden aprender de su propio comportamiento y de los demás, en un sentido más positivo, divertido y constructivo (Mazany *et al.*, 1997).

A partir del trabajo de Combaríza (2000), en el cuadro 43 se presentan las principales ventajas del uso de la metáfora en la formación experimental.

CUADRO 43. VENTAJAS DE LA METÁFORA EN EL OUTDOOR TRAINING

V E N T A J A S	Da un especial sentido a los retos y a los éxitos. No es lo mismo “alcanzar la cima de una pequeña montaña” que, por ejemplo, “ponerse a salvo o poner a todos a salvo, de una inundación”. El lenguaje metafórico permite convertir una actividad en una “aventura”, con sus correspondientes implicaciones de riesgo, reto, apertura, gozo, esfuerzo y enfrentamiento de lo desconocido.
D E	Estimula la energía creadora y el compromiso del grupo y facilita la asimilación de los aprendizajes. La metáfora promueve el uso de la intuición, de aportes provenientes de ambos hemisferios cerebrales y genera conexiones adicionales más vividas y más fáciles de recordar.
L A	
M E T A F O R A	Facilita el establecimiento de ciertas normas y/o restricciones en las actividades, normas que pueden ser resaltadas pero a la vez son recibidas como más amables por los participantes.

Fuente: elaboración propia a partir de Combariza, 2000

II.8.3.1.4. Etapas en el desarrollo de la metáfora

Schön (1993) ha descrito el proceso del desarrollo de la metáfora en diferentes etapas que son fácilmente reconocibles. La primera fase consiste en la inmersión de los participantes en la experiencia a través de la puesta en marcha de diferentes actividades. De inmediato, se empiezan a generar metáforas, y los participantes comienzan a ver el problema desde un punto de vista dinámico, sin un fin o solución establecida, en lugar de un problema rígido con una única solución. Es importante entender que al principio, los participantes en la actividad no tienen una idea precisa de hacia donde les puede llevar este proceso, pero, a medida que se involucran en la actividad, aparecen nuevas ideas sobre cómo solucionar el problema. Schön llama a esta fase “unarticulated sense of similarity” (sentido de similitud no relacionado).

Llegado este momento, continúa el citado autor, los términos empleados hasta ese momento reciben nuevos significados (“naming and framing”) para de este modo llegar a la siguiente fase del proceso: explicar las similitudes, en la que se ofrece una nueva perspectiva del problema, como consecuencia de la reorganización de todos los elementos del proceso. Esta nueva visión permite a los participantes tener nuevas aproximaciones a los problemas planteados para así proponer nuevas soluciones. Las etapas de Schön, por tanto, son las siguientes:

- “Immersion in the experience” (inmersión en la experiencia).
- “Triggering the generative metaphor” (desencadenamiento de la metáfora)
- “Unarticulated sense of similarity” (sentido de similitud no relacionado)
- “Naming and framing” (nombrar y enmarcar).
- “Explicit account of similarities: mapping” (explicar las similitudes)
- “New solutions” (nuevas soluciones).

II.8.3.1.5. El desarrollo de las distintas etapas de la metáfora en una actividad en la naturaleza

Para una mejor comprensión de las etapas de la metáfora, en el presente apartado se resume una propuesta de Hovelynck (1998), en la que plantea un ejemplo de actividad al aire libre en el que son muy fácilmente reconocibles las distintas etapas que plantea Schön. Se trata de retar a un grupo a que cruce un canal sin mojarse, proporcionándoles numerosos materiales: salvavidas, sábanas de plástico, cuerdas y cinta aislante. La intención del grupo será la construcción de una balsa, aunque durante una larga discusión la impresión del grupo es que los materiales ofrecidos no son suficientes para tener éxito en la actividad.

Es interesante comprobar cómo las sábanas de plástico en un principio son concebidas como un instrumento para evitar mojarse. A lo largo de múltiples discusiones de grupo, las sábanas van cambiando de utilidad, pasando a ser contenedores y por último flotadores. La idea final del grupo es la siguiente: unir los extremos de las sábanas y, por medio de los participantes que las portan a gran velocidad, llenarlas de aire, de tal forma que parezca un enorme balón de aire, para así

utilizarlo como flotador. Los participantes de este modo superan la prueba y los objetivos planteados (cruzar el canal).

Las diferentes etapas de la metáfora de Schön son reconocibles en esta actividad: inmersión en la actividad, se desencadena la metáfora, sentido de similitud no relacionado, nombrar y enmarcar, explicar las similitudes, y nuevas soluciones. Además, esta historia puede arrojar alguna luz en la etapa de “lanzamiento de la metáfora”, un momento al que Schön prestó muy poca atención, no dándose cuenta de su importancia en el proceso de su desarrollo.

La principal dificultad de la actividad es la imagen que los participantes tiene en un principio de la balsa: los participantes conocen el objetivo de la tarea y los materiales disponibles que deben usar para resolverla. En medio de la experiencia se produce el “desencadenamiento de la metáfora”. Normalmente, en esta etapa las diferentes propuestas se conciben en forma de broma para intentar relajar la atmósfera del grupo (bastante tensa). Así, por ejemplo: la “bolsa de aire” no fue propuesta de un modo serio en principio, pero la idea se fue consolidando hasta tal punto de ser la solución adoptada por el grupo.

Otra forma de relajar y resolver la frustración de un grupo es tomar un descanso. Se trata de una nueva forma de relajar la tensión del grupo y cambiar la línea de pensamiento: las metáforas generadas parecen surgir justo después de los descansos. Schön describió la nueva metáfora como una imagen repentina caracterizada por un “sentido de similitud no relacionado” con la experiencia del momento, es decir, hay una sensación de que la idea de un plástico como contenedor es relevante, pero no es suficientemente explícita sobre sus implicaciones prácticas.

Por tanto, la nueva metáfora entra en la etapa creativa de su desarrollo durante la cual, los participantes aumentan su comprensión de la nueva imagen. Schön se refiere a esta etapa como “nombrar y enmarcar”. Podría ser más reconocible por su cambio de vocabulario, pero es algo más que una cuestión de utilizar diferentes palabras. Por ejemplo, las sábanas de plástico en un principio son llamadas de otro modo (contenedores), por lo que la importancia radica en la utilidad no en el cambio de nombre.

Esta etapa da como resultado una explicación de similitudes: los elementos de la nueva imagen (balón de aire) están ahora organizados y ofrecen una perspectiva sobre el trabajo a realizar. Una vez que el nuevo marco del problema es definido, su solución parece bastante sencilla.

Integrando esta información en la visión general dada antes, se dividen las etapas como siguen:

- Inmersión en la experiencia.
- Sentido de bloqueo.
- Tratamiento de la frustración.
- Lanzamiento de la metáfora.
- Sentido de similitud no relacionado.
- Nombrar y enmarcar.
- Organizar: explicación de similitudes.
- Nuevas soluciones.

No es esencial que esta lista deba ser entendida como una secuencia de etapas estrictamente separadas. Lo que si parece importante es la idea de que las metáforas se originan mientras los participantes están inmersos en una experiencia, y que se desarrollan desde un sentimiento bajo de relevancia hacia una comparación que puede ser relacionada, y que este proceso nos lleva a nuevas posibilidades.

II.8.3.2. EL IMPACTO

Tuson (1994) opina que el impacto de las actividades al aire libre es una de las principales justificaciones de la existencia de este tipo de programas, pues tal y como señalan McEvoy y Buller (1997) y HayGroup (2000), los programas de “outdoor training” reflejan un nivel de impacto en los participantes que no se reproduce en otros formatos de entrenamiento.

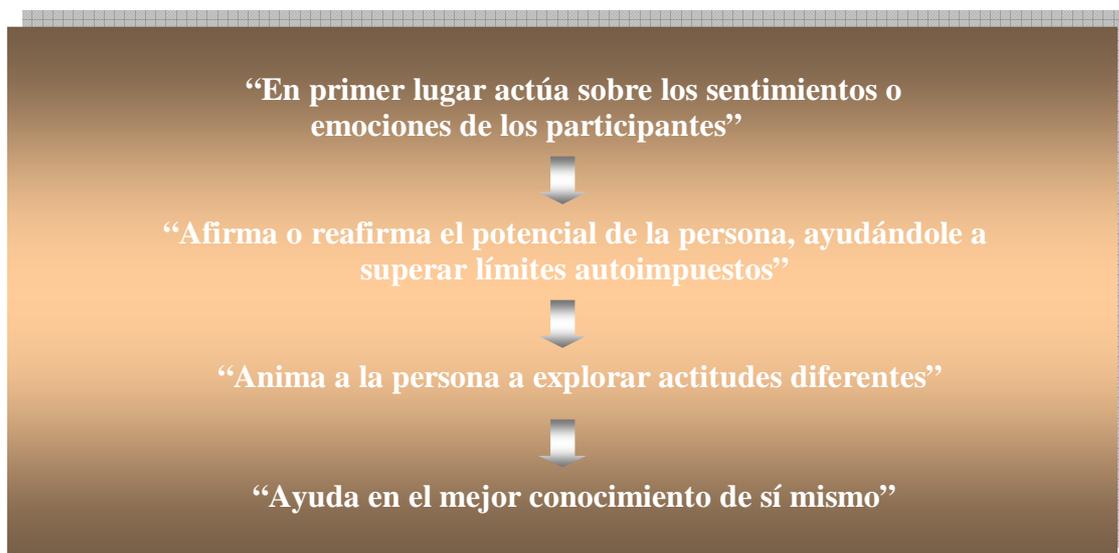
El impacto, sigue Tuson (1994), describe la forma en que una tarea particular debería seducir o atraer la atención de los participantes para que tengan un interés

auténtico y sincero por los resultados. También describe el proceso por el cual la tarea es diseñada para ser memorable y estimulante, de tal forma que cuando el participante se enfrente a una situación parecida en el lugar de trabajo, le vendrá a la memoria el aprendizaje asociado.

El nivel de retención de aprendizaje, por ejemplo, es mucho mayor y exacto en este tipo de actividades. Además, el que las acciones sean impactantes provoca en los participantes una mayor necesidad por experimentar y arriesgar (alejándose de su zona de confort e indagando en su zona de incertidumbre) en sus comportamientos y actitudes, y un mayor compromiso a la hora de reconocer y analizar las habilidades y técnicas empleadas en el transcurso de la actividad (HayGroup, 2000).

El citado autor destaca que las tres primeras dimensiones de la Inteligencia Emocional, conocimiento de sí mismo, autorregulación y la motivación (Ver cap. II.7.3) guardan una importante relación con los diferentes niveles de impacto (cuadro 44), hasta tal punto, que en el diseño de toda actividad outdoor será fundamental tener claro sobre qué dimensiones se quiere actuar, para de éste modo conseguir los niveles deseados de impacto. Una vez conseguidos, y sirviéndose de la sesión de análisis, se podrán trabajar competencias específicas de la Inteligencia Emocional. El impacto, por último, puede actuar a nivel individual (provoca una reacción en cada persona), y a nivel grupal (muchas actividades implican trabajar en equipo) (HayGroup, 2000).

CUADRO 44. NIVELES DE IMPACTO



Fuente: HayGroup, 2000.

El cuadro 45, fundamentado en el trabajo de Tuson (1994), propone seis criterios a tener en cuenta para que una actividad tenga impacto en los participantes: novedad, excitación, diversión, humor, desafíos mentales y competitividad.

CUADRO 45. CRITERIOS A SEGUIR PARA QUE UNA ACTIVIDAD TENGA IMPACTO



Fuente: Tuson, 1994.

II.8.3.3. LA SEGURIDAD

La seguridad es uno de los elementos más importantes y vitales en este tipo de programas, por lo que no se debe de ahorrar ningún esfuerzo en este aspecto (Krouwel y Goodwill, 1995). La garantía de la seguridad tanto física como emocional de los participantes es fundamental para el buen desarrollo de un programa de “outdoor training” (Shutte *et al.*, 1999), pero por desgracia, la realidad es bien distinta, pues muchas compañías no le dan la importancia que se merece, y el problema de falta de seguridad se agudiza y es cada vez más serio y preocupante (Mazany *et al.*, 1997).

Tuson (1994) enumera una serie de obligaciones básicas sobre la seguridad que se han de tener muy en cuenta a la hora de realizar un programa de “outdoor training”:

- Ningún objetivo del programa puede justificar un riesgo real para los participantes o personal envuelto en éste.
- El proveedor del programa tiene la obligación de cuidar del bienestar físico y mental de cada participante, y al mismo tiempo, asegurarse de que ningún participante es expuesto a situaciones en las que se puede sentir incapaz de manejar.
- Los participantes tienen la obligación de comunicar al proveedor del programa que han sido expuestos a una situación imposible de manejar por ellos.
- El facilitador nunca debe de plantear problemas que no pueda manejar por no ser lo suficientemente competente o experimentado.

La Guía del Entrenamiento al Aire Libre publicada por el Instituto de Personal y Desarrollo, aconseja que la empresa cliente debe cerciorarse antes del inicio del programa y preguntar al proveedor por los pasos y medidas que van a tomarse en relación con la seguridad física y emocional de los participantes (Anonymous, 1998).

Los responsables de seguridad han de mantener un nivel alto de vigilancia desde el momento en el que el grupo de participantes comienza a trabajar en la dinámica (Krouwel y Goodwill, 1995). En general, el diseño de cualquier tarea al aire libre permite la participación de todas las personas sin distinción de edad, forma física, fuerza, etc. (Visnuk, 2001), pero, la propia Guía de Entrenamiento al Aire Libre advierte que es inaceptable permitir u obligar a una persona a hacer una actividad donde el riesgo es muy elevado y es muy probable que ocurra una desgracia (Dainty y Lucas, 1992).

En cualquier caso, nunca se debe asociar el “outdoor training” con actividades violentas o de riesgo para los participantes. Es necesario que exista una buena planificación y diseño del programa que incluya el establecimiento y cumplimiento de todas las medidas de seguridad (Wagner *et al.*, 1991; Visnuk, 2001).

Sin embargo, se debe de tener muy presente que la seguridad va más allá de las reglas y posibles regulaciones. Los programas más seguros son aquellos que están envueltos en su preparación por una madurez y actitud responsable por parte del facilitador, teniendo bastante tiempo para su preparación y sabiendo exactamente lo que se requiere de ellos. Ha de evitarse el agotamiento de éste y que el tiempo de preparación no sea el suficiente (Krouwel y Goodwill, 1995).

Un óptimo cuidado de la seguridad física, en opinión de Combariza (2000), requiere de: el uso de vestuario y calzado apropiados, el uso de protectores solares, la investigación de las condiciones físicas de los participantes, el cuidado con los “ensayos” de nuevos ejercicios, contar con personal de apoyo en caso necesario, y comprometer a todo el grupo en este aspecto. Además, añaden Krouwel y Goodwill (1995) y Combariza, (2000), el material empleado en las actividades (poleas, cuerdas, cascos, rodilleras, etc.) ha de estar en un óptimo estado y ha de cumplir con todas las normas de seguridad.

Lógicamente, la preocupación sobre la seguridad física va a ser mayor en los programas de alto impacto y en los programas de aventura que en los programas de bajo impacto (Rohnke, 1989; Wagner *et al.*, 1991; Webster, 1994; Rohnke *et al.*, 1997).

En cuanto a la seguridad psicológica, Karen Moore, psicóloga y directora de Evaluación del “Dove Nest Group”, afirma que es casi más importante que la física, pues un programa de “outdoor training” puede exponer a un individuo a una tensión que no pueda soportar. Además, siempre que los participantes deban mostrar sus sentimientos y pensamientos para la discusión, se exponen al daño psicológico, pues al salir de sus zonas de confort se “desnudan” más (Anonymous, 1998).

Un óptimo aprendizaje no puede darse en un ambiente donde el riesgo percibido es demasiado alto y donde el miedo al fracaso paraliza la acción de los participantes. A la hora de participar en un programa de “outdoor training”, los participantes pueden encontrarse con una amplia gama de miedos: miedo de parecer incompetente, miedo a perder, miedo a que se sepa demasiado de ellos, miedo a no aceptarse, etc. (McEvoy y Buller, 1997).

Los citados autores destacan que cuando los facilitadores construyen un clima psicológico favorable durante las fases tempranas del programa, se establece una relación de confianza entre los propios facilitadores y los participantes. Esta relación va a favorecer en los participantes su auto-confianza y que asuman riesgos a la hora de ejecutar las actividades, para de este modo, desarrollar sus competencias personales y sociales durante el programa.

Con el fin de evitar riesgos emocionales innecesarios, Combariza (2000) ha diseñado una relación con las acciones que el facilitador ha de llevar a cabo: promover en cada participante la confianza en sí mismo y en los demás; estimular la comunicación entre todos; calcular riesgos, temores y posibilidades de éxito; reconocer los logros.

Para concluir, Tuson (1994) resume los factores que han de tenerse en cuenta a la hora de diseñar una tarea de un programa de “outdoor training”:

- Seguridad técnica: que todo el material técnico empleado (tornillos, tuercas, poleas, cuerdas, cables, etc.) estén en buen estado y reúnan todos los requisitos y medidas de seguridad.
- Flexibilidad y variedad a la hora de asignar los roles o papeles que los participantes han de representar en la actividad. Lo que se pretende es buscar el máximo rendimiento de los participantes, pero teniendo mucho cuidado con no “empujarlos” mas allá de sus límites.
- Equilibrio entre la capacidad física del grupo y los objetivos exigidos por las tareas programadas.

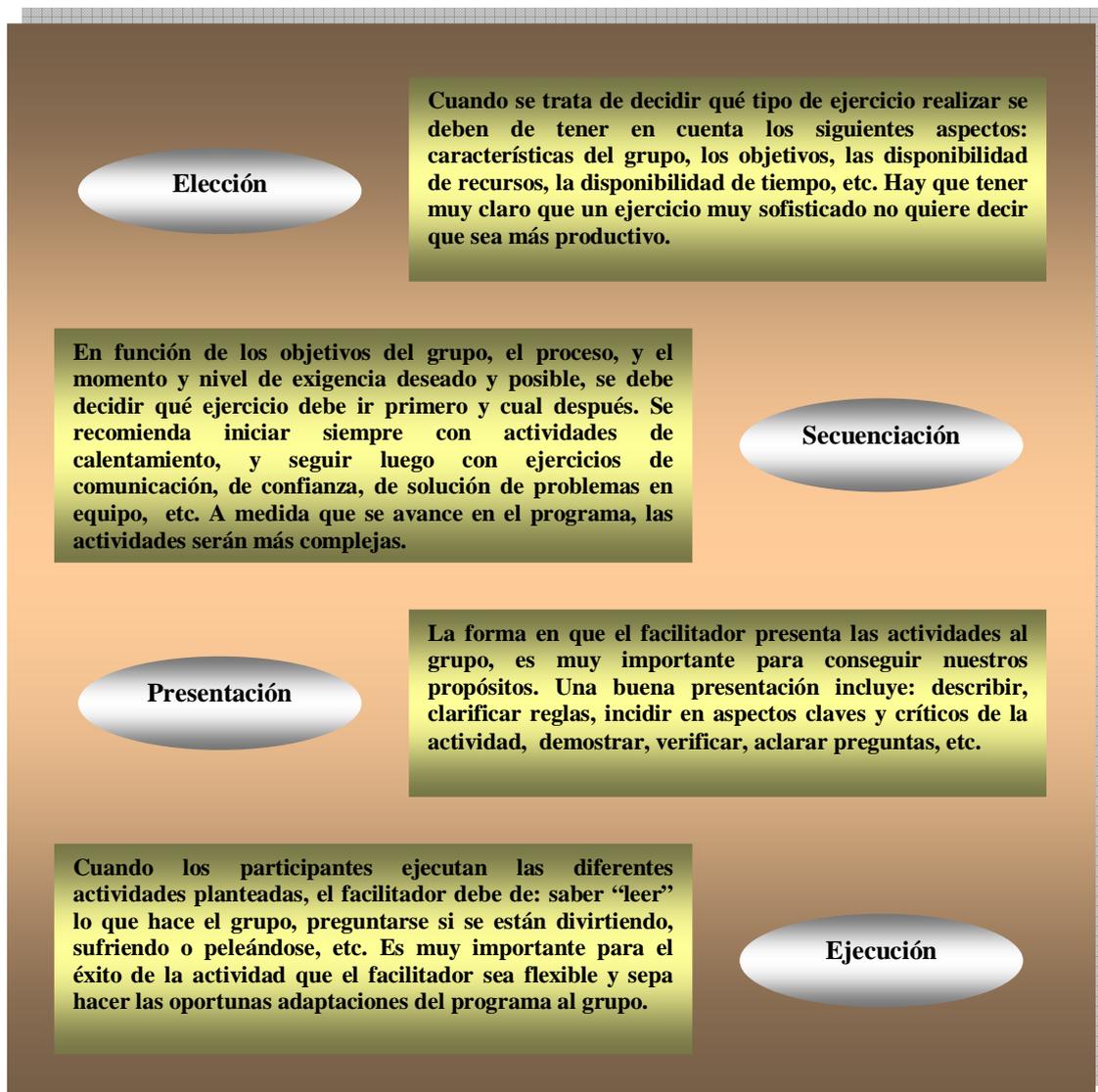
II.8.4. LA ADMINISTRACIÓN DE LOS EJERCICIOS

Las simulaciones (construir una balsa, pasar por un neumático entre dos árboles, navegar por un río, etc.), son actividades que buscan mejorar el rendimiento de las personas a través del desarrollo de competencias emocionales (tomar decisiones, asumir responsabilidades, comunicarse, etc.) y permiten crear analogías con la situación laboral de éstos (Paredes Leandro, 2002).

Todas las actividades de un programa de “outdoor training” generalmente requieren la participación y cooperación de todo el grupo, y aunque a primera vista pueda parecer que es imposible su solución, deben poder llevarse a cabo con el desarrollo de un mínimo de competencias (Pilonieta, 2002). El grado de dificultad de las actividades, añade Paredes Leandro (2002), debe estar relacionado con la capacidad de respuesta de los miembros del grupo.

Una adecuada administración de las actividades, a juicio de Combariza (2000), debe contemplar cuatro aspectos básicos (cuadro 46): elección, secuenciación, presentación y ejecución.

CUADRO 46. ASPECTOS BÁSICOS DE UNA ADMINISTRACIÓN DE EJERCICIOS



Fuente: Combariza, 2000.

Visnuk (2001) enumera las finalidades de las actividades que forman parte de un programa de “outdoor training”: permitir que las personas discutan y evalúen alternativas para lograr un objetivo determinado; detectar quién o quiénes asumen comportamientos de líderes y evaluar si son hábiles escuchando las sugerencias de los demás; evaluar las diferentes formas y códigos de comunicación que se establecen entre los participantes; examinar cómo las personas reaccionan frente a la imposibilidad de alcanzar un objetivo; y por último, evaluar cómo las personas toleran la frustración que les genera intentar comunicar algo y no poder conseguirlo.

II.8.5. LOS EJERCICIOS ROMPEHIELOS

Cadavid *et al.* (1999) está convencido de que el primer ejercicio que se elija para fortalecer los equipos, así como el camino que se diseñe para continuar el proceso una vez éste haya sido iniciado, constituyen la esencia para un adecuado fortalecimiento de los participantes como individuos y como equipos.

Los ejercicios rompehielos o introductorios tienen la finalidad de crear una atmósfera lo más idónea posible para que los diferentes participantes y sus respectivos grupos se vayan familiarizando entre sí e involucrando en el programa. Tratan de conseguir que los niveles de participación y entusiasmo sean los idóneos para el buen funcionamiento del programa (Mazany *et al.*, 1997).

La mayoría de programas empieza con juegos o actividades que tienen como objetivo la familiarización de los individuos con el resto del equipo y la desinhibición de los participantes para que se muestren tal y como son. Estas grandes “olas de hielo” pueden incluir una actividad cuya finalidad principal sea el conocer el nombre del resto de los compañeros del equipo, o un nudo humano cuya finalidad sea el contacto físico entre ellos (Priest, 2001).

Las actividades más simples son las que van a actuar como rompehielos, preparando a los individuos para las actividades más activas (Wagner *et al.*, 1991). En una primera actividad no se puede trabajar la flexibilidad, la autoconfianza o la confianza en los demás. Estos temas más complejos se deben dejar para más adelante. Lo primordial en el inicio de un programa es ganarse el compromiso de las personas y

que éstas se desinhiban para poder empezar a analizar y evaluar con toda sinceridad lo visto en cada actividad (Hernández, 2002).

Apoyado en el trabajo de Fainstein (2002), en el cuadro 47 se enumeran una serie de ideas para los facilitadores que han de diseñar actividades rompehielos al inicio de un programa de “outdoor training”.

CUADRO 47. IDEAS PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES ROMPEHIELOS

→	<i>“Preste especial atención al objetivo de la actividad”</i>	Cada ejercicio planteado es sólo un dispositivo, cuya eficacia se mide en términos de adecuación con el objetivo propuesto, por lo que hay que tener claro cual es el objetivo y que cada programa es un caso especial.
→	<i>“Conozca a las personas que conforman el grupo”</i>	Los ejercicios y actividades planteados pueden producir reacciones imprevisibles entre los participantes, por ello, el diseño de cada actividad ha de tener en cuenta las individualidades y adecuar la actividad a sus posibilidades reales y no a condiciones ideales de realización
→	<i>“Evalúe los recursos con que cuenta”</i>	El espacio, tiempo y duración de la actividad, los recursos de los que dispone el lugar seleccionado, etc., se han de evaluar en la planificación de la actividad.
→	<i>“Informe a los asistentes”</i>	Es conveniente que los participantes conozcan los objetivos de cada actividad antes del comienzo, ya que se disminuyen las tensiones y los predispone para una mejor implicación.
→	<i>“Tenga en cuenta sus propias posibilidades”</i>	Uno de los aspectos más importantes de la formación de los facilitadores es el conocimiento de sus límites.
→	<i>“Mantenga el estilo”</i>	Cada individuo tiene su formación, sus conocimientos y experiencias y sus actitudes, o lo que es lo mismo, un estilo personal. Esto provoca que, a la hora de diseñar las actividades cada facilitador, se distinga de otro, aún con la misma programación en la ruptura del hielo.
→	<i>“El protagonista es el equipo”</i>	El protagonista del programa de actividades es siempre el equipo, y más en concreto, sus integrantes. Jamás el facilitador debe de ser el protagonista.
→	<i>“Facilitador acompañado”</i>	Aunque resulte más costoso, es fundamental la asistencia de dos facilitadores, así de este modo, uno puede centrarse en la conducción de la actividad, como función formal del dispositivo diseñado, y otro centrarse en la observación de la dinámica del equipo, los estilos de comunicación, el juego permanente de roles, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de Fainstein, 2002.

II.8.6. EL DEBRIEF

El “debrief” es un término anglosajón utilizado en el “outdoor training” para referirse al procesamiento o retroalimentación de la actividad. Su traducción al castellano no es muy exacta ya que representa varios términos: reflexión grupal, construcción de la experiencia, aprendizaje a través de la reflexión o narración de las experiencias (Orduz, 2002).

Esta fase, también denominada “retroalimentación”, es incluso más importante que la experiencia misma o la simulación. En el “debrief” se comenta todo lo sucedido en la actividad, oportunidades, dificultades, sensaciones y emociones. Se llega a identificar que muchas vivencias son exactamente iguales, o muy similares, a las de la vida diaria o laboral. De esta forma, los participantes descubren que a la hora de resolver nuevos problemas, no hay que buscar nuevos horizontes, sino mirar con una nueva perspectiva. (HayGroup, 2000; Sánchez, 2002).

El “debrief” es un periodo de revisión profunda en el que la discusión permite a los participantes analizar sus esfuerzos para resolver problemas y actuar coherentemente como un equipo (Senge, 1990; Buller *et al.*, 1991; Wagner *et al.*, 1991; Channell, 1998; Priest, 2001), examinar su contribución a cada ejercicio, ayudar a construir su autoconfianza, intuir cuándo necesitan ayuda, etc. (Channell, 1998).

La finalidad de esta reunión (cuadro de fotos 51) es hacer palpable y concreto lo aprendido, y estimular nuevos compromisos de cambio a nivel personal y grupal (Combariza, 2000).

El facilitador de un programa de estas características ha de ser una persona flexible, pues a pesar de haber planeado minuciosamente la reunión de análisis, siempre se tendrá que enfrentar a adversidades y cambios de planes originados por la propia naturaleza incierta que rodea estos programas (Tuson, 1994). Por otro lado, agrega Priest (2001), el facilitador debe saber buscar los puntos de aprendizaje óptimos, consolidar el nuevo aprendizaje de los participantes y buscar conexiones metafóricas entre el programa de “outdoor training” y la vida en el lugar de trabajo. Channell (1998) garantiza que discutir las similitudes entre las tareas y las actuaciones en el lugar de

trabajo aseguran que el entrenamiento, nunca esté demasiado alejado de la realidad del mundo laboral.

CUADRO DE FOTOS 51. SESIÓN DE ANÁLISIS



Éste es sin duda uno de los pasos más críticos del programa de “outdoor training”, pues se ha de trasladar lo aprendido durante el transcurso de la actividad al lugar de trabajo (Ver cap. II.8.7) y desarrollar los sistemas para reforzar las habilidades de equipo construidas mediante el aprendizaje (Senge, 1990; Buller *et al.*, 1991; Wagner *et al.*, 1991). Este mismo planteamiento es defendido por Mossman (1983) al destacar que la calidad de las revisiones en los programas de formación al aire libre es sentida por algunos autores como insuficiente, especialmente cuando se relaciona el aprendizaje del programa con aspectos del lugar de trabajo. La calidad de la revisión es, para el citado autor, en gran parte, consecuencia de las habilidades y sensibilidad del facilitador que las conduce, dependiendo también de su habilidad para diferenciar entre los elementos y el proceso.

El periodo de reflexión permite a cada participante y a los equipos reconocer sus propios recursos e identificar lo que es necesario cambiar para lograr una acción más

efectiva (Visnuk, 2001; Paredes Leandro, 2002). Otro valor añadido de la reflexión es que los participantes se conocen mejor así mismos y al resto de compañeros, aprenden a prestar atención, a estar despiertos y a saber discriminar el valor de la información recibida, por lo que el proceso de aprendizaje se amplifica (Assens, 2002).

Una óptima reflexión, aclaran Beeby y Rathborn (1983), se puede centrar en: la evaluación de uno mismo a través del feedback; en la generación en todos los participantes de las ideas aparecidas dentro de un marco teórico explícito para de este modo, organizar y, así clarificar, las experiencias en el campo; y por último, en la discusión de similitudes entre los problemas y cuestiones encontrados en las actividades al aire libre con aquellas encontradas en el lugar de trabajo.

Las tres partes diferenciadas en el análisis de la revisión de las tareas de un programa establecidas por Tuson (1994), se exponen en el siguiente cuadro (48).

CUADRO 48. ETAPAS DEL ANÁLISIS DE REVISIÓN DE UNA TAREA

La primera parte de la revisión es diseñada usualmente para conseguir una impresión o visión de cómo ha operado el grupo: qué procesos utilizó, comportamiento de los participantes, y qué éxito han tenido en la tarea.	La segunda parte de la revisión apunta a identificar la forma de cómo pueden operar los individuos y el grupo de un modo más efectivo en la siguiente tarea.	Para concluir, la parte final de la revisión apunta a establecer los objetivos para la siguiente tarea, por lo que se llevará a cabo cualquier cambio de comportamiento y proceso que haya sido decidido.
--	--	---

Fuente: elaboración propia a partir de Tuson, 1994.

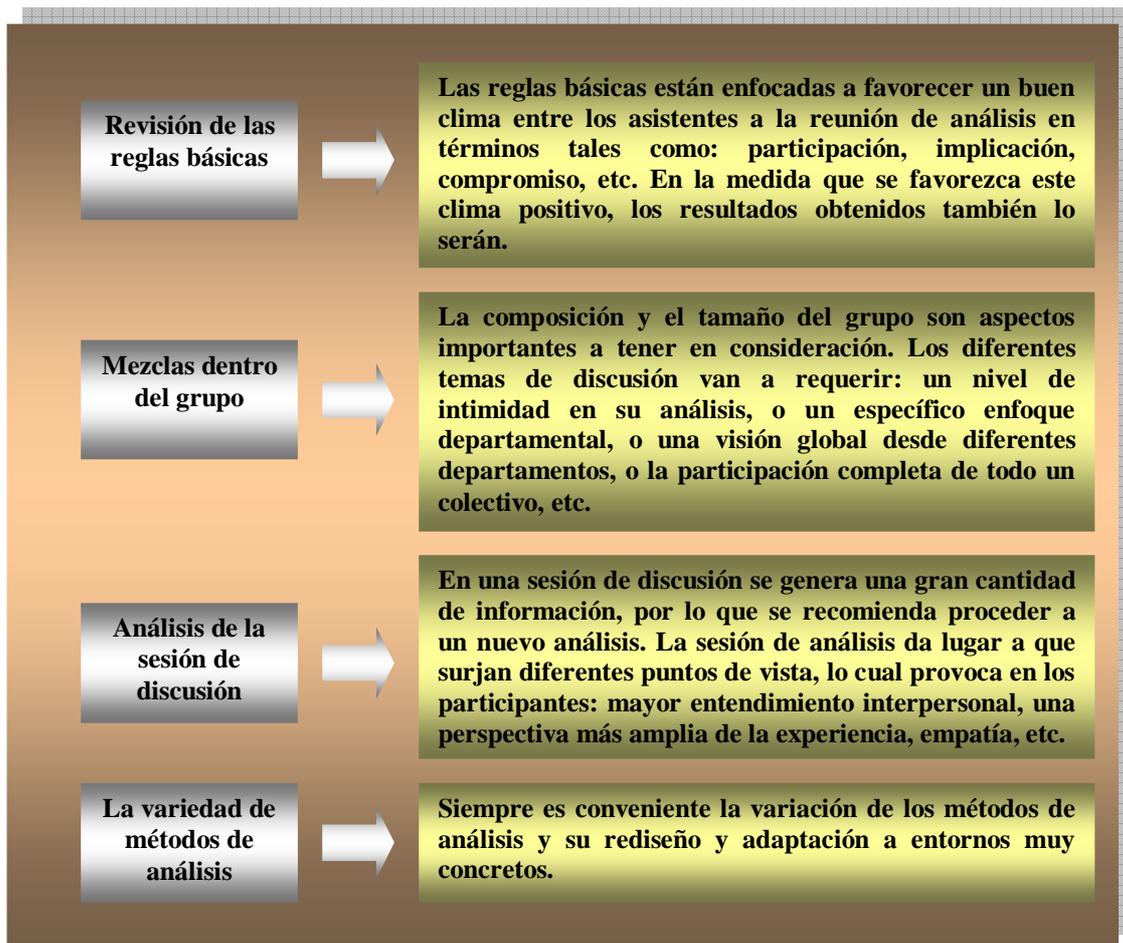
Al final del periodo de reflexión, se le pide a cada equipo que desarrolle una serie de principios sobre lo aprendido en la actividad para llevarlo a la práctica en el lugar de trabajo. Cada equipo hace una declaración de la misión junto con un plan de acción que llevará a cabo en su lugar de trabajo. De esta forma, los participantes en el programa de “outdoor training” adquieren un compromiso de cambio (Channell, 1998;

Cobo, 2000; Priest, 2001). Si una persona toma conciencia de las realidades que condicionan su rendimiento y resultados, quiere decir que el “debrief” ha culminado con éxito (Assens, 2002).

Por otro lado, el grupo de discusión es la técnica más utilizada en las sesiones de reflexión y análisis, aunque su aplicación es muy compleja y difícil. Los métodos más utilizados son: técnica del grupo nominal, afinidad, matrices de descubrimiento, análisis del campo de fuerzas, DAFO, diagramas de flujo, etc. (HayGroup, 2000).

Basado en el trabajo de HayGroup (2000), el cuadro 49 cita cuatro consideraciones a tener en cuenta para realizar la sesión de análisis: revisión de las reglas básicas, mezclas dentro del grupo, análisis de la sesión de discusión, y la variedad de métodos de análisis.

CUADRO 49. CONSIDERACIONES EN LA SESIÓN DE FEEDBACK



Fuente: elaboración propia a partir de HayGroup, 2000.

Además, el citado autor enumera una serie de normas para los participantes que ayudan en la obtención de buenos resultados: ser selectivo y específico en los planteamientos, observaciones o preguntas de la sesión de análisis; ser realista, el impacto de la formación fuera del aula y la motivación que lleva implícita, pueden desfigurar la percepción de lo factible o lo real; ser creativo, cuando la formación fuera del aula es específicamente formación y no evaluación, la no sensación de estar evaluando permite una mayor generación de nuevas ideas.

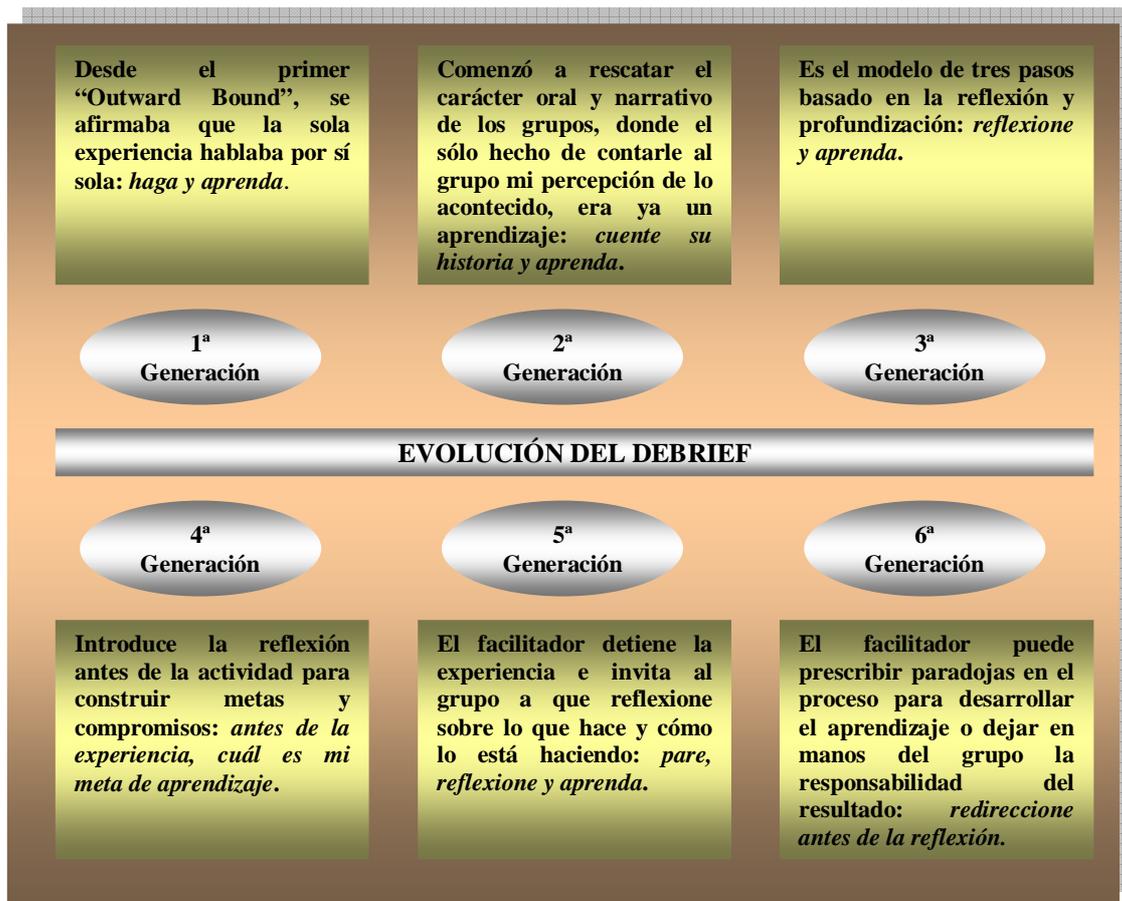
Los niveles de procesamiento en los programas de “outdoor training”, explica Combariza (2000), varían desde un simple examen de la actuación y comportamiento de la persona o equipo y luego conectarlo con su mundo laboral, hasta un análisis exhaustivo y profundo que represente un crecimiento significativo y la adopción de nuevos compromisos de cambio en las personas. La utilización de uno u otro va a depender fundamentalmente de las características y necesidades de las personas, y de los objetivos del programa.

La propia Combariza menciona alguna de las principales características de un buen procesamiento: se efectúa inmediatamente después de la actividad, a ser posible en el mismo lugar; es efectuado por el grupo, con la participación de todos y guiado por el facilitador; y por último, culmina, como mínimo, con el claro reconocimiento de aquellas cosas que merecería la pena cambiar, e idealmente, con la expresión franca de compromisos de cambio.

Priest y Gass (1997), en una profunda recuperación y revisión del proceso de aprendizaje experimental, reconocen que los principales educadores, a lo largo de los años, comenzaron a evolucionar en la introducción del “debrief” para reconstruir las vivencias de los participantes después de una actividad o ejercicio, desde un nivel cero de reflexión hacia todas las posibilidades.

El siguiente cuadro (50), asentado en los estudios de los citados autores, representa las seis principales generaciones que forman parte de la evolución del “debrief”.

FIGURA 50. EVOLUCIÓN DEL DEBRIEF

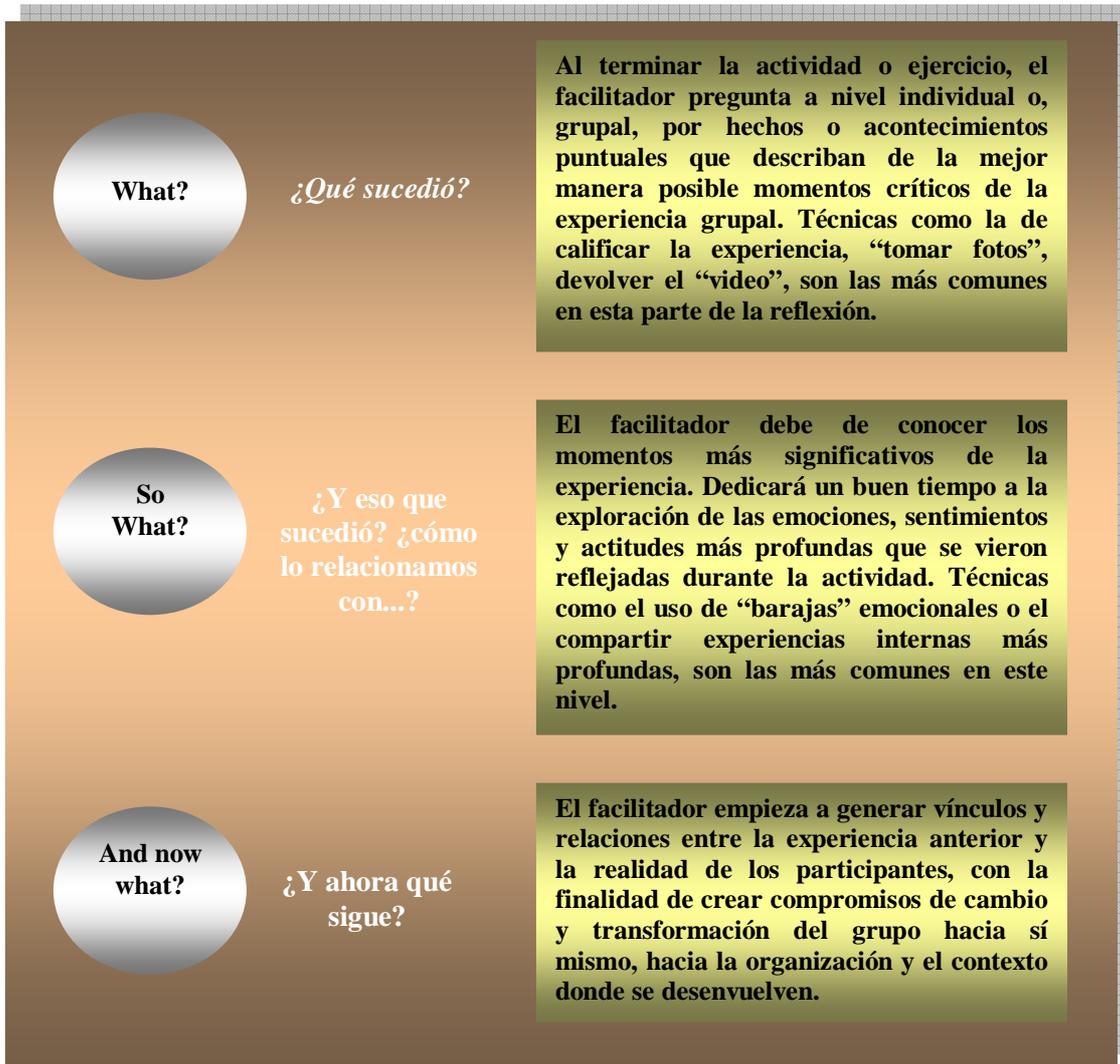


Fuente: elaboración propia a partir de Priest y Gass, 1997.

El "debrief" clásico (Schoel, Prouty y Radcliff, 1988) se aplica, como ya se ha mencionado con anterioridad, después de la actividad o simulación experimental. Consta de tres pasos, y se desarrolla y enseña a los facilitadores en todos los centros de educación experimental (cuadro 51).

Este modelo ofrece la tranquilidad de que no deja cabos sueltos en la experiencia y permite elaborar (hasta donde el mismo grupo lo admita) cada uno de los momentos de la actividad, trascendiendo el carácter divertido y lúdico de la educación experimental hacia procesos de transformación más complejos, como los requiere cualquier proceso de consultoría organizacional (Orduz, 2002).

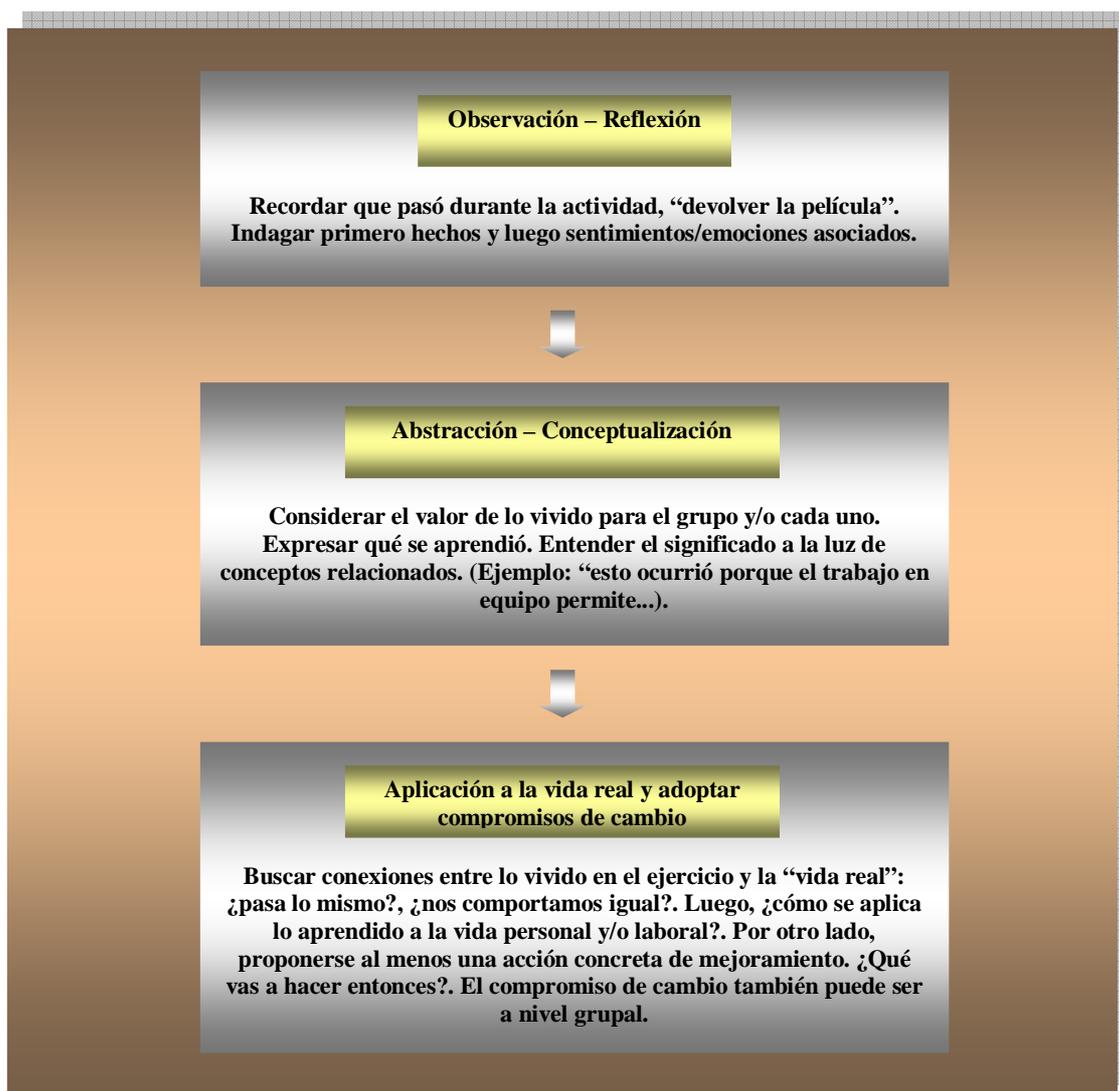
CUADRO 51. EL DEBRIEF CLÁSICO



Fuente: Schoel, Prouty y Radcliff, 1988.

En el ciclo de Kolb, el “debrief” está constituido por las fases dos, tres y cuatro: Observación Reflexiva (¿Qué pasó?), Conceptualización Abstracta (Eso significa ...) y Experimentación Activa (¿Y ahora qué?), representando uno de los ejes principales del “outdoor training” (Combariza, 2002). Estas tres fases son reproducidas a modo de resumen en el siguiente cuadro (52):

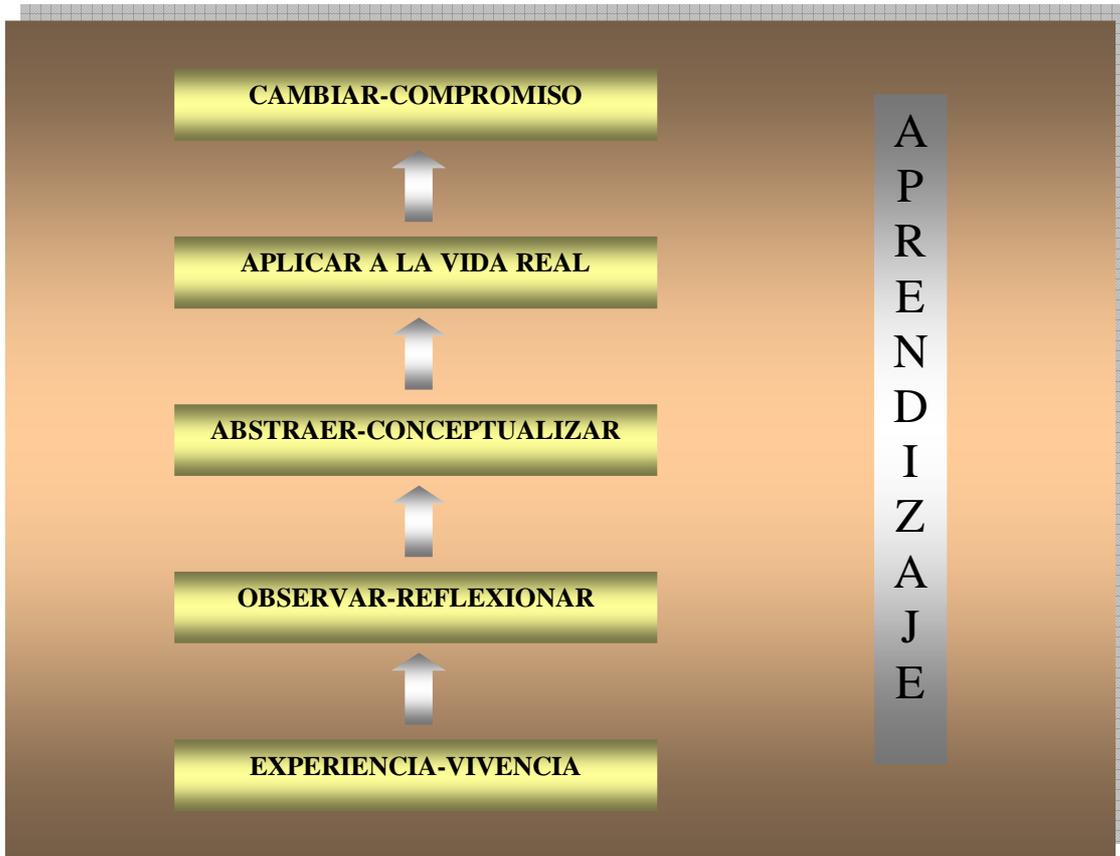
CUADRO 52. EL DEBRIEF EN EL CICLO DE KOLB



Fuente: elaboración propia a partir de Combariza, 2000.

Combariza (2000) indica que este proceso de reflexión sobre una actividad puede sintetizarse de esta manera (cuadro 53):

CUADRO 53. SÍNTESIS DEL PROCESO DE REFLEXIÓN



Fuente: Combariza, 2000.

II.8.7. LA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE

II.8.7.1. INTRODUCCIÓN

La transferencia de lo aprendido durante un programa se ha de planear, pues de lo contrario, tras la vuelta de los participantes a sus lugares de trabajo se reproducirán las conductas y comportamientos habituales (Assens, 2002). Los participantes en un programa de “outdoor training”, reconocen Lim y Wentling (1998), tienen la necesidad de entender la naturaleza del aprendizaje, y por supuesto, el entrenamiento de la transferencia.

El medio natural ofrece múltiples oportunidades y herramientas que favorecen un traslado eficaz (Greenaway, 1995), por lo que la transferencia del aprendizaje es mucho mayor cuando un resultado obtenido por una persona en un programa de

“outdoor training” se vincula a su mundo laboral, que cuando se hace a través de la asimilación intelectual de los conocimientos (Visnuk, 2001).

Los participantes han de encontrar respuesta en el “debrief” a la siguiente pregunta lanzada por el facilitador: ¿qué relación tienen las actividades realizadas al aire libre con el lugar de trabajo? (Greenaway, 1995). Sin embargo, desgraciadamente no es tan sencillo, pues la transferencia es tradicionalmente uno de los temas más negativos que se asocian a este tipo de programas (Tuson, 1994). El fracaso más significativo de la mayoría de programas de “outdoor training”, a juicio de Buller *et al.* (1991), es que adolecen de los medios adecuados para transferir el entrenamiento al lugar de trabajo.

De hecho, diferentes estudios sugieren que la transferencia real de las nuevas habilidades y conocimientos como resultado del entrenamiento no alcanzan en su retorno al lugar de trabajo el 20% (Baldwin y Ford, 1988; Broad y Newstrom, 1992; Tannenbaum y Yulk, 1992; Brinkerhoff y Gill, 1994; Brinkerhoff y Montesino, 1995). Si a esto se le añade que la industria norteamericana gasta por encima de los cien mil millones de dólares anualmente en entrenamiento y desarrollo de programas al aire libre, se hace cada vez más urgente implantar un plan que ayude a los participantes a aplicar lo aprendido durante el transcurso de las actividades del programas al aire libre (Baldwin y Ford, 1988).

II.8.7.2. DEFINICIÓN DE TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE

Bajo un contexto laboral, la transferencia del aprendizaje puede ser definida como la aplicación eficaz por parte de los participantes en sus trabajos respectivos de los conocimientos y habilidades conseguidos como resultado de la asistencia y participación en un programa de “outdoor training”. Desde el punto de vista teórico, la transferencia ocurre cuando el aprendizaje de los conocimientos y habilidades anteriores afectan la forma y el modo de cómo los nuevos conocimientos y habilidades son aprendidas e interpretadas. Por ejemplo, si esta interpretación es facilitada correctamente, la transferencia será positiva. Por contra, si esta interpretación es dificultada, la transferencia será negativa (Cormier y Hagman, 1987; Broad y Newstrom, 1992; Perkins y Salomón, 1996).

El principal problema radica, a juicio de Phillips y Broad (1997), en que los proveedores de programas de “outdoor training” se han preocupado siempre por evaluar la reacción de los participantes ante el aprendizaje (un tipo de evaluación muy pobre), olvidándose de medir los conocimientos y habilidades adquiridas por los participantes al finalizar el evento.

II.8.7.3. ¿CÓMO OPTIMIZAR LA TRANSFERENCIA?

A continuación se presenta una exhaustiva recopilación a partir de los trabajos de Caravaglia (1993) y Healthfield (2000a, 2000b), de las acciones necesarias para la optimización de la transferencia (cuadro 54).

CUADRO 54. ACCIONES PARA OPTIMIZAR LA TRANSFERENCIA

A C C I O N E S P A R A O P T I M I Z A R L A T R A N S F E R E N C I A	<p>“Usar analogías ricas y ayudas visuales claras y eficaces para aumentar la retención de la información”.</p>
	<p>“Proporcionar entrenamientos en los que sea clave la habilidad que se quiere lograr en los participantes”.</p>
	<p>“Poner en práctica los principios del aprendizaje activo”.</p>
	<p>“Animar la participación activa de diferentes niveles gerenciales”.</p>
	<p>“Asegurar que el participante entienda perfectamente la conexión entre el entrenamiento y su trabajo, y las barreras que aparecerán”.</p>
	<p>“Elegir un facilitador experimentado y competente”.</p>
	<p>“Animar a que la organización, una vez terminado el entrenamiento, siga prestando apoyo a los participantes en el lugar de trabajo”.</p>
	<p>“Dejar muy claro a los participantes que el entrenamiento es su responsabilidad y que es vital que se lo tomen muy en serio”.</p>
	<p>“Favorecer entrenamientos que no estén basados en más de tres objetivos, y que éstos sean mensurables y realistas”.</p>
	<p>“Presentar el entrenamiento como parte de un mensaje consistente de la organización”.</p>
	<p>“Discutir con los participantes las expectativas de aprendizaje que tienen depositadas en la sesión, además de identificar cualquier obstáculo que pueda dificultarlo”.</p>
	<p>“Determinar cuando los participantes fallen en algún aspecto de la actividad, si se le ha proporcionado el tiempo adecuado o las herramientas necesarias para la correcta realización de ésta”.</p>
	<p>“Aplicar de inmediato las habilidades desarrolladas en el entrenamiento”</p>
<p>“Crear un ambiente ideal para el entrenamiento proporcionando a los participantes la información necesaria para la sesión de reflexión, y sobre por qué las nuevas habilidades, la mejora de éstas, o la propia información es necesaria. Explicar lo que se espera del participante en la sesión de entrenamiento ayuda a reducir la ansiedad de éste como consecuencia de probar algo nuevo”.</p>	

Fuente: elaboración propia a partir de Caravaglia (1993) y Healthfield (2000a, 2000b).

II.8.7.4. ELEMENTOS DE LA TRANSFERENCIA

Marini y Genereux (1995) destacan entre los elementos básicos involucrados en el traslado, al participante, a la calidad de la experiencia y el contexto.

II.8.7.4.1. El participante

Los estudios sobre la transferencia del aprendizaje han demostrado que la actitud de los participantes hacia un programa es fundamental: la transferencia del aprendizaje es facilitada cuando el participante está motivado y quiere aprender (Brown y Atkins, 1993; Bennett, Buckingham y Dunne, 1994). Además, las experiencias previas de los participantes también tienen un impacto importante en su capacidad para transferir el aprendizaje (Billet, 1994; Cust, 1995).

En cuanto a los estilos de aprendizaje del participante, la investigación educativa sugiere que las personas aprenden de manera diferente según sus historias personales, cultura, etapa de la vida, etc., por lo que hay individuos que por ejemplo, enfocan su aprendizaje demostrando su capacidad de reflexionar y de pensar de un modo crítico, lo cual estará interrelacionado con la habilidad de transferir el aprendizaje (Cree y Macaulay, 2000).

II.8.7.4.2. La calidad de la experiencia

Uno de los aspectos claves dentro de este apartado es que la experiencia de aprendizaje sea bien enseñada y bien integrada con los conocimientos anteriores del participante. En este sentido, Entwistle (1995) tiene una visión sobre el aprendizaje muy distante de lo que se podría considerar el aprendizaje convencional. El citado autor identifica varios aspectos para lograr la calidad de la experiencia, entre los que se destacan: asegurar que los participantes comprendan suficientemente el conocimiento anterior; que los participantes perciban la relevancia del programa; animar a los participantes a actuar de un modo más independiente y a reflexionar más sus actuaciones; enseñar los conceptos de un modo divertido, con entusiasmo y empatía; proponer oportunidades para la reflexión, la discusión y para el trabajo en equipo; y por último, permitir la regeneración y evaluación de lo aprendido.

Las investigaciones también indican que para que la experiencia de aprendizaje esté bien integrada debe parecer real y relevante para el participante, es decir, que sea auténtica (Billet, 1994; Cust, 1995). Por ejemplo, Dickson y Bamford (1995) argumentan que la probabilidad de traslado se predice por la magnitud de la experiencia del aprendizaje en cuanto a: utilidad, atractivo, viabilidad, y que sea apropiada y adaptable para el participante.

Cree, Macaulay y Loney (1998), proponen lo que un facilitador debería hacer para favorecer el traslado: señalar las similitudes y conexiones a los participantes; utilizar analogías y ejemplos que amplíen las percepciones y comprensiones de los participantes; adaptar los métodos de enseñanza para animar a los participantes a desarrollar sus habilidades; ofrecer feedback a los participantes sobre lo que están haciendo, etc.

Por otro lado, los métodos de evaluación que promueven la transferencia son otro de los aspectos importantes dentro de la experiencia del aprendizaje. La investigación de Entwistle (1990) demuestra que los procesos de evaluación pueden facilitar o inhibir la transferencia del aprendizaje, dependiendo de su organización y estructura. Un sistema de evaluación abierto y colaborativo anima a un profundo aprendizaje y a tener más confianza para probar nuevos enfoques y transferir el aprendizaje. Por el contrario, un procedimiento de evaluación sobrecargado y restrictivo crea ansiedad en los participantes y les conduce a adoptar un enfoque superficial del aprendizaje, interfiriendo con el potencial de transferencia que tenga lugar.

Respecto a la experiencia del aprendizaje de un participante, ésta solo puede ser integrada con sus conocimientos y habilidades anteriores una vez que haya sido puesta en práctica (Butler y Elliott, 1985; Stevenson, 1994). Además, debe haber oportunidades para los diferentes tipos de aplicaciones en escenas diferentes, por lo que los ejercicios prácticos y las tareas de simulación van a ser esenciales para asegurar una mejor transferencia (Cree y Macaulay, 2000).

Ehrenberg (1983) explica un proceso cíclico en el que el participante continuamente está aprendiendo y aplicando. Una nueva tarea, procedimiento, estrategia o concepto, una vez aprendidos, son aplicados en una situación real hasta que el

resultado deseado es alcanzado. Este modelo recuerda fuertemente al modelo de Kolb (1984) de conceptualización del aprendizaje como un proceso cíclico en el cual la fuerte relación entre la experiencia concreta y la conceptualización de esa experiencia es constantemente redefinida.

II.8.7.4.3. El contexto

Los estudios sobre este tema demuestran que el contexto organizacional y el contexto educativo influyen en la habilidad de los participantes para aprender, y por consiguiente, en la transferencia del aprendizaje (Cree y Macaulay, 2000).

Por ejemplo, si nos referimos al contexto organizacional, Cree y Macaulay (2000) reconocen que hay una serie de facilitadores para que el aprendizaje se transfiera. Así, para que la transferencia tenga lugar, los participantes tienen que tener una visión clara de lo que va a ser transferido y la certeza de que la transferencia es posible.

Con respecto al contexto educativo, Entwistle (1990) considera que no basta con un buen entrenamiento por parte del responsable de formación, sino que también se ha de tener muy en cuenta el compromiso por parte de la empresa demandante de tal programa, facilitando y apoyando a los participantes en la vuelta al lugar de trabajo.

II.8.7.5. TEORÍAS SOBRE LA TRANSFERENCIA DEL APRENDIZAJE

Según Holton (1996a), una de las causas del fracaso de la transferencia es que el diseño del entrenamiento raramente toma medidas para que ésta se produzca. Por ello, señalan Yamnill y McLean (2001), es importante conocer las teorías que proporcionen información sobre las condiciones necesarias para lograr una transferencia positiva. Los dos principales puntos de vista que describen las condiciones necesarias para que ésta tenga lugar son la teoría de los elementos idénticos y la teoría de los principios.

II.8.7.5.1. Teoría de los elementos idénticos

Esta teoría fue propuesta por Thorndike y Woodworth (1901). Según estos autores, la transferencia es mejorada incrementando el grado de correspondencia entre los estímulos de la escena del entrenamiento, las respuestas, las condiciones, y aquellos factores relacionados que operan en la escena del traslado (Yamhill y McLean, 2001).

Holdings (1965) resumió este trabajo sobre la transferencia detallando el tipo de respuesta esperada, basándose en la similitud entre el estímulo en el entrenamiento (programa de “outdoor training”) y en la transferencia (oficina), y sus posibles respuestas. Holdings explicó cuatro casos diferentes: estímulos idénticos en el marco del entrenamiento y en el de la transferencia, e igual respuesta (transferencia positiva); estímulos diferentes en el marco del entrenamiento y de la transferencia, y respuestas diferentes (transferencia negativa); estímulos diferentes en el marco del entrenamiento y de la transferencia, y respuesta idéntica (transferencia positiva); y por último, estímulos idénticos en el marco del entrenamiento y la transferencia, y respuesta diferente (transferencia negativa).

El tercer caso, aclara Holdings (1965), es común a muchos programas de “outdoor training”. Los estímulos son de alguna forma diferentes en el marco del entrenamiento y de la transferencia, pero las respuestas son las mismas. En este caso el participante puede generalizar el entrenamiento desde un ambiente a otro.

II.8.7.5.2. Teoría de los principios

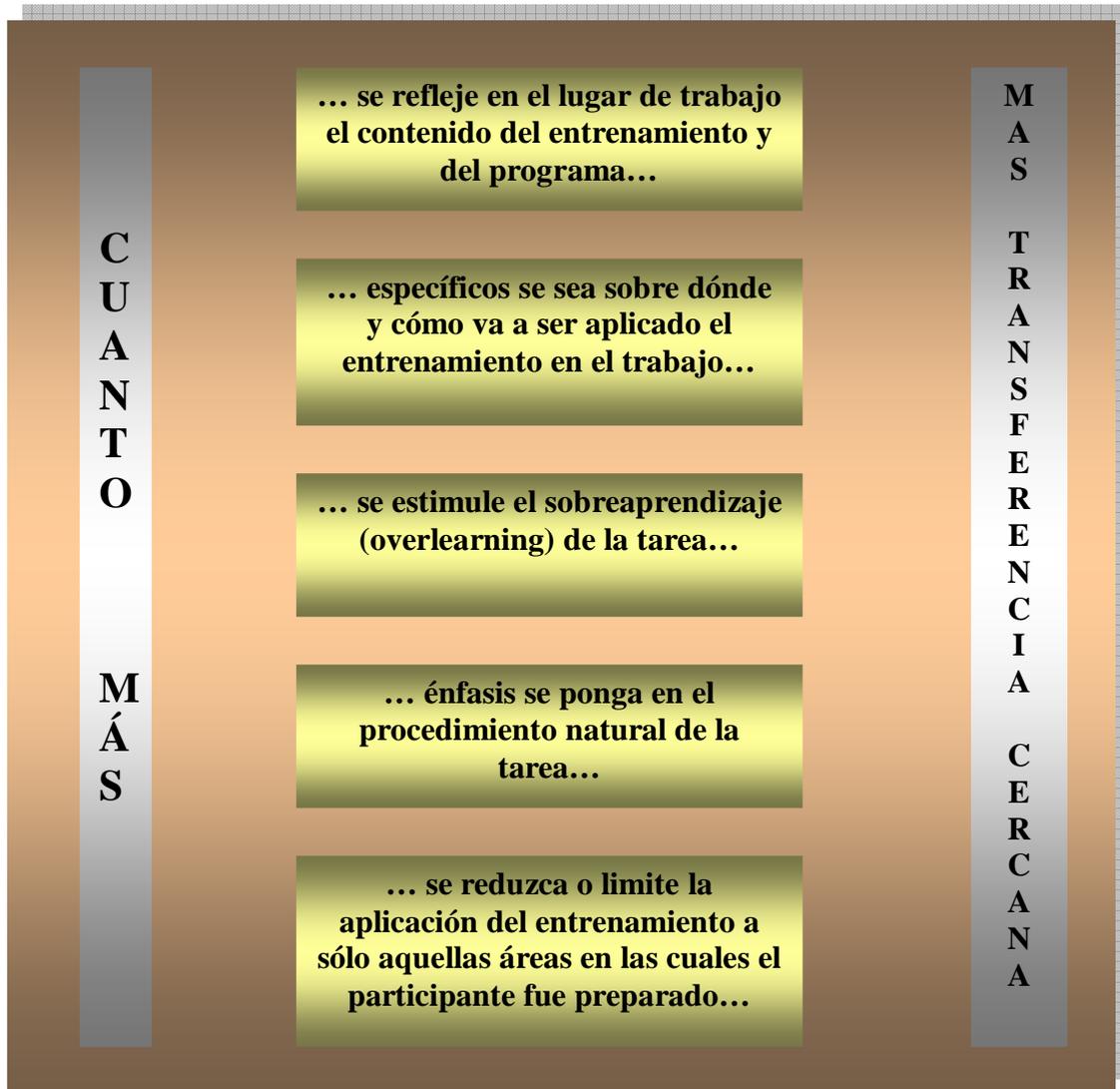
Esta teoría sugiere que el entrenamiento debería centrarse en los principios generales necesarios para el aprendizaje de una tarea, para que de este modo, el participante pueda aplicarlos en la resolución de problemas en el ambiente de la transferencia (Goldstein, 1986). Esta teoría sugiere que es posible diseñar el lugar del entrenamiento sin preocuparse demasiado en la similitud con la oficina, siempre que se haga hincapié en los principios fundamentales (Yamhill y McLean, 2001).

II.8.7.6. TIPOS DE TRANSFERENCIA: CERCANA Y LEJANA

Según Laker (1990), la transferencia del aprendizaje puede ser de dos tipos diferentes: cercana o lejana. La transferencia cercana es la aplicación del aprendizaje en situaciones similares a aquellas en las cuales el aprendizaje inicial ha tenido lugar. La principal ventaja de este tipo de transferencia es que generalmente es un éxito. La desventaja es que si las circunstancias cambian, el participante es poco proclive a poder adaptar sus habilidades y conocimientos a ese cambio. Por contra, la transferencia lejana es la aplicación del aprendizaje en situaciones distintas a aquellas en las que tuvo lugar el aprendizaje original. Las tareas en la transferencia lejana implican habilidades y conocimientos que son aplicados en situaciones que cambian. Una de las ventajas de este tipo de transferencia es que una vez que se adquieren las habilidades y conocimientos, el participante puede hacer juicios y adaptarse a los diversos inconvenientes de la nueva situación. La desventaja es que la transferencia del aprendizaje es menos probable que en la transferencia cercana.

La investigación revisada sugiere las siguientes recomendaciones (cuadro 55) para aumentar la probabilidad de la transferencia cercana.

CUADRO 55. ACCIONES QUE FAVORECEN LA TRANSFERENCIA CERCANA



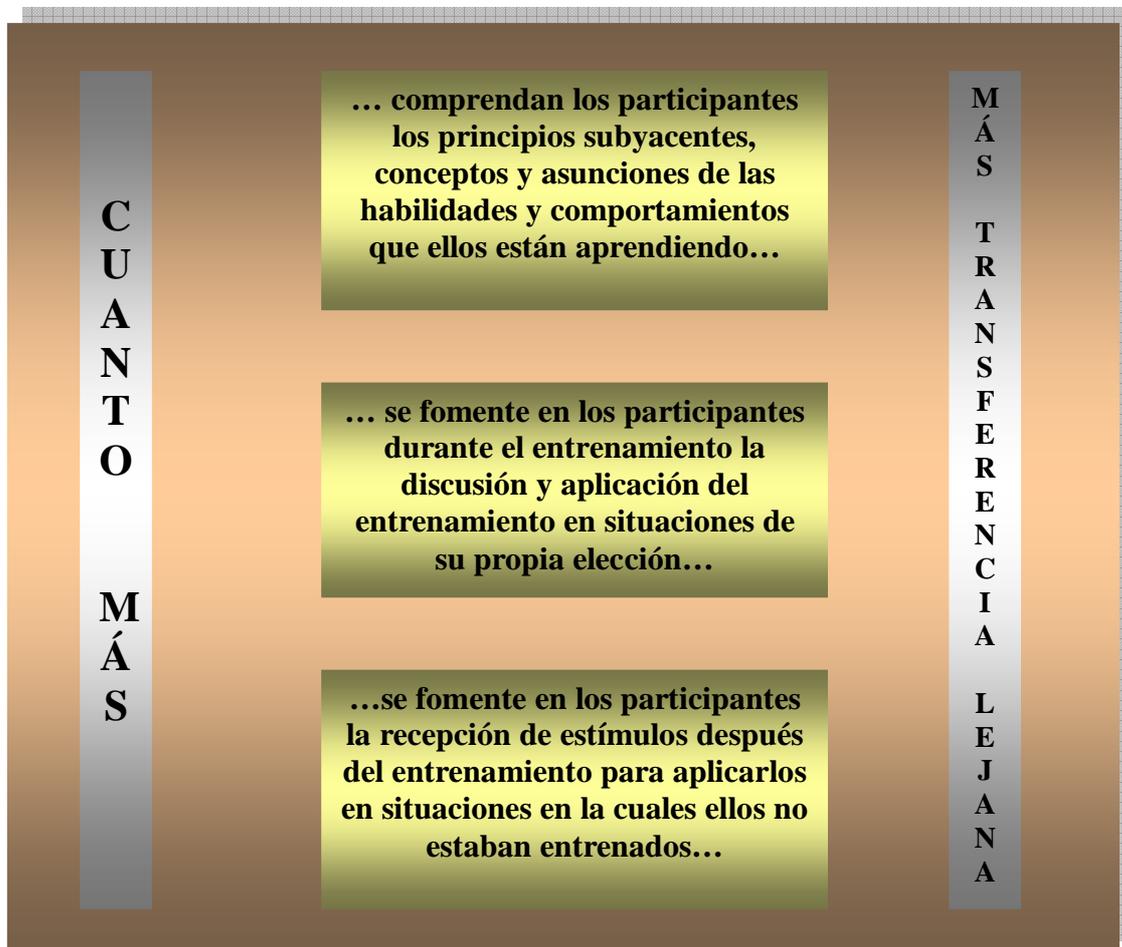
Fuente: elaboración propia a partir de Clark y Voogel (1985); Noe (1986) y Baldwin y Ford (1988).

Spitzer (1984); Laker (1990) y Yamnill y McLean (2001) coinciden en destacar las siguientes conclusiones sobre la transferencia cercana: la teoría de los elementos idénticos influye en la adquisición de la transferencia cercana; y la transferencia cercana es más deseable cuando se trabajan habilidades que han de ser aplicadas de inmediato, preferiblemente de tipo técnico.

En cambio, aclaran Yamnill y McLean (2001), la teoría de la transferencia a través de los principios enfatiza la importancia de crear variedad y explicar el porqué del aprendizaje de un individuo, por lo que tendrá un peso mayor en la transferencia lejana.

En el cuadro 56 se exponen algunas de las recomendaciones básicas para que la transferencia lejana sea más exitosa.

CUADRO 56. ACCIONES QUE FAVORECEN LA TRANSFERENCIA LEJANA



Fuente: elaboración propia a partir de Goldstein (1986); Noe (1986) y Baldwin y Ford (1988).

Un participante en un programa de “outdoor training” ha de comprender los principios y conceptos de éste, y tener la oportunidad de practicar ejercicios y aplicar las situaciones del programa en su lugar de trabajo, ya que de esta forma probablemente aplique sus nuevas habilidades y comportamientos recientemente adquiridos cuando se enfrenten con nuevos desafíos y problemas poco familiares (Yarnill y McLean, 2001).

Según Laker (1990), la transferencia lejana es más atractiva para el desarrollo de la dirección y para la resolución de problemas, ya que este tipo de entrenamientos frecuentemente son dirigidos hacia objetivos a largo plazo.

Como conclusión, si se acepta la hipótesis de que existen dos tipos de transferencia: cercana y lejana, es importante identificar de antemano el contexto, los contenidos y los objetivos del programa que va a ser aplicado (Yamhill y McLean, 2001).

II.8.7.7. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL TRASLADO

Diversas razones se han identificado para explicar porqué los empleados aplican o no aplican lo que han aprendido como resultado de la asistencia a un programa de “outdoor training”. Aunque la investigación realizada es muy escasa, varios autores han discutido algunos de los factores influyentes más importantes (Taylor, 1997).

Por ejemplo, Newstrom (1986) ha establecido que la barrera más significativa, a los ojos de los facilitadores, es la falta de apoyo a los participantes cuando éstos aplican el entrenamiento en sus trabajos. Los participantes no emplean la energía en hacer algo nuevo porque nadie a su alrededor se preocupa de ello. Un segundo impedimento poderoso para la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo es la interferencia directa del ambiente. Son factores como: presión en el tiempo, autoridad insuficiente, procesos de trabajo ineficaces o equipos inadecuados. Esto implica que aún cuando los participantes están deseosos del cambio, no pueden utilizar sus nuevas habilidades debido a los obstáculos aparecidos en sus caminos. La tercera barrera más importante, a juicio de Newstrom, es la falta de apoyo activo por parte de la organización, no creando el clima ideal para la transferencia de habilidades y contenidos del programa al lugar de trabajo.

En una línea similar, Kemerer (1991) enumera los factores que a su juicio inhiben la transferencia del aprendizaje: la mala elección de los tiempos dentro del entrenamiento (tiempo de cada actividad, tiempo entre cada tarea, tiempo de reflexión, etc.); la falta de compromiso y motivación de los participantes; el establecimiento de objetivos inalcanzables; utilizar objetivos impuestos por los facilitadores y no por los propios participantes; y por último, el establecimiento de premios.

Caffarella (1994), en un esfuerzo por resumir la literatura existente, categoriza estas ideas en cinco factores clave influyentes:

- Percepción por parte del participante del programa.
- Diseño del programa.
- Contenidos del programa.
- Cambios exigidos para aplicar el aprendizaje.
- Contexto de la organización.

Dependiendo de cómo estos cinco factores interactúan en el proceso de aprendizaje, Taylor (1997) destaca a modo de resumen (cuadro 57) como pueden constituir una “barrera” o, por lo contrario, “realzar” el proceso de transferencia.

CUADRO 57. INTERACCIÓN DE LOS FACTORES EN EL PROCESO DE TRANSFERENCIA

FACTOR	BARRERA	REALZA
Percepción por parte del participante del programa	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de fundamento en los conocimientos o experiencias. - Falta de tiempo para incorporar lo aprendido en las tareas por el personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las anteriores experiencias y conocimientos habilitan nuevas conexiones. - Disponibilidad de tiempo para aplicar el aprendizaje.
Diseño del programa	<ul style="list-style-type: none"> - Al programa le falta aplicación al trabajo. - No incluye ninguna estrategia de seguimiento en el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incluye la aplicación de ejercicios como papel principal en la instrucción de la actividad. - Incluye estrategias de aprendizaje que los aprendices han ayudado a crear o producir.
Contenidos del programa	<ul style="list-style-type: none"> -Enfoque en el conocimiento cuando es la habilidad o la actitud lo que se necesita cambiar. -Los participantes no pueden utilizar la información. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los participantes perciben la relevancia de los contenidos. - Desarrollo de los conocimientos y experiencias anteriores de los participante.
Cambios exigidos para aplicar el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Transtornar/ interrumpir/ la presentación de las prácticas o rutinas. - Los cambios son impuestos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es destinado suficiente tiempo para el desarrollo. - El ambiente de trabajo es percibido con aceptación.
Contexto de la organización	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de apoyo concreto desde los pares o iguales, supervisores, jefes, etc. - Ofrecer un clima para el aprendizaje de no apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar a las nuevas normas y estructuras. - Ofrecer apoyo desde el personal importante y recibir recompensas tangibles.

Fuente: Taylor, 1997.

Varios investigadores han analizado las principales barreras citadas en la literatura de la transferencia del aprendizaje y los periodos de tiempo en el cual esas barreras surgen (Taylor, 1997). Estos tres periodos de tiempo son: antes, durante y después del programa (Broad y Newstrom, 1992; Wenz y Adams, 1991). Los resultados han revelado varios fenómenos interesantes. Así, por ejemplo, las barreras para la transferencia del aprendizaje son un problema a lo largo de los tres periodos de tiempo que se dan en un programa. Sin embargo, el periodo probablemente en el cual las barreras tienden a aparecer más es en la categoría después del programa, y el periodo en el que aparecen menos es antes del programa (Taylor, 1997).

El citado autor considera que estos resultados son consecuentes con la amplia y cada vez más errónea percepción de que la transferencia del aprendizaje necesita atención sólo después de que el programa haya concluido. El número de barreras con un impacto principal o secundario, antes y durante el programa muestra que también se debe prestar atención a estas dos fases del programa. Una de las mayores conclusiones que emergen del análisis de la medición de los comportamientos, es que una organización no puede esperar hasta después de que un programa de “outdoor training” haya finalizado, para tratar los problemas que se dan en la transferencia del aprendizaje. Las barreras de la transferencia deben ser eliminadas o reducidas antes, durante y después del programa.

Por otro lado, varios estudios han reflejado el origen de las posibles “barreras” en la transferencia (Laker, 1990; Broad y Newstrom, 1992; Detterman y Sternberg, 1993), identificándose cuatro fuentes de responsabilidad: los propios participantes, el facilitador, los mandos de la empresa demandante del programa y la organización en general. Los estudios mencionados señalan que los mandos de la empresa cliente tienen la responsabilidad primaria en la barrera más citada: ausencia de refuerzo en el trabajo para las habilidades y competencias recién adquiridas. Los facilitadores, por su parte, tienen la responsabilidad primaria en cualquier problema, acerca del entrenamiento que es impracticable, irrelevante o malamente diseñado. Los participantes suponen una barrera debido a las actitudes que pueden mantener hacia el propio programa. Y por último, la organización tiene la responsabilidad de adolecer de una fuerte cultura de empresa que apoye específicamente el entrenamiento y sus aplicaciones, y de las

presiones de grupo en el lugar de trabajo para que los participantes no lleven a cabo los cambios (Taylor, 1997).

II.8.7.8. ESTRATEGIAS PARA AUMENTAR LA TRANSFERENCIA

Como resultado de una revisión exhaustiva de la investigación en este campo, Taylor (1997), presenta una relación con treinta y ocho estrategias de traslado diferentes (cuadro 58), organizadas en torno a los tres periodos de tiempo principales del programa (antes, durante y después), y centradas en las diferentes personas que tienen la oportunidad de fortalecer el proceso de transferencia al lugar de trabajo: el facilitador, el participante y los mandos de la empresa cliente.

CUADRO 58. ESTRATEGIAS PARA AUMENTAR LA TRANSFERENCIA

ESTRATEGIA	CUANDO UTILIZARLA			QUIEN PODRÍA UTILIZARLA		
	Antes	Durante	Después	Facilitador	Mando	Participante
Involucrar a todos en el desarrollo del programa	X			X		
Planificar la instrucción sistemáticamente	X			X		
Proporcionar oportunidades en la práctica	X			X		
Desarrollar la preparación de los participantes	X			X		
Diseñar los elementos entrenados en el programa	X			X		
Desarrollar objetivos de aplicación orientados		X		X		
Responder a la pregunta “¿De qué me sirve?”		X		X		
Proporcionar feedback individualizado		X		X		
Proporcionar ayuda para la actuación en el lugar de trabajo		X		X		
Proporcionar un seguimiento de apoyo			X	X		
Dirigir encuestas de evaluación y proporcionar feedback			X	X		
Desarrollar estrategias de recogida de información.			X	X		
Proporcionar sesiones de “refresco” (análisis).			X	X		
Proporcionar orientaciones para los supervisores	X				X	
Implicar a los supervisores en las necesidades de evaluación	X				X	
Proporcionar habilidades de dirección a los supervisores	X				X	
Seleccionar a los participantes cuidadosamente.	X				X	
ESTRATEGIA	Antes	Durante	Después	Facilitador	Mando	Participante
	CUANDO UTILIZARLA			QUIEN PODRÍA UTILIZARLA		

ESTRATEGIA	CUANDO UTILIZARLA			QUIEN PODRÍA UTILIZARLA		
	Antes	Durante	Después	Facilitador	Mando	Participante
Proporcionar un clima de entrenamiento positivo	X				X	
Prevenir posibles contingencias		X			X	
Transferir tareas a otros		X			X	
Reconocer la participación de los participantes		X			X	
Participar en la planificación de la transferencia		X			X	
Repasar la información con los participantes		X			X	
Proporcionar oportunidades para la práctica de las nuevas habilidades			X		X	
Análisis del facilitador			X		X	
Proporcionar nuevos modelos de rol			X		X	
Dar refuerzos positivos			X		X	
“Celebrar pequeñas victorias”			X		X	
Contribuir a la planificación del programa	X					X
Explorar activamente todos los aspectos del entrenamiento	X					X
Participar en una actividad previs	X					X
Establecer vínculos		X				X
Mantener unas ideas y aplicar las notas recogidas		X				X
Planificar para aplicar		X				X
Prever las recaídas		X				X
Revisar el entrenamiento y los contenidos			X			X
Desarrollar relaciones de trabajo de amistad, ayuda, apoyo....			X			X
Mantener Buena relación con el facilitador			X			X
ESTRATEGIA	Antes	Durante	Después	Facilitador	Mando	Participante
	CUANDO UTILIZARLA			QUIEN PODRIA UTILIZARLA		

Fuente: Taylor, 1997.

II.8.8. LA EVALUACIÓN EN EL OUTDOOR TRAINING

II.8.8.1. INTRODUCCIÓN

Después de la sesión de reflexión y la adopción de nuevos compromisos por parte de los participantes, el proceso continúa. Los facilitadores del programa han de realizar un seguimiento para certificar cómo se han llevado a la práctica las habilidades adquiridas (Chulilla, 2002).

II.8.8.2. DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN

Revisando la literatura, la mayoría de autores tiende a ver la evaluación como la recopilación de información para hacer un juicio de valor sobre el programa (Foxon, 1989). Algunas definiciones (Goldstein, 1978; Siedman, 1979; Snyder, Raben y Farr, 1980) se centran en determinar la efectividad del programa. Otras, sin embargo, dan énfasis a la evaluación como base para determinar las mejoras en dicho programa (Rackham, 1973; Smith, 1980; Morris, 1984; Foxon, 1986; Tyson y Birnbrauer, 1985).

A continuación se presentan algunas de las definiciones identificadas en la literatura:

- Phillips (1991) define la evaluación como un proceso sistemático para determinar el merecimiento, el valor o significado de algo.
- Holli y Calabrese (1998) definen la evaluación como la relación de un valor o cualidad observada con un criterio de comparación. La evaluación es el proceso de formación de juicios de valor sobre la calidad de programas, productos y metas.
- Boulmetis y Dutwin (2000) definen la evaluación como un proceso sistemático de colección y análisis de datos para determinar, y en que grado, los objetivos fueron o están siendo conseguidos.
- Schalock (2001) define la evaluación eficaz como la determinación del alcance hasta el cual un programa ha conseguido sus metas y objetivos.
- Stufflebeam (2001) define la evaluación como un estudio diseñado y dirigido a la asistencia de unos individuos para evaluar sus méritos y valores.

La definición planteada por Stufflebeam fue utilizada para evaluar los métodos de evaluación encontrados en la literatura revisada. La razón para seleccionar esta definición está fundada en la aplicabilidad de ésta a través de las múltiples disciplinas (Meyer y Elliot, 2003).

II.8.8.3. LA INVESTIGACIÓN DE LA EVALUACIÓN

Entre las áreas que necesitan ser desarrolladas por la investigación, Goldenberg (2001) destaca la evaluación de los elementos de un programa de “outdoor training” y los medios por los que éstos provocan el cambio, y la transferencia de lo aprendido a la vida real del participante. Los estudios también deberían examinar estos elementos adicionales del programa: duración de los programas (desde un día a varios días); participantes en la actividad, duración de las actividades, tipos, reuniones y reflexiones; localización del programa (dentro o fuera del aula), escenario (urbano, rural y naturaleza salvaje); examinar con más detalle las estrategias de transferencia; tipos de clientes y sexo; etc.

Siguiendo la misma línea emprendida por Goldenberg, los investigadores Ewert y McAvoy (2000), destacan que es necesario dirigir la investigación futura a la transferencia de los beneficios de estos programas al lugar de trabajo y la vida personal de los participantes.

Hattie, Marsh, Neill y Richards (1997) discuten cuatro premisas para que la educación al aire libre tenga unos efectos positivos sobre los participantes: calidad de la experiencia; conseguir las metas diseñadas; cantidad y calidad del feedback; y evaluación de las estrategias llevadas a cabo por los participantes.

Por otro lado, Buller *et al.* (1991), señalan que la evaluación es importante porque: ayuda a clarificar el propósito y objetivos de un programa, obligando a la empresa cliente a especificar qué habilidades quiere desarrollar y cómo se van a medir; comunica a los participantes que el programa se está tomando en serio; ofrece una oportunidad para aprender, y unos medios para afinar los objetivos del programa y diseños para el futuro.

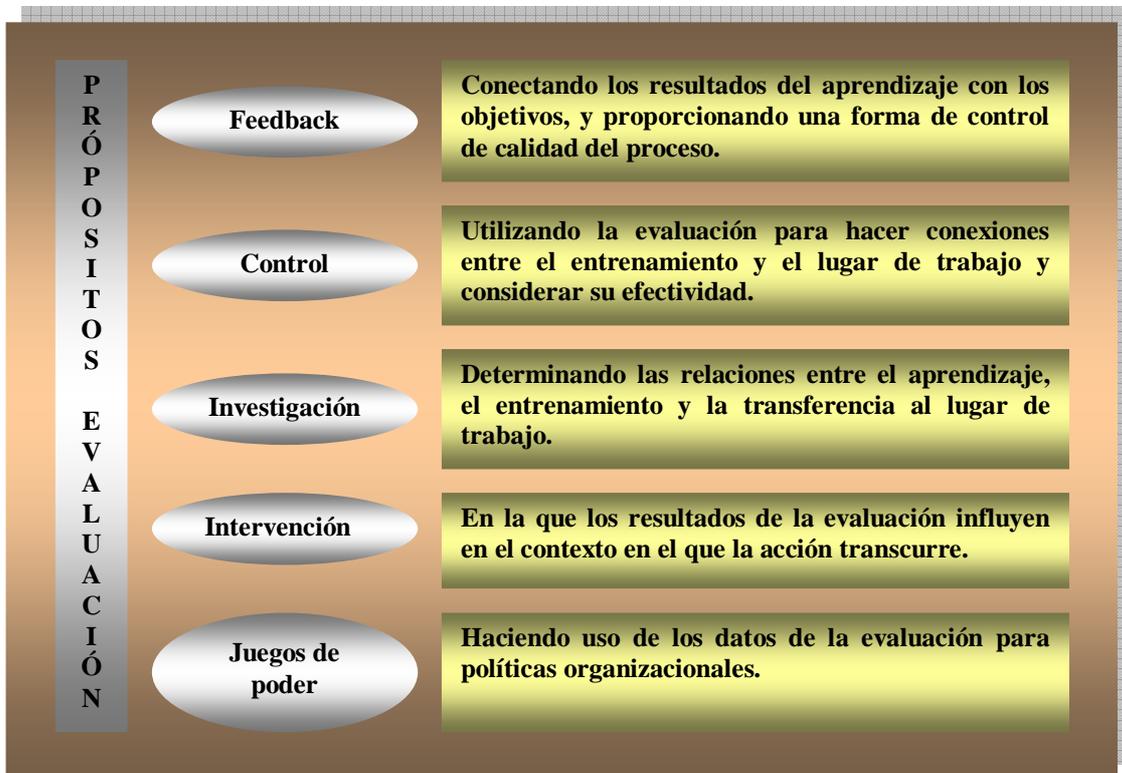
Por último, Hattie *et al.* (1997) proponen una serie de recomendaciones para hacer un óptimo trabajo de evaluación en un programa de “outdoor training”:

- Utilizar medidas fidedignas.
- Aplicar un tamaño de muestra lo suficientemente grande.
- Emplear un test que esté relacionado con los resultados deseados.
- Proporcionar documentación clara.
- Determinar los efectos del facilitador; considerar diseños alternativos.
- Asegurarse de que la naturaleza del programa está documentada.
- Investigar la interacción de los efectos entre las variables más importantes

II.8.8.4. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN

Bramely y Newby (1984) identifican cinco propósitos principales en la evaluación: el feedback, el control, la investigación, la intervención y, por último, los juegos de poder (cuadro 59).

CUADRO 59. PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN



Fuente: Bramley y Newby, 1984.

II.8.8.5. MODELOS DE EVALUACIÓN

Phillips (1991) y Meyer y Elliot (2003) coinciden en resaltar que el modelo de evaluación de Donald Kirkpatrick es el más utilizado por la mayoría de investigadores.

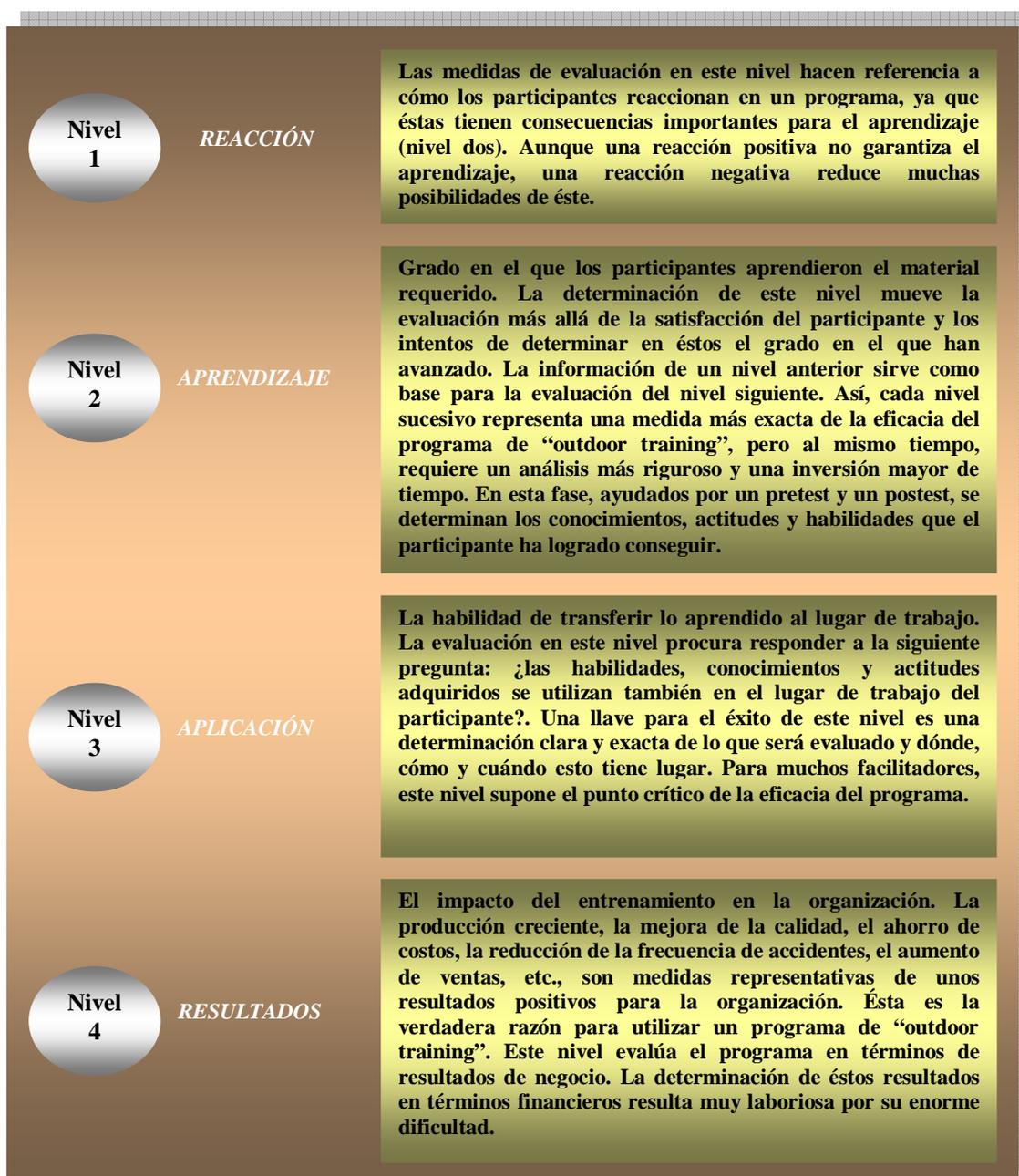
Esto fue confirmado en 1997 por la American Society for Training and Development (ASTD), a través de un estudio a escala nacional sobre la importancia de la medida y evaluación en los departamentos de RR.HH.. Para ello reunió a 300 ejecutivos de varios tipos de organizaciones americanas. Los resultados mostraron que el 81% de éstos atribuían algún nivel de importancia a la evaluación, y por encima de la mitad de éstos (67%) habían utilizado el modelo de Kirkpatrick (ASTD, 1997).

A finales de los años 50, Kirkpatrick desarrolla un acercamiento sistemático a la evaluación que incluye cuatro niveles de medidas. Según este modelo, la evaluación debe comenzar siempre con el nivel uno, y entonces, mientras que el tiempo y el presupuesto lo permita, ir secuencialmente avanzando por los niveles dos, tres y cuatro (Kirkpatrick, 1959a, 1959b, 1960a, 1960b). En el cuadro 60 se presenta a modo de resumen una adaptación de las principales conclusiones de estos trabajos.

A pesar de que se están realizando numerosos esfuerzos para desarrollar alternativas a este modelo (Holton, 1996a, 1996b; Kaufman y Keller, 1994), el de Kirkpatrick continúa siendo un estandarte en la industria y mundo de los negocios (Kirkpatrick, 1996a, 1996b; Alliger y Janak, 1989; Cascio, 1987).

Quizás, la principal razón de la fuerza de este modelo es que funciona muy bien para evaluar tanto las habilidades del entrenamiento duras como las blandas, y es particularmente muy adecuado para evaluar diversas iniciativas de calidad. También, otro de los principales beneficios para el autor o investigador que trabaje con éste, es el uso y manejo de la misma terminología y criterios de actuación utilizados en la industria y mundo laboral (Boyle y Crosby, 1997). Además, se trata de un modelo, indica Foxon (1989), que se entiende con muchísima facilidad.

CUADRO 60. MODELO DE KIRKPATRICK



Fuente: elaboración propia a partir de Kirkpatrick, 1959a, 1959b, 1960a, 1960b.

Numerosos estudios (Alliger y Horowitz, 1989; Paulet y Moul, 1987; Wagner y Roland, 1992) han utilizado los diferentes componentes del modelo de Kirkpatrick, aunque ninguno de ellos ha aplicado los cuatro niveles. Por otro lado, después de cuarenta años de su utilización, se han encontrado en la literatura revisada hasta seis adaptaciones (Bushnell, 1990; Warr, Allan y Birdi, 1999; Abernathy, 1999; Schriver y Marshall, 1994; Belfield, Hywell, Bullock, Eynon y Wall, 2001; Horton, 2001).

II.8.8.6. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

La bibliografía existente sobre las técnicas de evaluación es bastante amplia pero desordenada, abarcando desde simples cuestionarios hasta procedimientos estadísticos muy complejos. A menudo una técnica es presentada bajo diferentes nombres: el “pre & post testing” es la misma técnica que el “pre-then-post” (Mezoff, 1981); con el “3-Test Approach” (Rae, 1985), y el “Time Series Analysis” ocurre lo mismo (Bakken y Bernstein, 1982). Igualmente, “Protocol Analysis” (Mmobuosi, 1985) y el método de la revista científica de “Caliguri” (1984), básicamente son la misma técnica.

Gran parte de la bibliografía sobre este tema puede ser considerada como una recopilación de técnicas generales, y como tal, con muy poco rigor científico. Incluso, algunos casos de estudios aparecidos en diferentes artículos no proporcionan ninguna información sobre la metodología y técnicas empleadas (Foxon, 1989).

El citado autor identifica tres categorías de técnicas de evaluación en la bibliografía existente: la entrevista, los cuestionarios, y las medidas cuantitativas y estadísticas. La entrevista puede ser del proveedor del programa, del participante o del facilitador, se puede realizar antes, durante o después del programa, y puede ser estructurada o no estructurada. Los cuestionarios pueden ser usados para evaluar en niveles diferentes, cualitativamente o cuantitativamente, como autoevaluación o para medir otros objetivos. Finalmente, las medidas cuantitativas y estadísticas incluyen los grupos de control, los diseños experimentales y cuasiexperimentales.

II.9. EL OUTDOOR TRAINING EN ESPAÑA.

II.9.1. ACTUALIDAD DEL OUTDOOR TRAINING EN ESPAÑA

A pesar de introducirse en nuestro país hace muy pocos años, el “outdoor training” goza de muy buena salud, y prueba de ello es la publicación de numerosos artículos en prensa que reflejan su enorme impacto y popularidad.

Así por ejemplo, Badrinas (2001) y Herrera (2002) informaron que el Consorcio de Turismo de Barcelona, creado por la Cámara de Comercio, el Ayuntamiento de Barcelona y la Fundación Barcelona Promoción, a raíz de percibir el interés de las empresas por las actividades de “outdoor training” y de ser conscientes de que Barcelona ofrecía un entorno inmejorable para este tipo de actividades, decidió crear un programa con una marca propia dentro del *Convention Bureau*, el *Barcelona Outdoor & Corporate Training*, con el objetivo de promocionar la ciudad y su entorno como destino de actividades al aire libre. Se trataba de una experiencia única, pues ninguna ciudad contaba con un programa de este tipo para potenciarse como centro de “outdoor training”.

Los citados autores continúan señalando que Barcelona Outdoor & Corporate Training se propuso atraer a gente de negocios, directores de recursos humanos y de marketing, concedores todos ellos de los beneficios del “outdoor training”, con la intención de que fuesen a Barcelona y que después transmitiesen el inmejorable entorno que ofrece la ciudad para este tipo de actividades. Se buscaron escuelas de negocios, empresas de “outdoor training”, espacios al aire libre y empresas de servicios, y se les expuso el programa con el objetivo de poder proporcionar una oferta integral de “outdoor training” en la ciudad. Tras estos primeros contactos, el Consorcio de Turismo de Barcelona elaboró un primer plan de actuación de lo que podría ser el Barcelona Outdoor & Corporate Training, un plan que ha gozado de gran aceptación, tanto por las empresas que se han adherido a él, como por la respuesta del mercado.

Otra prueba del impacto que tiene el “outdoor training” en España es el hecho de que este método de formación nace como franquicia en el año 2002. Gavira (2002) y Triana (2003) publicaron que la consultora OT Company había puesto en marcha un

plan de expansión que contemplaba la apertura de 14 Centros franquiciados de Ocio y Aventura en la Naturaleza (COAN), de los cuales, 12 se ubicarían en España y 2 en Portugal. Cada finca debía de contar con un mínimo de 200 hectáreas y un entorno que permitiese el montaje de las instalaciones. En cuanto a la inversión por parte del franquiciado, debía de oscilar entre uno y dos millones de euros, los cuales, según Enrique Larena (Presidente de OT Company) eran rentabilizados en tres años.

En cuanto a empresas españolas que han aplicado con éxito un programa de “outdoor training” a sus empleados, Del Olmo (2001) cita entre otras a Mahou, que cuando firmó la compra del 100% de San Miguel aprovechó la ocasión para invitar a los cuatrocientos empleados del nuevo grupo a Túnez, con el propósito de integrar, de la mejor forma posible, dos equipos con culturas corporativas diferentes y entre los que apenas había existido comunicación. Una experiencia parecida vivió Monster cuando adquirió Jobline.es. La web de empleo organizó una jornada en el embalse de El Atazar, a las afueras de Madrid, con el fin de integrar ambos equipos y mejorar el clima de trabajo, un poco enturbiado en las últimas semanas a consecuencia de algunos despidos. Se contó con la presencia de un “Team Leader” por equipo para dirigir las actividades al aire libre y se entregaron premios a los grupos más creativos, luchadores y cohesionados.

Zurich Seguros, continua Del Olmo (2001) realizó un programa que duró cuatro años y por el que pasaron obligatoriamente sus 1700 empleados. Durante cinco días, todos los directivos de la empresa se codearon con los empleados para desarrollar actividades que reforzasen nuevos valores y principios culturales. El plan de acción, que involucró tanto a personas que dirigían equipos, como a integrantes de los mismos, consistió en tres días de “indoor”, formación a cargo de la empresa, y dos días de “outdoor”, centrados en simular la creación de una nueva oficina en medio del mar. Unilever Best Foods también vivió una experiencia parecida en pleno bosque para desarrollar el espíritu emprendedor en 25 directivos de la compañía y enseñarles a enfrentarse a situaciones de incertidumbre.

Por otro lado, destaca la citada autora, Nike también organizó un fin de semana al aire libre e invitó a todos sus empleados a disfrutar del *Swoosh Day*. Un total de 160 personas disfrutaron de tres días en el Ampurdá, en Girona, para vivir con más

intensidad la marca americana, fomentar el trabajo en equipo, identificarse con la compañía y pasarlo bien. Todos practicaron el vuelo en ultraligero, jugaron al fútbol, disfrutaron de una ruta en bicicleta y montaron un futbolín humano. Mientras, Saffron organizó en El Escorial, Madrid, una *Noche del Terror* para dar la bienvenida a nuevos empleados de Onolab. La compañía de telecomunicaciones quería fomentar el trabajo en equipo, presentar una nueva estrategia de negocio y que toda la plantilla de la empresa se identificara con los valores de la compañía.

II.9.2. CASOS PRÁCTICOS DE EMPRESAS ESPAÑOLAS QUE HAN UTILIZADO EL OUTDOOR TRAINING

A modo de resumen se recopilan diferentes artículos aparecidos en prensa, en los que se reflejan las actuaciones de grandes empresas que operan en España y que han utilizado como método de formación para sus empleados el “outdoor training”.

II.9.2.1. CASO PRÁCTICO DE DIRECT SEGUROS

Direct Seguros, señala Rodríguez (2002), tras definir la figura del supervisor en el año 1997, para hacer de puente entre los mandos intermedios y el personal de base, detectó en 2001 la necesidad de redefinir la figura y competencias de éste, para de este modo, aumentar su motivación y acercarlos a la alta dirección de la empresa. Se diseñó un plan de acción de mejora dirigido a perfeccionar la eficacia, la coherencia de los objetivos, el desarrollo profesional, la gestión del desempeño, la motivación, el trabajo en equipo, la comunicación, el apoyo y el reconocimiento.

El plan, subraya Rodríguez (2002), incluía una actividad de “outdoor training” en la sierra madrileña, que el propio departamento de recursos humanos se encargó de diseñar. Pensaron que dos jornadas al aire libre, con un componente lúdico y de aventura y en una situación de igualdad de oportunidades para directivos y supervisores, provocarían los lazos de unión y el aprendizaje vivencial necesario para lograr una mayor implicación en el plan. Veinte supervisores y ocho directivos fueron trasladados a Aldea del Fresno, en la sierra madrileña. Allí participaron en un taller de trabajo para redefinir el puesto de supervisor y tomaron parte de la actividad al aire libre. Siete grupos de cuatro miembros interdepartamentales, con mezcla de supervisores y

directivos y sin roles asignados, disponían de un mapa y una brújula para diseñar una estrategia que les llevara hasta las balizas escondidas en el bosque. Debían ir adaptándose a las situaciones que les iba planteando la naturaleza, a las que se enfrentaron sin jerarquías y en un clima de colaboración.

Las vivencias, concluye el citado autor, se extrapolaron a las situaciones laborales en el segundo taller de trabajo, posterior al “outdoor training”, con la ayuda de dos consultores externos. Un año después llega el turno de la evaluación de resultados. Los responsables de recursos humanos de la compañía aseguraban a la conclusión del programa que el “outdoor training” es una de las herramientas más potentes que habían utilizado, y que habían percibido en los supervisores un cambio en su trabajo, su nivel de satisfacción y su imagen de alta dirección.

II.9.2.2. CASO PRÁCTICO DE MULTIÓPTICAS

Durante un año, explican Mateos y Fajardo (2003), 30 directivos y encargados de tienda de Multiópticas estuvieron aprendiendo a gestionar a sus colaboradores a través de un programa de “outdoor training”, desarrollando una competencia cada dos meses.

En una dinámica de trabajo en equipo, señalan los citados autores, los consultores taparon los ojos a los participantes y les dijeron que se alineasen por altura, luego por peso y que después formasen un cuadrado. El descontrol fue mayúsculo, por lo que en la sesión de análisis se comentó el ejercicio y se relacionó con la falta de comunicación que se vive en el día a día en la empresa. La siguiente dinámica que realizaron fue *esquiar como una orquesta*, una prueba de coordinación en la que tuvieron que atarse los pies a dos tablonos y competir con otros grupos en una carrera. Muchos participantes lo hacían todo muy deprisa para llegar los primeros, y caían en el error de no planificar, con lo cual no llegaban a la meta. Se trataba, por tanto, de hacerles ver a los practicantes en la actividad que en la tienda pasa igual, es decir, si el trabajo no se planifica y se improvisa sobre la marcha, la calidad baja y los resultados económicos son peores.

Otra de las dinámicas que realizaron para aprender a trabajar en equipo, continúan Mateos y Fajardo (2003), fueron los *retos de altura* (escalada, tirolina, etc.). Son ejercicios que aunque parecen individuales, resulta fundamental la ayuda prestada por los compañeros (animándoles, teniendo paciencia con ellos, etc.). En el trabajo, sin embargo, es muy común que cada uno vaya a su aire y no se preste ayuda a un compañero cuando tiene un día malo o dificultades. Al finalizar las pruebas y analizarlas con los compañeros, los participantes realizaron un plan de mejora para el futuro. Al principio, todos los profesionales ponían excusas cuando hacían algo mal. Después, todos hicieron grupo y se comprometieron al máximo con la actividad. Sin duda, este era el sentimiento que se buscaba trasladar a la empresa para poder ser más competitivos.

II.9.2.3. CASO PRÁCTICO DE ONO

Con el objetivo de conocer cómo era el liderazgo en ONO y ajustarlo a los valores de la compañía (flexibilidad, cercanía, fiabilidad y entusiasmo), 70 directivos, señalan Mateos y Fajardo (2003), realizaron *La balada de Jeremías Jonson*, una prueba basada en el argumento de la película protagonizada por Robert Redford. A cada directivo se le formó en una actividad diferente (orientación, construcción de una cabaña, de una camilla, una tirolina o una trampa para osos) para que realizaran un itinerario en el que tenían que utilizar los conocimientos adquiridos. En esta dinámica, en la que todos los integrantes fueron líderes y colaboradores en un momento determinado, se vieron los estilos de liderazgo de cada uno y la reacción del resto ante su forma de dirigir. Por tanto, hubo líderes autoritarios que transmitían poca información, otros más democráticos que contaron con la opinión de los demás y otros que prestaron especial atención al tiempo y a los objetivos.

Después de realizar la prueba, concluyen Mateos y Fajardo (2003), los participantes reflexionaron en un aula sobre lo que habían hecho, los aspectos más positivos de cada estilo de dirección, si se habían plasmado los valores de la compañía y en qué se podría mejorar. Este juego permitía ver cómo se gestionan los equipos y comparar la forma de actuación de los diferentes compañeros, viendo qué cosas funcionan mejor y en cuales se podría mejorar. La ventaja de este sistema es que el “feedback” se realiza en caliente y sobre aspectos que, aunque están relacionados con el

desempeño profesional, no están directamente vinculados con el trabajo. Por ejemplo, si alguien te dice en la oficina que no trabajas en equipo te lo puedes tomar como algo personal y no de manera constructiva.

II.9.2.4. CASO PRÁCTICO DE SWISS LIFE ESPAÑA

La empresa Swiss Life España, informan Mateos y Fajardo (2003), tuvo un proceso de cambio en la organización: la comunicación estaba muy dispersa y no se compartía la información entre los distintos departamentos. Para potenciar el diálogo, 100 personas repartidas entre Madrid y Barcelona, participaron en un programa de “outdoor training” durante un día. El objetivo perseguido era la cohesión del equipo, la comunicación y acabar con los comportamientos estancos de la empresa para trabajar en equipo de forma eficaz.

El primer ejercicio, continúan los citados autores, consistió en lanzar objetos desde la orilla a unas balsas para que los tripulantes las alcanzasen. Mediante esta dinámica se tuvo la oportunidad de diseñar distintas estrategias y paradójicamente, no ganaron los más fuerte físicamente, sino los más hábiles. En otro de los ejercicios, que consistía en desatar una cuerda con los ojos vendados y la mano derecha atada, se hizo hincapié en el trabajo en equipo y el liderazgo. Conforme se desarrollaba la actividad cada uno adquiría un rol y siempre había alguien que mandaba callar cuando no se entendía nada. Todos los participantes en la actividad aprendieron la importancia de saber escuchar para conseguir la meta. Además, se descubrieron habilidades que estaban ocultas en algunos profesionales, que a partir de ese momento pasaron a tener un valor más relevante en la organización.

II.9.2.5. LA REAL SOCIEDAD CLUB DE FUTBOL

Antes de comenzar la temporada 2002-2003 la Real Sociedad, equipo de la primera división de fútbol en España, realizó unas sesiones de formación “outdoor” con el objetivo de: aumentar la integración entre los miembros del equipo, mejorar la comunicación entre los jugadores, motivarlos hacia objetivos comunes y aumentar su sentimiento de pertenencia al club. La actividad tuvo lugar en el Real Monasterio de

Santa María de Bujedo (Burgos), duró dos días y acudieron las 28 personas que componen el equipo técnico de la plantilla (Carazo, 2003).

Los máximos responsables de la Real Sociedad, añade Carazo, establecieron un paralelismo entre lo que sucedía en una actividad “outdoor” y un partido de fútbol señalando que a través de los propios ejercicios del “outdoor training” la gente se volcaba, reflexionaba sobre lo que es el trabajo en equipo y sobre la necesidad que tenían unos de otros para resolver problemas con el conocimiento que aportaba cada uno, aparecían personas con dotes de liderazgo que “tiraban” del grupo, etc.

Para la Real Sociedad, la temporada 2002-2003 fue una de las más exitosa de su historia al clasificarse en segundo lugar en el campeonato nacional y clasificarse directamente para jugar la “Champion League”.

III. PLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

III.1. OBJETO DE INVESTIGACIÓN

III.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

III.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

III. PLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

III.1. OBJETO DE INVESTIGACIÓN

III.1.1. NECESIDAD DE UN NUEVO MÉTODO DE FORMACIÓN

El uso de métodos tradicionales de desarrollo de dirección como pueden ser: conferencias, casos prácticos, ejercicios sobre papel, etc., no proporcionan el aprendizaje necesario a los directivos de las organizaciones. Son métodos inadecuados e insuficientes para la formación de los líderes del mañana (Rakich, Kuzdrall, Klafehn y Krigline, 1991; Conger, 1993; Fulmer y Graham, 1993; Payne, 2000).

Este tipo de programas, añaden Creswick y Williams (1979), atraen las quejas de los gerentes, pues carecen de realidad y existe una falta de relevancia con sus trabajos, además de ser inapropiados para tratar con problemas relacionados con los comportamientos reales de los gerentes.

Se requiere por tanto la aparición de nuevos métodos más específicos (Mazany *et al.*, 1997; Cobo, 2000; Pilonieta, 2002) que ante la cada vez más competitividad del mercado y creciente exigencia empresarial hacia el crecimiento del capital humano, preparen a los individuos para saber enfrentarse a situaciones de cambio y mayor exigencia (Cobo, 2000; Pilonieta, 2002). No se trata de un problema de conocimientos, aclara Pilonieta (2002), sino más bien de desarrollo de competencias que permitan a las personas abordar su rutina laboral de un modo más inteligente y creativo, o lo que es lo mismo, con muchas más garantías de éxito.

En los últimos años están ganando mucha popularidad los programas denominados “outdoor training” (Buller *et al.*, 1991; Wagner *et al.*, 1991; Burnett, 1994; Clements *et al.*, 1995; Curry, 1997; Mazany *et al.*, 1997; DuFrene *et al.*, 1999; Cook, 2000). Su demanda es cada vez mayor (Bennett, 1996; Ibbetson y Newell, 1999), y los estudios señalan que la tendencia continuará (Clements *et al.*, 1995).

Este método de formación es más poderoso que los métodos tradicionales (Mullen, 1992), ya que sostiene el interés, atención y motivación de los participantes (McEvoy y Buller, 1997), y provoca que éstos trabajen más productivamente (Cook, 2000). Es considerado como un formulario de aprendizaje activo, el cual, durante mucho tiempo se ha recomendado su acercamiento a la enseñanza en aula (Morgan y Ramírez, 1983). Autores como Morgan y Ramírez (1983) y Lindsay y Ewert (1999) insisten en que las personas aprenden de un modo más eficaz a través de este tipo de metodologías. La meta del aprendizaje activo, sugieren Gilley y Eggland (1989), es que el participante sea activo creándose su propio aprendizaje. En este sentido, Knowles (1990) afirma que nosotros “*aprendemos lo que hacemos*”.

Las personas tienden a aprender más cuando están activamente comprometidos con el proceso de aprendizaje que cuando son unos espectadores pasivos de éste, como ocurre por ejemplo con las tradicionales conferencias (Krouwel y Goodwill, 1994; Wagner y Campbell, 1994; Clements *et al.*, 1995). En los grupos eficaces de alto rendimiento todos los miembros están altamente comprometidos (Mazany *et al.*, 1997).

Para muchos autores, insisten Cadavid *et al.* (1999), la razón del éxito de este método con respecto a los métodos tradicionales, radica en la aplicación de la educación experimental, la cual maneja los cuatro elementos básicos del aprendizaje: pensar, observar, hacer y sentir. Además tiene la ventaja de manejar simultáneamente lo emotivo y lo cognoscitivo, lo cual permite que las vivencias queden profundamente grabadas y se puedan aplicar en situaciones posteriores.

El “*outdoor training*” ofrece una nueva escena mucho más fresca y motivante que pretende eliminar y poner solución a muchos de los conflictos diarios del mundo laboral, haciendo un especial énfasis en el desarrollo de un tipo de habilidades muy importantes en el mundo laboral actual: las emocionales (Wagner y Campbell, 1994).

A través de los métodos tradicionales es muy difícil el desarrollo de este tipo de competencias. Sin embargo, justifica Assens (2002), los planteamientos y enfoques que ofrecen los programas de “*outdoor training*” son muy eficaces y validos para el desarrollo de competencias emocionales, ya que son integrados y consideran a las personas de manera holística en sus dimensiones física, emocional, mental y espiritual.

Al aire libre, concluyen Creswick y Williams (1979), los gerentes aplican sus habilidades en una variedad de tareas muy diferentes a aquellas que soportan en sus trabajos. Sin embargo, manejar una situación al aire libre es muy similar al manejo de situaciones tanto en la oficina como en la propia vida del gerente. Otra característica muy importante de las actividades al aire libre, manifestada por los citados autores, es que los resultados son inmediatamente irrefutables, proporcionándose una evidencia clara de las actuaciones.

Siguiendo la filosofía de Dewey (1938), la educación al aire libre involucra ambientes de aprendizaje cooperativos y democráticos que hacen un especial énfasis en la interacción entre los participantes e instructores y el aprendizaje experimental.

III.1.2. OBJECIONES A ESTE NUEVO MÉTODO DE FORMACIÓN

Las dos principales objeciones de esta herramienta de formación son: el “intrusismo” por parte de las empresas de aventura; y la escasa investigación y rigor científico utilizada en los programas.

III.1.2.1. ¿DEPORTES DE AVENTURA O APRENDIZAJE EXPERIMENTAL?

La industria del entrenamiento experimental al aire libre ha tenido que luchar mucho, y lo sigue haciendo en la actualidad, para quitarse la imagen equivocada de campamento de supervivencia (Shutte *et al.*, 1999; Priest, 2001).

El hecho de que el “outdoor training” se sirva para su metodología de actividades deportivas al aire libre, ha provocado en los últimos años bastante confusión entre los fines y objetivos de ambos. Si a esto le unimos que muchas empresas de ocio y aventura ofertan servicios que simulan ser los que ofrecen las consultoras y empresas especializadas en formación experimental, el desconcierto aún es mayor (Assens, 2002).

El propio Assens, aclara que el “outdoor training” es una metodología de formación y de cambio organizacional, por lo que la diferencia es bastante considerable con respecto al desarrollo de una simple práctica lúdica o deportiva en la naturaleza, la cual no es suficiente para el cumplimiento de los objetivos que marque un cliente.

Para diferenciar una actividad lúdica o deportiva de la educación experimental como metodología de aprendizaje, Orduz (2002) sugiere servirse del término “debrief” (Ver cap. VIII.6). La educación experimental se sirve de lo lúdico y de las actividades deportivas en la mayoría de las ocasiones, pero focalizando toda su actividad posterior en la reflexión y análisis individual y grupal.

Las actividades lúdicas y deportivas al aire libre se usan como medio para el aprendizaje en lugar de como un fin en sí mismo. Las diferentes organizaciones que ofertan entre sus servicios, la formación experimental, trabajan muy estrechamente con sus clientes para establecer las metas y objetivos y que éstos se cumplan (Shutte *et al.*, 1999). Como ya se ha señalado anteriormente, Hanh (Ver cap. I.1.4.) nunca defendió la aventura como un fin en sí mismo, sino como un vehículo de entrenamiento a través del cual los jóvenes adquirirían una serie de competencias emocionales (Röhrs y Tunstall-Behrens, 1970; Flavin, 1996; Du Frune *et al.*, 1999).

Como conclusión, Assens (2002) destaca que un verdadero programa de “outdoor training” multiplica los beneficios de la actividad lúdica gracias a la intervención de los siguientes procesos: diseño a medida del programa; reflexión y conceptualización posterior a la actividad identificando las oportunidades de cambio; y por último, transferencia y consolidación de los cambios al lugar de trabajo.

III.1.2.2. LA EVALUACIÓN

La evaluación es quizás el aspecto más descuidado de los programas de “outdoor training”. Este descuido, a juicio de Tuson (1994), responde a dos causas fundamentales: ignorancia de la facilidad con la que puede hacerse y su valor; y, en ocasiones, la poca disposición por parte de algunos clientes a comprometerse con el programa y averiguar exactamente lo que se ha logrado. El citado autor encuentra esta actitud frustrante, ya que sólo aquellos clientes que realicen efectivamente su programa de evaluación serán los que regresen una y otra vez, pues reconocen la efectividad del medio como una herramienta para el cambio. De este modo, si un primer programa no satisface sus criterios de éxito, estarán preparados para sentarse y discutir con el proveedor cómo modificarlo y ajustarlo para en próximas ocasiones, satisfacer sus criterios por completo.

La evaluación de los programas, apunta Warner (1999), presenta varios desafíos a los investigadores. Tradicionalmente, la evaluación no ha sido una prioridad para éstos, pero esta situación ha ido cambiando en los últimos años con la investigación. De hecho, durante la última década, estos estudios han consagrado su atención a entender el proceso y los componentes de la efectividad del programa, en lugar de simplemente centrarse en los resultados.

Un estudio del IRS (1992) concluyó que los beneficios que reporta la evaluación del entrenamiento son apreciados cada vez más por los dirigentes de las grandes compañías que demandan programas de “outdoor training”, pero sólo una minoría de éstos intenta costear y evaluar su impacto.

A pesar del elevado coste de estos programas, diferentes investigaciones han coincidido en sus conclusiones con el anterior estudio del IRS (Buller *et al.*, 1991; Wagner *et al.*, 1991; Mazany *et al.*, 1997). Por ejemplo, grandes compañías como Anderson Consulting, Citibank o Hewlett Packard gastan grandes cantidades de dinero en programas de “outdoor training” (Sandford, 1993), pero a pesar de ello, no evalúan por otro medio que no sea la propia valoración y apreciación del participante (Wagner *et al.*, 1991).

Los programas de “outdoor training” presumen de ser considerados como un concepto unitario (Jones y Oswick, 1993), pero la realidad demuestra que se caracterizan por su gran diversidad. Así, mientras todos los programas de formación incluyen alguna actividad llevada a cabo en la naturaleza seguida por una revisión, el proceso de este análisis puede variar muchísimo. Por ejemplo, unos programas utilizan actividades de persecución al aire libre con el propósito de desarrollar el sentimiento de logro personal. Otras actividades, en cambio, como la “tela de araña”, se utilizan para desarrollar otro tipo de habilidades muy diferentes como la resolución de problemas y el trabajo en equipo (Ibbetson y Newell, 1999). Tal diversidad da lugar a formas muy diferentes de evaluar los programas de “outdoor training”, lo cual conlleva que ésta sea muy problemática (Buller *et al.*, 1991; Ibbetson y Newell, 1999).

Barner (1989), Huszco (1990), Lusher (1990), Bailey (1991), Berger (1991), Appelbaum (1992), Fulmer (1992), Brauchle y Wright (1993), citan casos de un

programa de “outdoor training” particular, pero ninguno se detiene a pensar una propuesta de medida objetiva para evaluar su efectividad. Otros, como Bradford (1989), Kazemeck (1991), Kirkpatrick y Smith (1991) o Akande (1992), inician el camino de la investigación para la búsqueda de un método que mida la efectividad del programa. La mayoría de estos autores incluye en sus estudios pequeños formularios de medidas cualitativas, pero no resulta suficiente. Sólo unos autores, entre los que destacan Schweiger, Sandberg y Ragan (1986), Schweiger, Sandberg y Rechner (1989), Easterby-Smith y Mackness (1992), Bickerstaff (1993) y Fitz-enz (1994), han propuesto métodos objetivos para establecer la efectividad de los programas, aunque con escaso rigor científico. Ewert (1987) anima a los investigadores a que vayan más allá de los resultados generados en una actividad y proporcionen una comprensión acerca de cómo pasó y cómo puede pasar de nuevo. Las compañías que han dedicado tiempo y recursos a la evaluación de sus programas han obtenido grandes beneficios y unos resultados muy positivos.

III.1.2.3. *CONCLUSIONES*

Como consecuencia de estas dos cuestiones, urge la necesidad de realizar la primera tesis doctoral sobre este método de formación para de este modo impulsar su crecimiento y asentamiento en España. Del mismo modo, la realización de un trabajo de estas características proporcionará tanto a los profesionales que desarrollan este tipo de programas de formación, como a las empresas y departamentos de RR.HH. que los demandan, una importante herramienta de ayuda y, sobre todo, una importante justificación del dinero invertido en estas actividades.

III.2. OBJETIVOS

III.2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- Conocer los efectos de un programa de “outdoor training” aplicado en un grupo de directivos de una organización, en el aumento del nivel de cuatro competencias emocionales pertenecientes a la dimensión “Gestión de las Relaciones”

III.2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

- Observar los valores obtenidos por los grupos experimentales en las otras cuatro competencias emocionales medidas, para comprobar cuál de ellas obtiene los mayores registros.
- Verificar si existe retención en los niveles de cada competencia emocional dos meses después de finalizado el programa..

III.3. HIPÓTESIS

- Los sujetos participantes experimentarán un incremento significativo en los niveles de cuatro competencias emocionales desarrolladas en diferentes tareas a lo largo del programa de “outdoor training” (trabajo en equipo y colaboración; establecer vínculos, comunicación; y catalización de cambio).
- Los sujetos participantes experimentarán un incremento significativo en los registros del resto de competencias emocionales (liderazgo; influencia; control de conflictos; y desarrollo de los demás).
- Los sujetos participantes retendrán los incrementos conseguidos en los niveles de las competencias emocionales tras el programa (postest), dos meses después de finalizado el mismo (retest), no encontrándose diferencias significativas.

IV. METODOLOGÍA

**IV.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y SUJETOS
EXPERIMENTALES.**

IV.2. DISEÑO

IV.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

IV.4. FASES DEL PROCESO

IV.5. MATERIAL

IV.6. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

IV. METODOLOGÍA

En el presente capítulo abordaremos todos los aspectos más importantes relacionados con la metodología de este estudio: contexto de la investigación y participantes en el estudio; desarrollo del diseño seguido en el estudio; las fases del proceso; los instrumentos de medida utilizados y el material empleado para poder llevar a cabo el estudio.

IV.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y SUJETOS PARTICIPANTES.

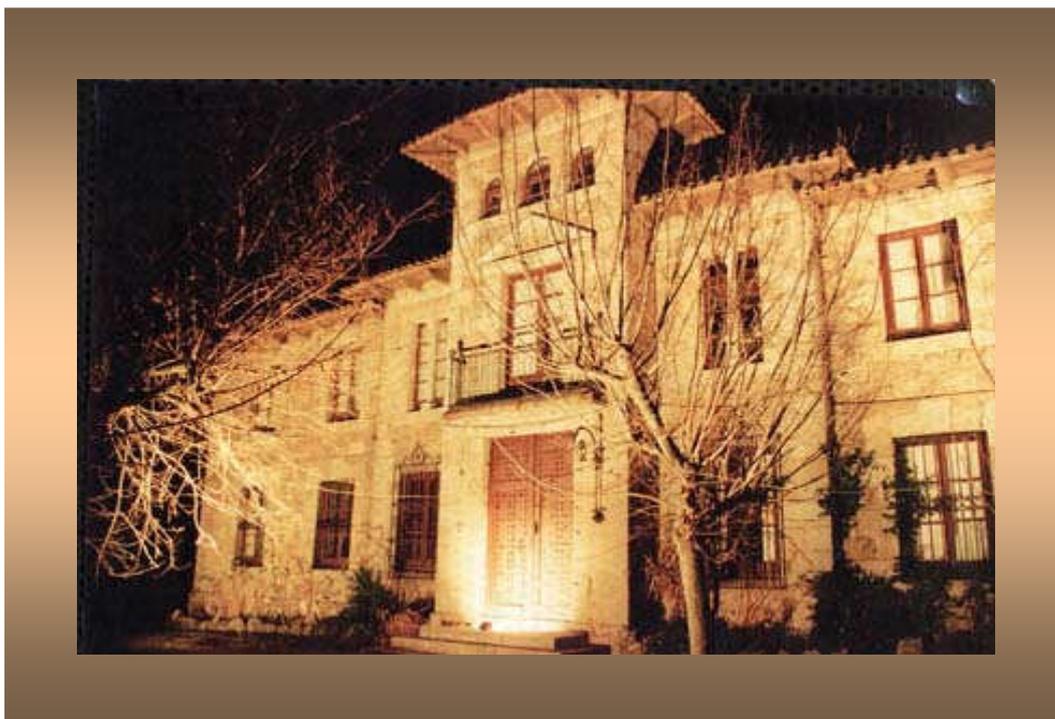
IV.1.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Este estudio se llevó a cabo en la finca El Gasco (Torrelodones). Se trata de una antigua casa-palacio construida por el almirante Marqués de Valterra con bloques de granito traídos expresamente de las canteras del berrocal y maderas nobles en el interior. Está enclavada en un parque natural de 100 Ha. y bañada por el río Guadarrama. La finca y su monte tiene un color pardo, con encinas, jarales, piornales, pinos, manzanilla, romero, etc., entre los que solía cazar Carlos III, quien mandó construir la antigua presa que se ve desde los jardines.

Carlos III no consiguió navegar desde El Gasco hasta el Mar. Una tormenta en 1799 acabó con la ilusión del ingeniero Lemaur destruyendo parte de la presa. Los 700 Km de canal fluvial proyectados por el ingeniero para conectar Torrelodones con el Río Guadalquivir y ésta con el Atlántico nunca se inauguraron.

Hoy, de continuarse el proyecto real, la urbanización El Gasco quedaría sepultada bajo las aguas del río Guadarrama, sin alcanzar la antigua Casa, llamada desde principios de siglo Casa Grande del Gasco, situada en la parte alta del Monte (cuadro de fotos 52).

CUADRO DE FOTOS 52. FINCA EL GASCO



En definitiva, es un centro en el que tanto sus características naturales, como el material disponible no constituyen ningún impedimento para desarrollar un programa de “outdoor training”.

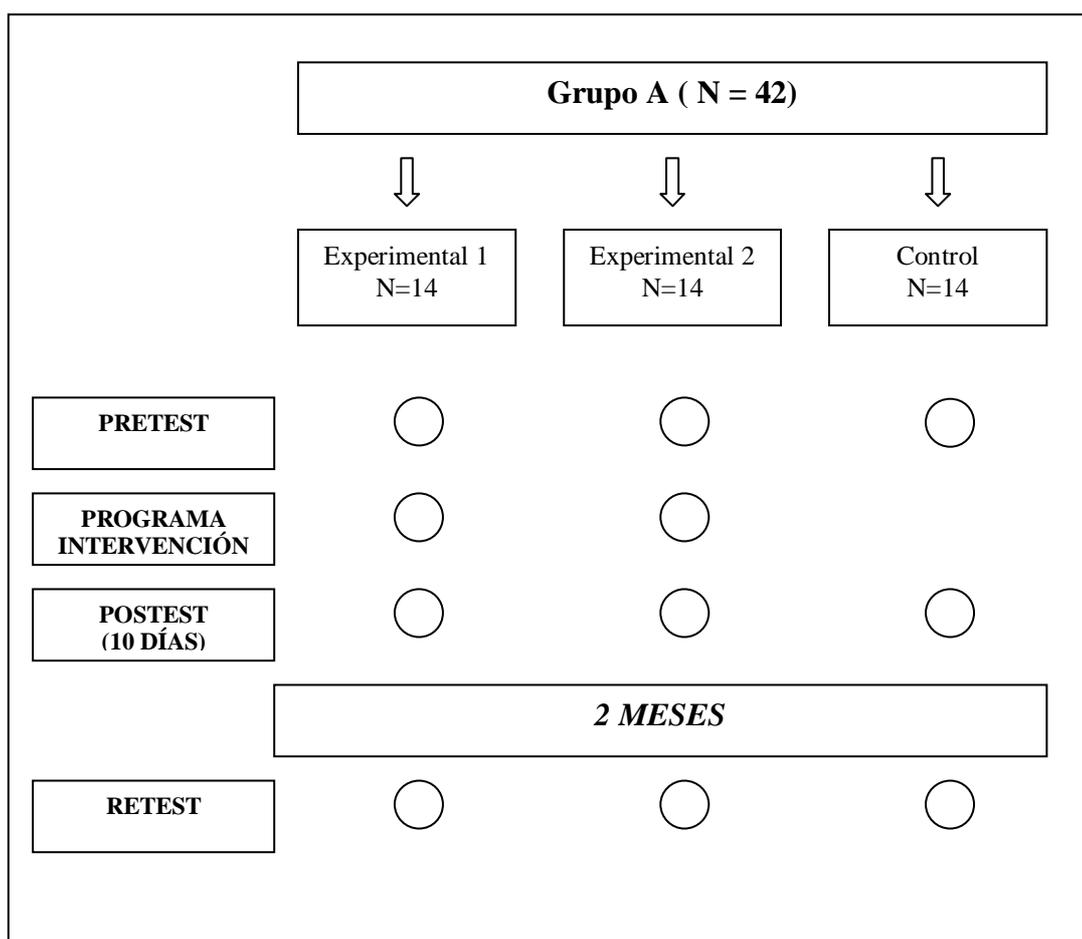
En cuanto al grupo participante, la dirección de RR.HH. de Halcón Viajes se puso en contacto con la consultora OT Company para realizar un programa de “outdoor training” en los alrededores de Madrid. Se trataba de los responsables de área de todas las zonas geográficas de España.

El conocimiento previo de la finca El Gasco y de sus características fue, sin lugar a dudas, un factor determinante para desarrollar el estudio allí. Su contexto favorable contribuyó de manera definitiva en un desarrollo controlado de este trabajo de investigación.

IV.1.2 SUJETOS EXPERIMENTALES Y DE CONTROL.

Se utilizó un grupo natural de 42 sujetos pertenecientes a Halcón Viajes, dividiéndose según el criterio del departamento de RR.HH. de esta empresa en tres grupos de 14. A dos de ellos se les aplicó un tratamiento (grupos experimentales 1 y 2), mientras que al tercero, grupo de control, no se le aplicó tratamiento alguno (Ver cuadro 61).

CUADRO 61. GRUPOS QUE COMPONEN EL ESTUDIO



IV.1.3. PERSONAL COLABORADOR EN EL ESTUDIO

Además de mi persona como consultor de formación del programa e investigador, este estudio no hubiera podido llevarse a cabo sin la colaboración activa de:

- Una persona encargada de todo el material dispuesto en las diferentes dinámicas, así como de su instalación.
- Una persona experta en logística, encargado de todos los aspectos del programa relacionados con la tecnología: GPS, Walkie-talkies, etc.
- Un consultor ayudante encargado de las tareas de recogida de datos e información.

IV.2. DISEÑO

Este estudio sigue un diseño cuasiexperimental (Campbell y Stanley, 1966; Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 2003) intragrupo y entregupo del tipo pretest / postest / retest con grupo de control, y entrevista de diagnóstico.

Este diseño nos permitirá fundamentalmente:

- Controlar y valorar los resultados como posible efecto del tratamiento o programa de intervención, al utilizar un grupo control con el que poder establecer comparaciones.
- Comprobar la retención-olvido en el aprendizaje, 2 meses después de finalizado el tratamiento.

IV.2.1. VARIABLES

IV.2.1.1. VARIABLE INDEPENDIENTE.

El propio programa de intervención (“outdoor training”) es la Variable Independiente de este estudio. En el **Anexo 1** se detallan las características del programa de formación llevado a cabo.

IV.2.1.2. VARIABLES DEPENDIENTES

Las variables dependientes se dividen en dos grupos: variables dependientes de primer nivel, que son las consideradas como objetivo principal de este estudio, y variables dependientes de segundo nivel, las cuales constituyen el objetivo secundario del presente trabajo.

IV.2.1.2.1. Variables Dependientes de Primer Nivel:

1. Comunicación.

Esta es la capacidad de enviar mensajes claros y convincentes a un público de una forma abierta y efectiva. La gente con esta competencia hace sus presentaciones con un estilo atractivo y están abiertos al diálogo con el público.

La persona que posee la competencia “comunicación”:

- Utiliza en sus presentaciones un estilo atractivo.
- Utiliza el lenguaje corporal para expresar sentimientos que refuercen sus mensajes.
- Utiliza ejemplos o ayudas visuales para clarificar sus mensajes.

2. Establecer vínculos.

Esta competencia trata sobre trabajar para construir o mantener relaciones o sistemas de contacto con gente amistosa, recíproca y afectuosa. Establecer vínculos significa desarrollar y mantener buenas relaciones con una variedad de gente.

La persona que posee la competencia “establecer vínculos”:

- Hace amistad con personas de su entorno laboral.
- Tiene una red amplia e informal de amigos.
- Alimenta las buenas relaciones en el trabajo.

3. Trabajo en equipo y colaboración.

Esta competencia se refiere a trabajar cooperando con los demás, siendo parte de un equipo, trabajando unidos en lugar de trabajar por separado o de un modo competitivo. Trabajando en equipo y colaborando con los demás se disfruta de la responsabilidad compartida y de las recompensas por el cumplimiento de los objetivos.

La persona que posee la competencia “trabajo en equipo y colaboración”:

- Mantiene relaciones de trabajo cooperativas.
- Construye el espíritu e identidad de un equipo.
- Promueve una atmósfera amistosa y cooperativa en los grupos u organizaciones.

4. Catalización del cambio.

Esta competencia trata sobre tener la capacidad para alertar, dar energía y dirigir grupos para que lleven a cabo cambios específicos en la forma de hacer las cosas. Esto se realiza reconociendo la necesidad para el cambio, y tomando el mando de las iniciativas del cambio para dirigir al grupo hacia delante.

La persona que posee la competencia “catalización del cambio”:

- Elimina las barreras que aparecen ante un cambio.
- Dirige las iniciativas de cambio personalmente.
- Señala cuando hay una necesidad de cambio.

IV.2.1.2.2. Variables Dependientes de Segundo Nivel.

1. Desarrollo de los demás.

Esta competencia consiste en la habilidad de promover el aprendizaje o desarrollo a largo plazo de los demás. Su punto clave está en el intento y efecto de desarrollar en lugar de enseñar o entrenar. Aquellos que hacen esto bien gastan su tiempo ayudando a la gente a encontrar su propio camino hacia la excelencia a través de evaluaciones específicas sobre actuaciones actuales.

La persona que posee la competencia “desarrollo de los demás”:

- Proporcionan un feedback útil para mejorar el rendimiento de los demás.
- Tutela a los demás, dedica parte de su tiempo a la formación y la asignación de tareas que ponen a prueba y alimentan al máximo las habilidades de éstos.
- Reconoce las fortalezas específicas de los demás.

2. Liderazgo.

Esta es la capacidad de asumir el rol como líder de un equipo o grupo. Esto implica un deseo de dirigir a los demás. El liderazgo, es generalmente mostrado desde una posición de autoridad formal. La gente con esta competencia trabaja en la cohesión del grupo para que este consiga trabajar con efectividad. Son capaces de construir un fuerte sentido de pertenencia dentro del grupo, dirigiendo a los demás a que sientan que son parte de algo mas grande que ellos mismos.

La persona que posee la competencia “liderazgo”:

- Realiza actividades o proyectos atractivos e interesantes.

- Inspira y guía a los demás en el desempeño de sus actividades.
- Motiva a los demás para que muestren y “despierten” sus emociones.

3. Influencia.

Esta es la capacidad de persuadir, convencer, o influenciar a los demás para que éstos te ayuden o sigan tu proyecto. Se trata de llamar la atención de las personas y comunicarles lo que ellos quieren escuchar. La gente con esta competencia sabe como hacer que los demás le escuchen.

La persona que posee la competencia “influencia”:

- Utiliza estrategias para recabar el consenso y el apoyo de los demás.
- Convince a otros para que luchen por sus intereses.
- Anticipa como la gente responderá ante una discusión y adapta su actuación en consecuencia.

4. Control de conflictos.

Esta es la capacidad de manejar individuos o grupos de gente problemáticos, o situaciones tensas con diplomacia y discreción. Esto implica enfrentarse cara a cara con el conflicto mas bien que intentar evitarlo. Esta competencia supone centrarse en los aspectos o temas y no en la gente, y trabajar para reducir los malos sentimientos.

La persona que posee la competencia “control de conflictos”:

- Discute los desacuerdos abiertamente.
- Ayuda a resolver los conflictos.
- Comunica las posiciones de aquellos envueltos en un conflicto a todos los implicados.

IV.2.1.3. VARIABLES CONTAMINANTES.

El control de variables contaminantes es uno de los aspectos que más se ha intentado cuidar durante todo el proceso de realización de la investigación. En esta importante labor se ha intentado contemplar todos los elementos extraños que podían ejercer una influencia de cualquier tipo sobre las variables tratadas y, por extensión, sobre el resultado final del estudio. En los siguientes apartados se abordan estas

variables contaminantes de forma independiente, resaltando las estrategias seguidas para su control.

IV.2.1.3.1. Constancia en los contenidos a desarrollar.

El contenido de trabajo es un elemento que puede determinar los niveles de las competencias emocionales, por lo que se decidió desarrollar el mismo contenido de trabajo para ambos grupos.

IV.2.1.3.2. Constancia de las características de las tareas presentadas.

La estructura de la tarea, referida a su complejidad organizativa, tipo de ejecución, cantidad de material necesario, nivel de dificultad que comporta su realización, etc., constituyen factores clave a la hora de optimizar los niveles de las diferentes competencias emocionales. De ahí que, aunque se haya tenido en cuenta que el contenido a desarrollar sea el mismo, se ha considerado oportuno también diseñar actividades con características iguales.

IV.2.1.3.3. Constancia en la distribución de las variables temporales.

La distribución de las variables temporales se ha realizado respetando el mismo criterio de repartición de los tiempos, con el fin de no contaminar la investigación con la asignación de diferentes intervalos temporales. El propósito de mantener la misma distribución temporal (tiempo de las tareas, intervalos de los descansos, etc.) es partir desde unas condiciones previas de igualdad.

IV.2.1.3.4. El Facilitador.

La persona que va a controlar todo (feedback, introducción de las actividades, explicaciones, etc.) va a ser la misma.

IV.2.1.3.5. Historia y experiencia previa de los sujetos respecto a los contenidos del programa de intervención.

Los participantes no tenían experiencias previas y nunca habían hecho un programa de estas características.

IV.2.2. MEDIDAS DE CONTROL DE LA VALIDEZ INTERNA DEL ESTUDIO

Para optimizar la validez interna del estudio se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Selección cuidadosa del centro (finca): se eligió una finca ideal para el desarrollo de este tipo de programas, bien dotado en infraestructuras y materiales, con total apoyo de la dirección de ésta.
- Selección cuidadosa del grupo: el grupo de Halcón Viajes fue sondeado y conocido con anterioridad, recogiendo información hasta del más mínimo detalle a través del departamento de RR.HH. de su compañía.
- Inclusión de un retest, pasados dos meses, donde se verificó la estabilidad del grupo control que no recibió tratamiento alguno.
- Hacer un análisis de covarianza para controlar que el efecto se debe al tratamiento y no al nivel previo de los grupos.

IV.3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

Para el presente estudio se utilizaron dos instrumentos de medida: una entrevista diagnóstico y el cuestionario ECI-U.

IV.3.1. LA ENTREVISTA DIAGNÓSTICO

Como ya se ha recalado insistentemente en el marco teórico del presente estudio, es fundamental realizar una entrevista de diagnóstico con los responsables de RR.HH. de la empresa cliente.

En ella se detallaron todas las características, historia, perspectivas de futuro, etc., de cada uno de los participantes, el motivo de por qué querían realizar un programa de formación de estas características, cuales eran sus objetivos, etc.

Uno de los propósitos de esta entrevista era establecer en conjunto (empresa cliente y consultora) las necesidades de formación de los participantes, las metas y un plan de acción. En función de estos apartados se les explicó a la dirección de RR.HH. de Halcon Viajes como un programa de “outdoor training” podía interactuar de un modo positivo con sus empleados.

A la hora de realizar el plan de acción se tuvieron muy presentes las siguientes cuestiones:

- ¿Qué habilidades específicas y contenidos se iban a trabajar durante el programa?
- ¿Cuál era el formato adecuado para este grupo?
- ¿Qué duración tendría el programa?
- ¿Qué nivel de involucramiento tendrían los participantes y consultores?

La información facilitada al inicio de la investigación fue muy valiosa para conocer de primera mano cuales eran las características y necesidades principales de los participantes en el programa de formación. La entrevista se llevó a cabo en el lugar habitual de trabajo de los entrevistados.

En el **anexo 2** se detalla al completo la entrevista mantenida con los responsables del departamento de RR.HH. de Halcon Viajes.

IV.3.2. CUESTIONARIO ECI-U.

El “ECI” (Emotional Competence Inventory) de Boyatzis, Goleman y Hay-McBer (1999), es una herramienta de desarrollo que determina con exactitud las fuerzas y debilidades de los individuos, ofreciéndoles información sobre las competencias necesarias para mejorar y cumplir sus metas. Este instrumento de medida se basa en el modelo de inteligencia emocional de Goleman (1998). Sus autores hacen las siguientes variaciones de la versión original: cinco dimensiones pasan a ser cuatro

(“autorregulación” y “motivación” son combinadas dando lugar a la “gestión de uno mismo”), y de 25 competencias se pasa a 21 (“aprovechamiento de la diversidad” desaparece y en sustitución aparece la “empatía”; el “compromiso” desaparece y es relacionado con el “liderazgo”; las “habilidades de equipo” desaparecen y en sustitución aparece el “trabajo en equipo y colaboración”; y por último, la “innovación” desaparece y es relacionada con el “logro”).

Para el presente estudio se utilizará una edición universitaria del ECI (ECI-U), desarrollada por Goleman y Boyatzis (2001). Se trata del único instrumento diseñado específicamente para utilizarlo en lugares académicos (**Anexo 3**).

IV.4. FASES DEL PROCESO

En el cuadro 62 se detallan todos los pasos que ha seguido este estudio, desde su nacimiento hasta su culminación:

CUADRO 62. FASES DEL PROCESO

Fase de la investigación	Año Académico				
	2001	2002	2003	2004	2005
<i>Primera toma de contacto: Trabajo Fin de Master</i>	■				
<i>Revisión Bibliográfica</i>	■				
<i>Toma de Contacto con Consultoras</i>				■	
<i>Formación como Consultor</i>				■	
<i>Trabajo de campo</i>					■
<i>Tratamiento de los datos</i>					■
<i>Redacción de la Tesis</i>				■	

IV.4.1. PRIMERA TOMA DE CONTACTO

Este estudio se empezó a gestar en el año 2001 gracias al trabajo fin de master en la especialidad de RR.HH. La realización de éste fue la primera piedra de esta Tesis Doctoral y la primera toma de contacto con la verdadera realidad del “outdoor training”.

IV.4.2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La revisión bibliográfica comenzó en el trabajo fin de master, aunque los verdaderos progresos en esta tarea fueron a partir de los primeros cursos de doctorado y el conocimiento de las principales fuentes de información. A pesar de que en el camino de un estudio científico otras fases empiezan a cobrar importancia a medida de que se avanza, la revisión bibliográfica nunca se puede dar por terminada. De este modo, fueron constantes las modificaciones realizadas como consecuencia de la lectura y revisión de nuevos trabajos sobre la materia estudiada.

IV.4.3. CONTACTO CON CONSULTORAS DE FORMACIÓN OUTDOOR

Para un estudio de estas características es fundamental formarse como consultor, por lo que se realizaron múltiples visitas a las principales consultoras del país, seleccionando sin lugar a dudas a la mejor.

IV.4.4. FORMACIÓN COMO CONSULTOR

Seguramente esta consultora sea la que con un sentido más profesional trabaja esta metodología de formación. Además, por parte de ésta todo han sido facilidades contribuyendo de una forma muy activa a una formación integral y de muchísima calidad.

IV.4.5. TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo constó de las siguientes fases:

- Toma de contacto con el cliente.
- Entrevista de diagnóstico con los responsables de RR.HH. de la empresa cliente.

- Toma de contacto con los responsables de la finca donde se va a realizar el programa de “outdoor training”.
- Sesión pretest.
- Tratamiento: programa de “outdoor training”.
- Sesión postest.
- 2 meses después, realización de un retest con la finalidad de observar si existe retención de aprendizaje.

IV.4.6. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Tras la recolección de la información y su posterior almacenamiento en soporte informático, se fue realizando, desde el inicio, el análisis estadístico de las variables medidas.

IV.4.7. REDACCIÓN DE LA TESIS

La culminación del estudio no acaba con la redacción de esta tesis doctoral, pues aunque se consigue el fin parcial de la lectura de la misma y el título de doctor, quedan aún por publicar diferentes partes de la misma. La difusión de esta tesis se va a completar con la publicación de dos libros: “Una nueva herramienta de formación: el outdoor training” (dedicado a la empresa), y “Kidot” (dedicado a la formación escolar).

IV.5. MATERIAL

El material utilizado en este estudio constó de:

- 10 GPS *Garmin E-trex*. y 10 Walkie-talkies *Motorola* (cuadro de fotos 53)
- PC portátil *HP Pavilion 1300*
- Proyector digital *HP mp 3222*
- Cámara de fotos digital *Sony DSC-F55E*
- 2 relojes – cronómetro *Tag-Heuer*.
- 1 manta con un color diferente en cada cara (juego “New Leaf”).
- 2 cuerdas de poco grosor (juego “Electric Fence”).
- 4 cascos, dos cuerdas de gran grosor (juego “Problema Doble”).

- 1 tronco o tablero de 6 metros aproximadamente de largo. De ancho no más de 30 cm. (juego “Ants a Log”).
- 28 carpetas con Cuestionarios ECI-U.
- 28 planillas para el registro del feedback.
- 28 carpetas con el Plan de Acción.
- 2 cubos, 6 bolas (similar al tamaño de una pelota de golf), cuerdas de muy poco grosor y una cinta para hacer un círculo de 5 metros aprox. de diámetro (juego “Melt Down”).
- 1 helicóptero (tamaño de juguete), 4 platos medianos, cuerdas de poco grosor, y una cinta lo suficientemente grande como para hacer un círculo de 5 metros de diámetro (juego “Search and Rescue”).

CUADRO DE FOTOS 53. GPS Y WALKIE-TALKIE



- 8 canalillos de madera de un metro de largos, cuatro canicas (juego “links”).
- 1 vara de 4 metros de larga (juego “Long Stick”).

- 1 cuerda de grosor medio de aprox. 5 metros de largo, 8 antifaces (juego “Square Rope”).
- 14 “esposas” hechas de cuerda (juego “Esposas”).
- 1 aro de un metro de diámetro (juego “El Aro”).
- 1 bola (similar a las del billar), una plataforma de madera de un metro de diámetro y cuerdas de poco grosor (juego “La Plataforma”).
- 2 pizarras y 4 rotuladores (juegos de “Pensamiento Lateral”).
- Cartones de 2x1 m. y vigas de madera “especiales” que encajan perfectamente, cúter, rollos de celo y rotuladores (construcción del Hotel).
- Botiquín de seguridad.
- Botellas de agua (situadas en cada estación).

IV.6. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Tras categorizar los datos pertinentemente e introducirlos en soporte informático, se analizaron mediante el paquete informático STATISTIC '99, mediante el procedimiento correspondiente a las variables. Para todos los casos se consideró:

- Si $p > 0,05$, no se aceptan diferencias estadísticas significativas.
- Si $p < 0,05$, se aceptan diferencias significativas.
- Si $p < 0,01$, se aceptan diferencias muy significativas.
- Si $p < 0,001$, se aceptan diferencias altamente significativas.

Una vez acotados los parámetros de diferencia estadística determinados (y tal y como sugiere Atkinson (2003) específicamente para las ciencias de la actividad física y el deporte), es necesario señalar la diferencia entre el concepto de “significación estadística” y “significación práctica” (diferencia medida lógicamente interpretada pero no necesariamente diferencia estadística significativa).

IV.6.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES

El primer paso que se ha hecho es un análisis de la covarianza para controlar que el efecto se debe al tratamiento y no al nivel previo de los grupos. Es decir, este tipo de

análisis a los tres grupos (pre) garantiza que si hay diferencias en el post y en el ret, no es debido a las diferencias existentes en el pre.

Se analiza el efecto del tratamiento sobre la variable dependiente, conociendo si hay diferencias significativas. En el caso de que las haya, más adelante se verá dónde. También se observa si existen diferencias entre las medidas repetidas pos-ret, es decir, todas las medidas post y todas las medidas ret, y ver si hay diferencias significativas. Por último, se comprueba el efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos: grupo control (post y ret); grupo experimental 1 (post y ret); y por último, grupo experimental 2 (post y ret).

En el caso de que en alguno de los efectos señalados existan diferencias significativas, a través del LSD o comparación planeada de grupos entre si, se observará con detalle en qué nivel de la variables existen estas diferencias.

V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

V.1. VARIABLES DEPENDIENTES DE PRIMER NIVEL

V.2. VARIABLES DEPENDIENTES DE SEGUNDO NIVEL

V.3. PERFILES EMOCIONALES

V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se describe el comportamiento de las variables dependientes en esta investigación:

- En primer lugar se analizan las variables dependientes principales (comunicación, catalización del cambio, establecer vínculos, y trabajo en equipo y colaboración, en los diferentes momentos medidos: pretest, postest y retest).
- Del mismo modo, a continuación se analizan las variables dependientes de segundo nivel (desarrollo de los demás, liderazgo, control de conflictos, e influencia).

Los pasos que se han seguido con todas las variables dependientes son los siguientes:

- Análisis de la covarianza: técnica estadística que utiliza un modelo de regresión lineal múltiple, y busca comparar los resultados obtenidos en diferentes grupos de una variable cuantitativa, pero “corrigiendo” las posibles diferencias existentes entre los grupos en otras variables que pudieran afectar también al resultado.
- LSD Test o comparación planeada: técnica que permite saber en qué nivel de la variable dependiente existen diferencias significativas (si las hubiese)
- Por último, y para una mejor interpretación de los resultados, se agrupan todos los datos recogidos en cada competencia y se establece un perfil emocional de cada grupo.

V.1. VARIABLES DEPENDIENTES DE PRIMER NIVEL

V.1.1. COMUNICACIÓN

Para controlar que el efecto se debe al tratamiento y no al nivel previo de los grupos se hace un análisis de la covarianza a los tres grupos (pre), y de este modo se garantiza que si hay diferencias tanto en el post como en el ret no se debe a que hubiese diferencias en el pre (Tabla 1).

TABLA 1. ANÁLISIS DE LA COVARIANZA (COMUNICACIÓN)

	F	p-level
TRATAMIENTO SOBRE VAR. DEPENDIENTE	112,8798	,000
MEDIDAS REPETIDAS POST-RET	1,9504	,1704
TRATAMIENTO SOBRE CADA UNO DE LOS GRUPOS	,8334	,4421

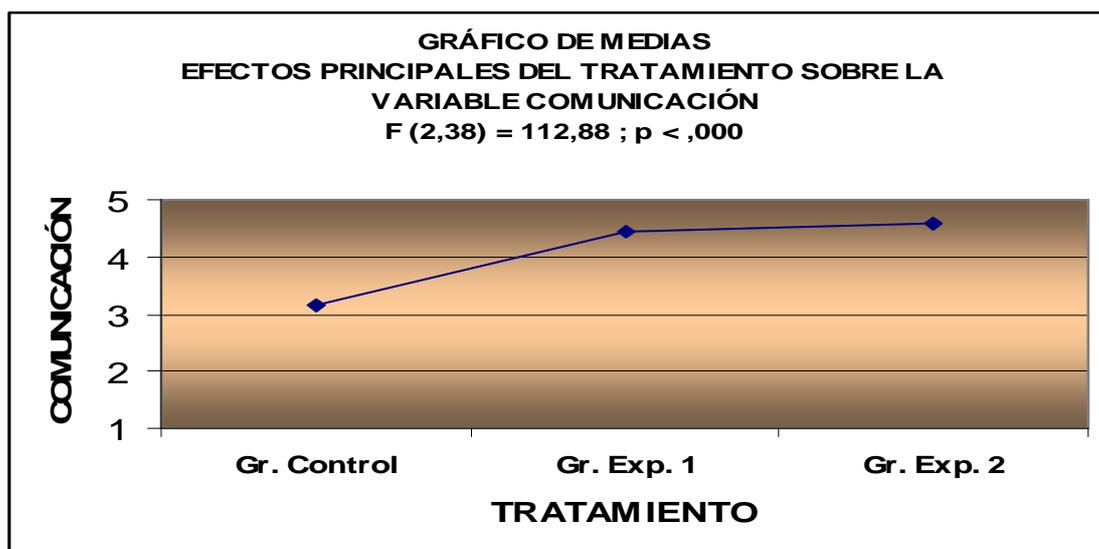
- Tratamiento sobre Var. Dependiente: se refiere al efecto del tratamiento sobre la variable “Comunicación”. **Los resultados demuestran que hay diferencias altamente significativas.**
- Medidas Repetidas Post-Ret: Diferencias entre todas las medidas repetidas post – ret. Es decir, todas las medidas post, y todas las medidas ret, y observar si hay diferencias significativas. **No existen diferencias significativas.**
- Tratamiento sobre cada uno de los grupos: efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos: grupo control (post-ret); grupo experimental 1 (post-ret); grupo experimental 2 (post-ret). **No existen diferencias significativas.**

Dado que sólo existen diferencias (en este caso, altamente significativas) en el “efecto del tratamiento sobre la variable COMUNICACIÓN”, no es necesario analizar el resto de efectos. Por tanto, el siguiente paso es mostrar y analizar las medias y el gráfico resultante del mencionado efecto (tablas 2 y figura 1):

TABLA 2. CUADRO DE MEDIAS. EFECTO DEL TRATAMIENTO SOBRE LA VARIABLE COMUNICACIÓN)

TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	F (2,38) = 112,88; p < ,000	
		COMUNICACIÓN (post-ret)	COMUNICACIÓN Covarianza (pre)
Grupo Control	3,1753	3,2585
Grupo Exp. 1	4,4603	3,1157
Grupo Exp. 2	4,6032	3,1992

FIGURA 1. GRÁFICO DE MEDIAS (COMUNICACIÓN)



Para ver en qué nivel de la variable COMUNICACIÓN hay diferencias significativas es necesario hacer un test LSD o comparación planeada de grupos entre sí. De esta forma se obtiene la siguiente tabla (3):

TABLA 3. LSD Test: Var. COMUNICACIÓN
Efectos principales del tratamiento sobre la variable dependiente

TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	{Control}	{Exp. 1}	{Exp.2}
		3,175357	4,460357	4,603214
Grupo Control	..... {pre}		,0000	,0000
Grupo Exp. 1	..... {post}	,0000		,1802
Grupo Exp. 2	..... {ret}	,0000	,1802	

V.1.1.1. COMENTARIO RESULTADOS

El primer efecto analizado, es decir, el “efecto del tratamiento o programa de “outdoor training” sobre la variable COMUNICACIÓN”, muestra que sí han existido diferencias altamente significativas ($p < 0,000$), por lo que los niveles de esta competencia emocional subieron de un modo muy considerable una vez que los participantes volvieron a sus puestos de trabajo.

Todos los contenidos desarrollados en el programa de “outdoor training” diseñado, implican un alto grado de COMUNICACIÓN por parte de los participantes para el éxito en la actividad. Pero sin duda, el momento más importante para la asimilación de lo aprendido, en este caso, el desarrollo de esta competencia emocional, es la sesión de “feedback”.

En ésta, todos los participantes reconocieron la enorme importancia de la COMUNICACIÓN tanto en las pruebas diseñadas a lo largo del programa de formación como en sus entornos laborales. La gran mayoría de participantes se comprometió (a través de un plan de acción) a mejorar esta competencia, tenerla más en cuenta y utilizarla más en sus trabajos.

El análisis del segundo efecto, “diferencias entre todas las medidas post-ret”, muestra que no se aceptan diferencias estadísticas significativas ($p = 0,1704$), pese a que los niveles del retest en ambos grupos experimentales bajan muy levemente. Estos resultados revelan la existencia de retención de aprendizaje.

Una de las tareas que mayor importancia se le ha dado a este programa ha sido optimizar la transferencia del aprendizaje por lo que: se han empleado actividades en las que era clave la habilidad que se quería lograr, se ha asegurado que todos los participantes entiendan perfectamente la conexión entre la actividad y su trabajo, se ha proporcionado un ambiente ideal tanto para el desarrollo de las dinámicas al aire libre como para la sesión de análisis, se ha estimulado la participación activa de los participantes, etc.

En cuanto al efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos, tampoco existen diferencias significativas ($p = 0,4421$), por lo que se refuerza el anterior mensaje de que existe una gran retención de lo aprendido durante el programa tras dos meses.

El LSD Test o comparación planeada aclara en qué niveles de la variable COMUNICACIÓN existen diferencias significativas: entre el pretest del grupo control y el postest del grupo experimental (1) hay diferencias altamente significativas ($p < 0,000$); entre el pretest del grupo control y el retest del grupo experimental (2) existen diferencias altamente significativas ($p < 0,000$). Mientras, entre el postest del grupo

experimental (1) y el retest del grupo experimental (2) no se aceptan diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,1802$).

V.1.2. CATALIZACIÓN DEL CAMBIO

Para controlar que el efecto se debe al tratamiento y no al nivel previo de los grupos se hace un análisis de la covarianza a los tres grupos (pre), y de este modo se garantiza que si hay diferencias tanto en el post como en el ret no se debe a que hubiese diferencias en el pre (Tabla 4).

TABLA 4. ANÁLISIS DE LA COVARIANZA (CATALIZACIÓN DEL CAMBIO)

	F	p-level
TRATAMIENTO SOBRE VAR. DEPENDIENTE	7,3506	,0020
MEDIDAS REPETIDAS POST-RET	,4957	,4855
TRATAMIENTO SOBRE CADA UNO DE LOS GRUPOS	,4370	,6490

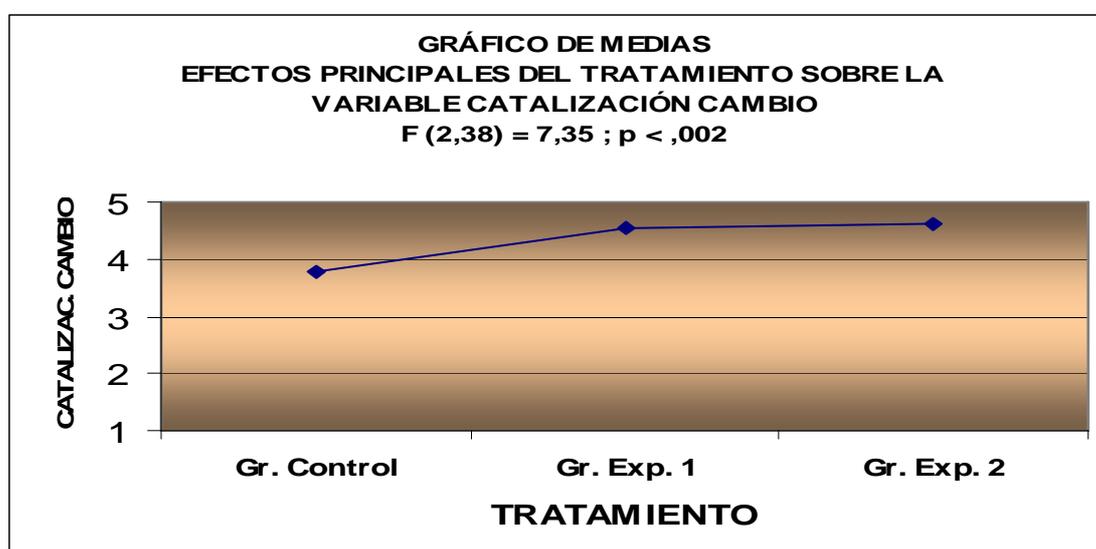
- Tratamiento sobre Var. Dependiente: se refiere al efecto del tratamiento sobre la variable “Comunicación”. **Los resultados demuestran que hay diferencias muy significativas.**
- Medidas Repetidas Post-Ret: Diferencias entre todas las medidas repetidas post – ret. Es decir, todas las medidas post, y todas las medidas ret, y observar si hay diferencias significativas. **No existen diferencias significativas.**
- Tratamiento sobre cada uno de los grupos: efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos: grupo control (post-Ret); grupo experimental 1 (post-ret); grupo experimental 2 (post-ret). **No existen diferencias significativas.**

Dado que sólo existen diferencias significativas en el “efecto del tratamiento sobre la variable CATALIZACIÓN DEL CAMBIO”, no es necesario analizar el resto de efectos. Por tanto, el siguiente paso es mostrar y analizar las medias y el gráfico resultante del mencionado efecto (tabla 5 y figura 2):

TABLA 5. CUADRO DE MEDIAS. EFECTO DEL TRATAMIENTO SOBRE LA VARIABLE CATALIZACIÓN DEL CAMBIO

TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	F (2,38) = 7,35 ; p < ,002	
		COMUNICACIÓN (post-ret)	COMUNICACIÓN Covarianza (pre)
Grupo Control	2,3067	2,3771
Grupo Exp. 1	2,5800	2,4492
Grupo Exp. 2	2,6871	2,5914

FIGURA 2. GRÁFICO DE MEDIAS (CATALIZACIÓN DEL CAMBIO)



Para ver en qué nivel de la variable CATALIZACIÓN DEL CAMBIO hay diferencias significativas es necesario hacer un test LSD o comparación planeada de grupos entre sí. De esta forma se obtiene la siguiente tabla (6):

TABLA 6. LSD Test: Var. CATALIZACIÓN DEL CAMBIO Efectos principales del tratamiento sobre la variable dependiente

TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	{Control}	{Exp. 1}	{Exp.2}
		2,306786	2,580000	2,687143
Grupo Control	..... {pre}		,0039	,0001
Grupo Exp. 1	..... {post}	,0039		,2364
Grupo Exp. 2	..... {ret}	,0001	,2364	

V.1.2.1. COMENTARIO RESULTADOS

El “efecto del programa de “outdoor training” sobre la variable CATALIZACIÓN DEL CAMBIO” indica que existen diferencias muy significativas ($p = 0,002$), lo cual demuestra que los niveles de esta competencia emocional, tras la participación en el programa propuesto y vuelta al entorno laboral, aumentaron.

La estrategia llevada a cabo para aumentar o desarrollar la competencia CATALIZACIÓN DEL CAMBIO ha sido muy sencilla. Ha consistido en introducir continuamente “factores externos” (haciendo una metáfora con su lugar de trabajo”), es decir, cambiar continuamente las reglas de los juegos. De este modo se han de adaptar continuamente a los cambios producidos, alterándose los ritmos de trabajo, roles, etc.

Este tipo de dinámicas al aire libre da mucho “juego” a la hora de trabajar este tipo de competencias, pero sin lugar a dudas, toda esta planificación no sirve de nada si todo lo ocurrido no se refleja en la sesión de “feedback”. En ésta, todos los participantes en la actividad establecieron una conexión muy directa entre los cambios sufridos durante las dinámicas y los que acontecen a diario en sus oficinas.

Tras dos meses, la retención del aprendizaje en esta competencia fue altísima como demuestra el análisis de las “diferencias entre todas las medidas post-ret” ($p= 0,4855$), obteniéndose unos valores en el retest muy similares a los del postest. Una de las tareas fundamentales para optimizar la transferencia, aparte de otras muchas, es utilizar actividades en las que es fundamental utilizar la competencia que se quiere desarrollar. Pues bien, es evidente que en todas las actividades propuestas quien no se adaptase a los cambios introducidos no culminaría con éxito la actividad.

Estos altos niveles de retención de aprendizaje guardan relación con los resultados obtenidos en el “efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos”, de los que se desprenden que no se aceptan diferencias significativas ($p=0,6490$).

Por último, el LSD Test o comparación planeada aclara en qué niveles de la variable CATALIZACIÓN DEL CAMBIO existen diferencias significativas: entre el pretest del grupo control y el postest del grupo experimental (1) hay diferencias muy

significativas ($p = 0,003$); entre el pretest del grupo control y el retest del grupo experimental (2) existen diferencias altamente significativas ($p < 0,000$). Mientras, entre posttest del grupo experimental (1) y el retest del grupo experimental (2) no se aceptan diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,2364$).

V.1.3. ESTABLECER VÍNCULOS

Para controlar que el efecto se debe al tratamiento y no al nivel previo de los grupos se hace un análisis de la covarianza a los tres grupos (pre), y de este modo se garantiza que si hay diferencias tanto en el post como en el ret no se debe a que hubiese diferencias en el pre (Tabla 7).

TABLA 7. ANÁLISIS DE LA COVARIANZA (ESTABLECER VÍNCULOS)

	F	p-level
TRATAMIENTO SOBRE VAR. DEPENDIENTE	56,6250	,0000
MEDIDAS REPETIDAS POST-RET	6,4946	,0148
TRATAMIENTO SOBRE CADA UNO DE LOS GRUPOS	,4248	,6568

- Tratamiento sobre Var. Dependiente: se refiere al efecto del tratamiento sobre la variable “Comunicación”. **Los resultados demuestran que hay diferencias altamente significativas.**
- Medidas Repetidas Post-Ret: Diferencias entre todas las medidas repetidas post – ret. Es decir, todas las medidas post, y todas las medidas ret, y observar si hay diferencias significativas. **Los resultados demuestran que se aceptan diferencias significativas.**
- Tratamiento sobre cada uno de los grupos: efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos: grupo control (post-Ret); grupo experimental 1 (post-ret); grupo experimental 2 (post-ret). **No existen diferencias significativas.**

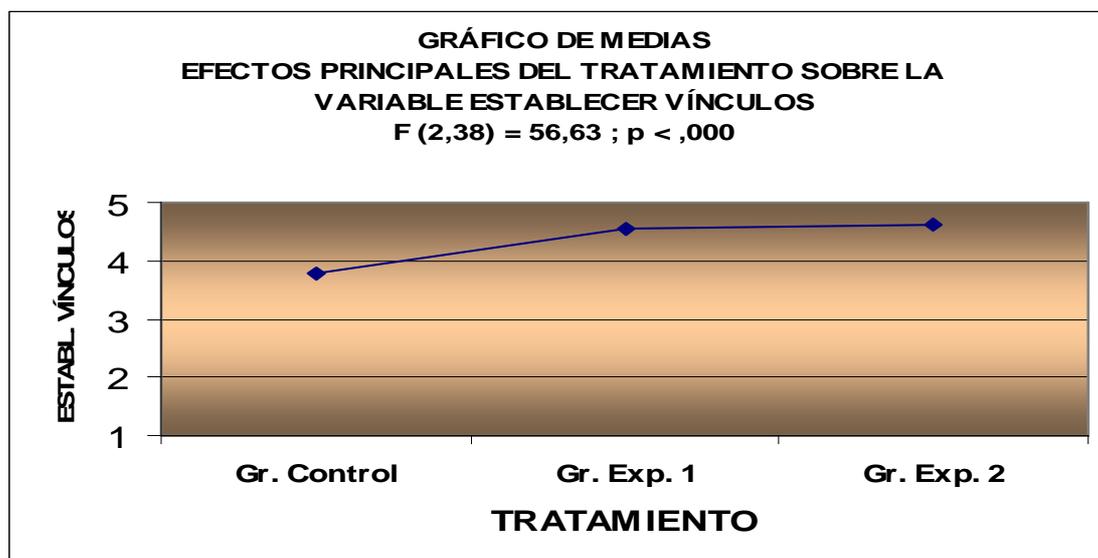
Dado que existen diferencias significativas en el “efecto del tratamiento sobre la variable ESTABLECER VÍNCULOS”, y en el “efecto de las medidas repetidas post-ret”, es necesario analizarlos a continuación.

En primer lugar se presentan la tabla 8 y la figura 3 con las medias y gráficas del efecto del tratamiento sobre la variable ESTABLECER VÍNCULOS.

TABLA 8. CUADRO DE MEDIAS. EFECTO DEL TRATAMIENTO SOBRE LA VARIABLE ESTABLECER VÍNCULOS

TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	F (2,38) = 56,63 ; p < ,000	
		ESTABLECER VÍNCULOS (post-ret)	ESTABLECER VÍNCULOS Covarianza (pre)
Grupo Control	3,7707	3,7814
Grupo Exp. 1	4,5671	3,83
Grupo Exp. 2	4,6150	3,6628

FIGURA 3. GRÁFICO DE MEDIAS (ESTABLECER VÍNCULOS)



Para ver en qué nivel de la variable ESTABLECER VÍNCULOS hay diferencias significativas es necesario hacer un test LSD o comparación planeada de grupos entre sí. De esta forma se obtiene la siguiente tabla (9):

TABLA 9. LSD Test: Var. ESTABLECER VÍNCULOS
Efectos principales del tratamiento sobre la variable dependiente

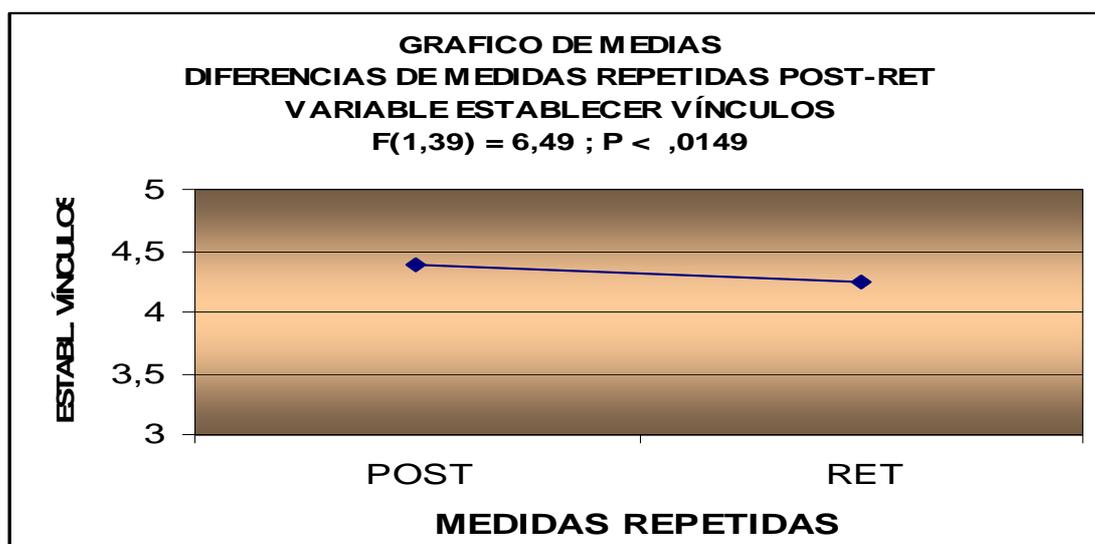
TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	{Control} 3,770714	{Exp. 1} 4,567143	{Exp.2} 4,615000
Grupo Control	..... {pre}		,0000	,0000
Grupo Exp. 1	..... {post}	,0000		,5970
Grupo Exp. 2	..... {ret}	,0000	,5970	

En segundo lugar se presentan la tabla 10 y la figura 4 con las medias y gráficas del efecto de las diferencias de medidas repetidas post-ret para la variable ESTABLECER VÍNCULOS.

TABLA 10. CUADRO DE MEDIAS. DIFERENCIAS ENTRE MEDIDAS REPETIDAD POST-RET
(ESTABLECER VÍNCULOS)

		F (1,39) = 6,49 ; p < ,0149	
TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	ESTABLECER VÍNCULOS (post-ret)	ESTABL.VÍNCULOS Covarianza (pre)
.....	{post}	4,3850	3,7580
.....	{ret}	4,2502	3,7580

FIGURA 4. GRÁFICO DE MEDIAS (ESTABLECER VÍNCULOS)



Para ver en qué nivel de la variable ESTABLECER VÍNCULOS hay diferencias significativas es necesario hacer un test LSD o comparación planeada de grupos entre sí. De esta forma se obtiene la siguiente tabla (11):

TABLA 11. LSD Test: Var. ESTABLECER VÍNCULOS
Efectos principales de diferencias de medidas repetidas post-ret para la variable dependiente

TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	{post} 4,3850	{ret} 4,2502
.....	{post}		,01487
.....	{ret}	,01487	

V.1.3.1. COMENTARIO RESULTADOS

El análisis del efecto del programa de “outdoor training” diseñado sobre la variable ESTABLECER VÍNCULOS establece que existen diferencias altamente significativas ($p < 0,000$), lo cual indica que los niveles de esta variable han incrementado en todos los participantes que han acudido al programa tras volver a sus puestos de trabajo.

Las actividades propuestas en un programa de “outdoor training” permiten a los participantes tener relaciones y contactos afectuosos con los compañeros, hacer amistad con gran variedad de gente, y sobre todo, alimentar en un sentido positivo todas estas relaciones. Estas características provocan que a través del “outdoor training” sea muy sencillo aumentar los niveles de la competencia ESTABLECER VÍNCULOS de todos los empleados de una organización.

Muchos de los participantes reconocieron en el “feedback” que su opinión (negativa) sobre algunos compañeros había cambiado de un modo radical. En un programa de “outdoor training” las personas se muestran tal y como son, por lo que no tienen las “barreras de estatus” y “etiquetas” que les impiden mostrarse naturalmente en la oficina.

En cuanto al análisis de las “diferencias entre todas las medidas post-ret”, los datos obtenidos apuntan a que existen diferencias significativas ($p = 0,014$). A pesar de estos resultados la retención del aprendizaje fue bastante alta, tal y como demuestran las

puntuaciones obtenidas en los retest, pero si resulta evidente que en relación al postest, fue la competencia emocional que sufrió un mayor descenso.

En la sesión de “feedback” se insistió muchísimo en las competencias TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN, CATALIZACIÓN DEL CAMBIO Y COMUNICACIÓN, dejando en un segundo plano el análisis de la competencia ESTABLECER VÍNCULOS. Esto explica que los niveles de esta competencia en el retest bajaran tanto. En próximos programas, con el fin de optimizar la transferencia del aprendizaje es conveniente insistir en la sesión de “feedback” en la importancia de esta competencia para un buen desempeño laboral.

Sin embargo, en el “efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos”, no existen diferencias significativas ($p = 0,6568$), por lo que si se hace un análisis por separado de cada grupo, y se recogen los valores del postest y los del retest, no se aceptan diferencias significativas.

El LSD Test o comparación planeada realizado para el “efecto del programa sobre la variable ESTABLECER VÍNCULOS” aclara en qué niveles existen diferencias significativas: entre el pretest del grupo control y el postest del grupo experimental (1) hay diferencias altamente significativas ($p < 0,000$); entre el pretest del grupo control y el retest del grupo experimental (2) existen diferencias altamente significativas ($p < 0,000$). Mientras, entre el postest del grupo experimental (1) y el retest del grupo experimental (2) no se aceptan diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,5970$).

El LSD Test o comparación planeada realizado para el efecto “diferencias entre medidas repetidas post-ret” en la variable ESTABLECER VÍNCULOS, muestra que se aceptan diferencias significativas ($p = 0,014$). Es decir, que entre la suma de todas las medidas postest y la suma de todas las medidas retest existen diferencias.

V.1.4. TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN

Para controlar que el efecto se debe al tratamiento y no al nivel previo de los grupos se hace un análisis de la covarianza a los tres grupos (pre), y de este modo se garantiza que si hay diferencias tanto en el post como en el ret no se debe a que hubiese diferencias en el pre (Tabla 12).

TABLA 12. ANÁLISIS DE LA COVARIANZA (TRABAJO EN EQUIPO)

	F	p-level
TRATAMIENTO SOBRE VAR. DEPENDIENTE	200,9554	,0000
MEDIDAS REPETIDAS POST-RET	,0338	,8549
TRATAMIENTO SOBRE CADA UNO DE LOS GRUPOS	,2266	,7982

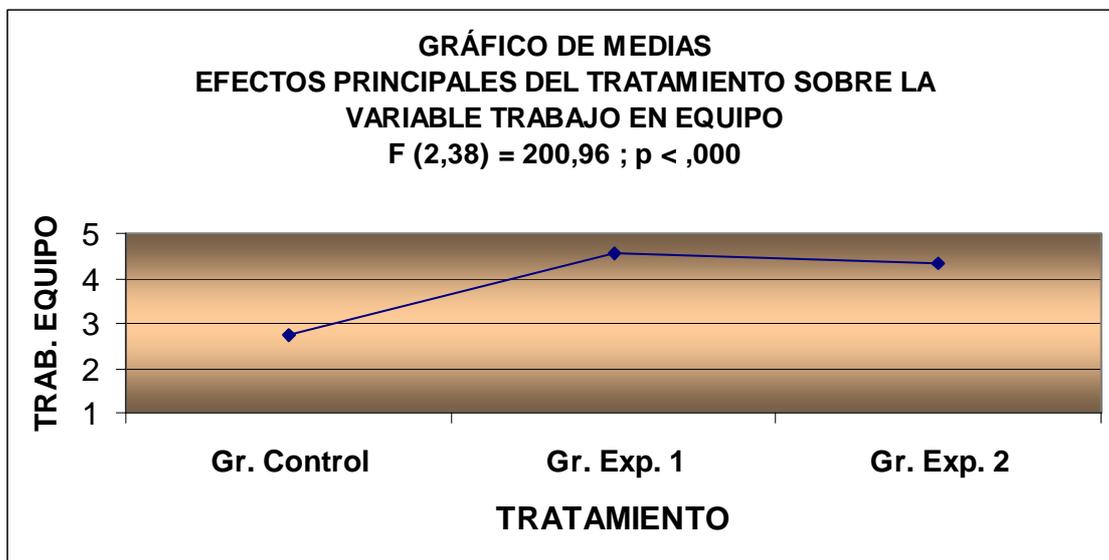
- Tratamiento sobre Var. Dependiente: se refiere al efecto del tratamiento sobre la variable “Comunicación”. **Los resultados demuestran que hay diferencias altamente significativas.**
- Medidas Repetidas Post-Ret: Diferencias entre todas las medidas repetidas post – ret. Es decir, todas las medidas post, y todas las medidas ret, y observar si hay diferencias significativas. **No existen diferencias significativas.**
- Tratamiento sobre cada uno de los grupos: efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos: grupo control (post-Ret); grupo experimental 1 (post-ret); grupo experimental 2 (post-ret). **No existen diferencias significativas.**

Dado que sólo existen diferencias significativas en el “efecto del tratamiento sobre la variable TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN”, no es necesario analizar el resto de efectos. Por tanto, el siguiente paso es mostrar y analizar las medias y el gráfico resultante del mencionado efecto (tabla 13 y figura 5):

TABLA 13. CUADRO DE MEDIAS. EFECTO DEL TRATAMIENTO SOBRE LA VARIABLE TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN.

TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	F (2,38) = 200,96 ; p < ,000	
		TRABAJO EQUIPO (post-ret)	TRABAJO EQUIPO Covarianza (pre)
Grupo Control	2,7357	2,8057
Grupo Exp. 1	4,5682	2,9242
Grupo Exp. 2	4,3303	2,7342

FIGURA 5. GRÁFICO DE MEDIAS (TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN)



Para ver en qué nivel de la variable TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN hay diferencias significativas es necesario hacer un test LSD o comparación planeada de grupos entre sí. De esta forma se obtiene la siguiente tabla (14):

TABLA 14. LSD Test: Var. TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN
Efectos principales del tratamiento sobre la variable dependiente

TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	{Control} 2,7357	{Exp. 1} 4,5682	{Exp.2} 4,3303
Grupo Control	..... {pre}		,0000	,0000
Grupo Exp. 1	..... {post}	,0000		,0219
Grupo Exp. 2	..... {ret}	,0000	,0219	

V.1.4.1. COMENTARIO RESULTADOS

El programa de “outdoor training” ha tenido efecto sobre la variable dependiente TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN, y prueba de ello es que existen diferencias altamente significativas ($p < 0,000$). Por tanto, los niveles de esta competencia emocional, una vez terminado el programa de formación, han sufrido un aumento muy importante.

Un programa de “outdoor training” se puede planificar para que todas las actividades propuestas tengan que realizarse en equipo. Pero no sólo eso, se trata de actividades que exigen la participación de todos los miembros del equipo, por lo que a diferencia de otro tipo de actividades grupales, si un individuo no se implica, aunque el resto de compañeros lo haga, la actividad es imposible de realizar. Esto conlleva que el “outdoor training” sea una de las metodologías de formación más interesantes para el desarrollo de esta competencia emocional.

Prueba del gran impacto que tiene la metodología vivencial sobre la competencia TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN, es la enorme retención de aprendizaje registrada, obteniéndose unos valores muy similares entre el retest y el postest, por lo que en el segundo efecto analizado, “diferencias entre todas las medidas post-ret” no se aceptan diferencias significativas ($p = 0,8549$).

Obviamente, las estrategias de optimización de la transferencia del aprendizaje también fueron encaminadas hacia esta competencia, aunque en este caso fue mucho más fácil que en el resto, pues fue muy sencillo para los participantes reflexionar y

analizar sobre todo lo ocurrido con respecto a esta competencia: si no funcionaba el trabajo en equipo y no se colaboraba no había éxito (igual que en su empresa).

Por otro lado, en el “efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos” no se aceptan diferencias significativas ($p = 0,7982$).

En cuanto al LSD Test o comparación planeada, muestra en qué niveles de la variable TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORACIÓN existen diferencias significativas: entre el pretest del grupo control y el postest del grupo experimental (1) hay diferencias altamente significativas ($p < 0,000$); entre el pretest del grupo control y el retest del grupo experimental (2) existen diferencias altamente significativas ($p < 0,000$). Mientras, entre postest del grupo experimental (1) y el retest del grupo experimental (2) se aceptan diferencias significativas ($p = 0,021$).

El hecho de que se acepten diferencias significativas entre el postest del grupo experimental (1) y el retest del grupo experimental (2) se debe a que los resultados, a nivel general, obtenidos en esta competencia emocional son más altos en el grupo experimental (2) que en el grupo experimental (1), aunque los niveles del retest en cada uno de ellos sea muy similar a los niveles obtenidos en el postest.

V.2. VARIABLES DEPENDIENTES DE SEGUNDO NIVEL

El desarrollo de las variables dependientes de segundo nivel (influencia, liderazgo, desarrollo de los demás y control de conflictos) no son el objetivo principal de este estudio. La razón por la cual han sido seleccionadas como objetivo secundario es por el hecho de que forman parte, al igual que las competencias trabajo en equipo y colaboración, establecer vínculos, comunicación y catalización del cambio, de la cuarta dimensión descrita por Goleman, Boyatzis y Rhee (2000) de la inteligencia emocional: Gestión de las Relaciones.

V.2.1. INFLUENCIA

Para controlar que el efecto se debe al tratamiento y no al nivel previo de los grupos se hace un análisis de la covarianza a los tres grupos (pre), y de este modo se garantiza que si hay diferencias tanto en el post como en el ret no se debe a que hubiese diferencias en el pre (Tabla 15).

TABLA 15. ANÁLISIS DE LA COVARIANZA (INFLUENCIA)

	F	p-level
TRATAMIENTO SOBRE VAR. DEPENDIENTE	3,8161	,0308
MEDIDAS REPETIDAS POST-RET	,6813	,4141
TRATAMIENTO SOBRE CADA UNO DE LOS GRUPOS	,0118	,9881

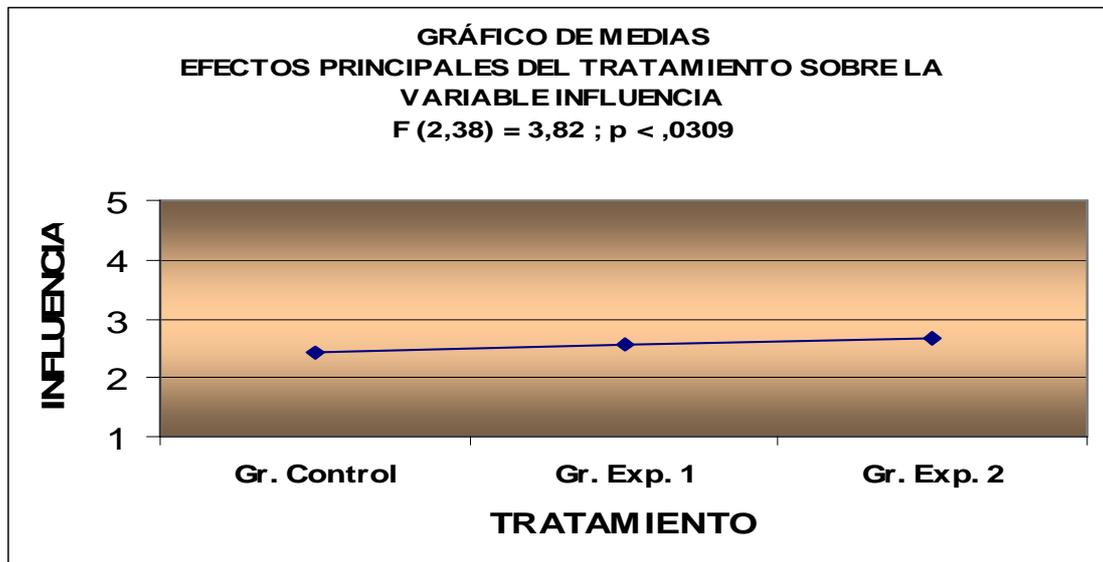
- Tratamiento sobre Var. Dependiente: se refiere al efecto del tratamiento sobre la variable “Comunicación”. **Los resultados demuestran que hay diferencias significativas.**
- Medidas Repetidas Post-Ret: Diferencias entre todas las medidas repetidas post – ret. Es decir, todas las medidas post, y todas las medidas ret, y observar si hay diferencias significativas. **No existen diferencias significativas.**
- Tratamiento sobre cada uno de los grupos: efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos: grupo control (post-Ret); grupo experimental 1 (post-ret); grupo experimental 2 (post-ret). **No existen diferencias significativas.**

Dado que sólo existen diferencias significativas en el “efecto del tratamiento sobre la variable “INFLUENCIA”, no es necesario analizar el resto de efectos. Por tanto, el siguiente paso es mostrar y analizar las medias y el gráfico resultante del mencionado efecto (tabla 16 y figura 6).

TABLA 16. CUADRO DE MEDIAS. EFECTO DEL TRATAMIENTO SOBRE LA VARIABLE INFLUENCIA

TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	F (2,38) = 3,82 ; p < ,0309	
		TRABAJO EQUIPO (post-ret)	TRABAJO EQUIPO Covarianza (pre)
Grupo Control	2,4128	2,4728
Grupo Exp. 1	2,5675	2,5435
Grupo Exp. 2	2,6750	2,6150

FIGURA 6. GRÁFICO DE MEDIAS (INFLUENCIA)



Para ver en qué nivel de la variable INFLUENCIA hay diferencias significativas es necesario hacer un test LSD o comparación planeada de grupos entre sí. De esta forma se obtiene la siguiente tabla (17):

TABLA 17. LSD Test: Var. INFLUENCIA Efectos principales del tratamiento sobre la variable dependiente

TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	{Control}	{Exp. 1}	{Exp.2}
Grupo Control	..... {pre}	12,4128	2,5675	2,6750
Grupo Exp. 1	..... {post}	,0638	,0638	,1923
Grupo Exp. 2	..... {ret}	,0025	,1923	

V.2.1.1. COMENTARIO RESULTADOS

El análisis del “efecto del tratamiento sobre la variable INFLUENCIA”, prueba que se aceptan diferencias significativas ($p = 0,030$), por lo que los niveles de esta competencia emocional se incrementaron, pero no de un modo tan considerable como las cuatro competencias que son objetivo principal de este estudio.

A lo largo de este programa de “outdoor training” hay muchas etapas en las que los diferentes participantes deben demostrar y utilizar esta competencia para el éxito de la actividad, aunque no de un modo tan importante como el resto de competencias. Así, deben utilizar estrategias para recabar el consenso y el apoyo de los demás, saber cómo hacer para que el resto de los compañeros le escuchen, o saber persuadir, convencer e influenciar a los demás.

El segundo efecto, “diferencias entre todas las medidas post-ret”, indica que no se aceptan diferencias estadísticas significativas ($p = 0,4141$), por lo que aunque el incremento de esta competencia ha sido muy poco tras la realización del programa de formación, éste no ha disminuido considerablemente tras dos meses. En cuanto al “efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos”, tampoco se aceptan diferencias significativas ($p = 0,9881$).

Una de las razones de estos registros tan bajos se debe a que en la sesión de feedback (la más importante de un programa de estas características) apenas cobra protagonismo esta competencia. Toda la sesión está focalizada en las cuatro competencias “principales”, por lo que resulta más complicado para los participantes asimilar lo aprendido.

El LSD Test o comparación planeada aclara en qué niveles de la variable INFLUENCIA existen diferencias significativas: entre el pretest del grupo control y el posttest del grupo experimental (1) no se aceptan diferencias significativas ($p = 0,063$); entre el pretest del grupo control y el retest del grupo experimental (2) existen diferencias muy significativas ($p = 0,002$). Mientras, entre posttest del grupo experimental (1) y el retest del grupo experimental (2) no se aceptan diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,192$).

Es necesario aclarar, que entre el pretest del grupo de control y el postest del grupo experimental (1), aunque estadísticamente no se acepten diferencias significativas, a nivel práctico si las hay.

V.2.2. DESARROLLO DE LOS DEMÁS

Para controlar que el efecto se debe al tratamiento y no al nivel previo de los grupos se hace un análisis de la covarianza a los tres grupos (pre), y de este modo se garantiza que si hay diferencias tanto en el post como en el ret no se debe a que hubiese diferencias en el pre (Tabla 18).

TABLA 18. ANÁLISIS DE LA COVARIANZA (DESARROLLO DE LOS DEMÁS)

	F	p-level
TRATAMIENTO SOBRE VAR. DEPENDIENTE	3,8400	,0302
MEDIDAS REPETIDAS POST-RET	,9750	,3295
TRATAMIENTO SOBRE CADA UNO DE LOS GRUPOS	,0315	,9689

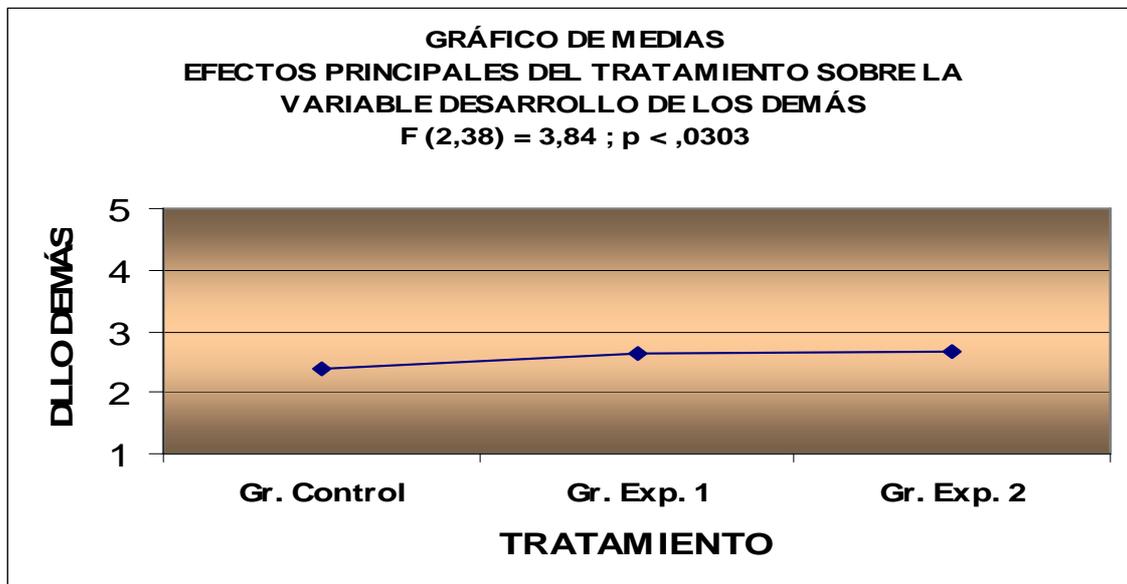
- Tratamiento sobre Var. Dependiente: se refiere al efecto del tratamiento sobre la variable “Comunicación”. **Los resultados demuestran que hay diferencias significativas.**
- Medidas Repetidas Post-Ret: Diferencias entre todas las medidas repetidas post – ret. Es decir, todas las medidas post, y todas las medidas ret, y observar si hay diferencias significativas. **No existen diferencias significativas.**
- Tratamiento sobre cada uno de los grupos: efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos: grupo control (post-Ret); grupo experimental 1 (post-ret); grupo experimental 2 (post-ret). **No existen diferencias significativas.**

Dado que sólo existen diferencias significativas en el “efecto del tratamiento sobre la variable “DESARROLLO DE LOS DEMÁS”, no es necesario analizar el resto de efectos. Por tanto, el siguiente paso es mostrar y analizar las medias y el gráfico resultante del mencionado efecto (tabla 19 y figura 7):

TABLA 19. CUADRO DE MEDIAS. EFECTO DEL TRATAMIENTO SOBRE LA VARIABLE DESARROLLO DE LOS DEMÁS

TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	F (2,38) = 3,84 ; p < ,0303	
		TRABAJO EQUIPO (post-ret)	TRABAJO EQUIPO Covarianza (pre)
Grupo Control	2,3892	2,4728
Grupo Exp. 1	2,6510	2,52
Grupo Exp. 2	2,6746	2,615

FIGURA 7. GRÁFICO DE MEDIAS (DESARROLLO DE LOS DEMÁS)



Para ver en qué nivel de la variable DESARROLLO DE LOS DEMÁS hay diferencias significativas es necesario hacer un test LSD o comparación planeada de grupos entre sí. De esta forma se obtiene la siguiente tabla (20):

TABLA 20. LSD Test: Var. DESARROLLO DE LOS DEMÁS Efectos principales del tratamiento sobre la variable dependiente

TRATAMIENTO	MEDIDAS REPETIDAS	{Control}	{Exp. 1}	{Exp.2}
		2,389286	2,651071	2,674643
Grupo Control	..... {pre}		,007309	,003736
Grupo Exp. 1	..... {post}	,007309		,799919
Grupo Exp. 2	..... {ret}	,003736	,799919	

V.2.2.1. COMENTARIO RESULTADOS

El análisis del “efecto del tratamiento sobre la variable DESARROLLO DE LOS DEMÁS”, prueba que se aceptan diferencias significativas ($p = 0,030$), por lo que los niveles de esta competencia emocional se incrementaron, pero no de un modo tan considerable como las cuatro competencias que son objetivo principal de este estudio.

Aunque esta competencia emocional no forme parte de los objetivos principales de este estudio, a través de un programa de “outdoor training” siempre se va a desarrollar, pues los participantes se van a ayudar continuamente para mejorar el rendimiento de quienes le rodean promoviendo su aprendizaje y crecimiento.

Gran parte de los participantes en la sesión de “feedback” reconocieron que hasta ese momento nunca se preocupaban de promover el desarrollo de sus compañeros o subordinados a largo plazo, sólo a corto plazo, y que a través de un programa de estas características se comprendía la importancia de trabajar, promover, desarrollar, etc., a largo plazo.

El segundo efecto, “diferencias entre todas las medidas post-ret”, muestra que no se aceptan diferencias estadísticas significativas ($p = 3295$), por lo que aunque el incremento de esta competencia ha sido poco tras la realización del programa de formación, éste no ha disminuido considerablemente tras dos meses. En cuanto al “efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos”, tampoco se aceptan diferencias significativas ($p = 0,9881$).

El LSD Test o comparación planeada aclara en qué niveles de la variable DESARROLLO DE LOS DEMÁS existen diferencias significativas: entre el pretest del grupo control y el postest del grupo experimental (1) se aceptan diferencias muy significativas ($p = 0,007$); entre el pretest del grupo control y el retest del grupo experimental (2) existen diferencias muy significativas ($p = 0,003$). Mientras, entre postest del grupo experimental (1) y el retest del grupo experimental (2) no se aceptan diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,7999$).

V.2.3. LIDERAZGO

Para controlar que el efecto se debe al tratamiento y no al nivel previo de los grupos se hace un análisis de la covarianza a los tres grupos (pre), y de este modo se garantiza que si hay diferencias tanto en el post como en el ret no se debe a que hubiese diferencias en el pre (tabla 21).

TABLA 21. ANÁLISIS DE LA COVARIANZA (LIDERAZGO)

	F	p-level
TRATAMIENTO SOBRE VAR. DEPENDIENTE	2,328825	,111159
MEDIDAS REPETIDAS POST-RET	,375109	,543787
TRATAMIENTO SOBRE CADA UNO DE LOS GRUPOS	,707717	,498986

- Tratamiento sobre Var. Dependiente: se refiere al efecto del tratamiento sobre la variable “Comunicación”. **Los resultados demuestran que no hay diferencias.**
- Medidas Repetidas Post-Ret: Diferencias entre todas las medidas repetidas post – ret. Es decir, todas las medidas post, y todas las medidas ret, y observar si hay diferencias significativas. **No existen diferencias significativas.**
- Tratamiento sobre cada uno de los grupos: efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos: grupo control (post-Ret); grupo experimental 1 (post-ret); grupo experimental 2 (post-ret). **No existen diferencias significativas.**

Dado que no existen diferencias significativas en ninguno de los efectos no es necesario hacer una representación con las medias y gráficas como anteriormente se ha hecho.

V.2.3.1. COMENTARIO RESULTADOS

El “efecto del tratamiento sobre la variable LIDERAZGO”, indica que se no se aceptan diferencias significativas ($p = 0,111$), lo cual revela que a pesar de que los niveles de esta competencia emocional aumentaron, no lo hicieron de una forma significativa.

En un programa de “outdoor training” es muy fácil identificar a las personas que adoptan el rol de líder, y en este caso, qué tipo de liderazgo. El problema es que en este estudio es muy secundario analizar este tipo de actitudes. Lo importante es que las personas trabajen en conjunto y en cuanto aparezca cualquier individuo con un marcado liderazgo suprimirlo o disminuirlo. ¿Cómo? Cambiando las reglas y provocando que esa persona se dedique a otra actividad, que no pueda hablar, etc. Además, en la sesión de “feedback” no cobra nada de protagonismo esta competencia, por lo que difícilmente pueden los participantes asimilar lo aprendido.

V.2.4. CONTROL DE CONFLICTOS

Para controlar que el efecto se debe al tratamiento y no al nivel previo de los grupos se hace un análisis de la covarianza a los tres grupos (pre), y de este modo se garantiza que si hay diferencias tanto en el post como en el ret no se debe a que hubiese diferencias en el pre (Tabla 22).

TABLA 22. ANÁLISIS DE LA COVARIANZA (CONTROL DE CONFLICTOS)

	F	p-level
TRATAMIENTO SOBRE VAR. DEPENDIENTE	1,174740	,319866
MEDIDAS REPETIDAS POST-RET	,418709	,521373
TRATAMIENTO SOBRE CADA UNO DE LOS GRUPOS	,033506	,967076

- Tratamiento sobre Var. Dependiente: se refiere al efecto del tratamiento sobre la variable “Comunicación”. **Los resultados demuestran que no hay diferencias.**
- Medidas Repetidas Post-Ret: Diferencias entre todas las medidas repetidas post – ret. Es decir, todas las medidas post, y todas las medidas ret, y observar si hay diferencias significativas. **No existen diferencias significativas.**
- Tratamiento sobre cada uno de los grupos: efecto del tratamiento sobre cada uno de los grupos: grupo control (post-Ret); grupo experimental 1 (post-ret); grupo experimental 2 (post-ret). **No existen diferencias significativas.**

Dado que no existen diferencias significativas en ninguno de los efectos no es necesario hacer una representación con las medias y gráficas como anteriormente se ha hecho.

V.2.4.1. COMENTARIO RESULTADOS

El “efecto del tratamiento sobre la variable CONTROL DE CONFLICTOS”, indica que se no se aceptan diferencias significativas ($p = 0,319$), lo cual indica que a pesar de que los niveles de esta competencia emocional aumentaron, no lo hicieron de una forma estadísticamente significativa.

La finalidad de este programa de “outdoor training” “choca” mucho con el objetivo de desarrollar esta competencia emocional, pues el propósito principal no es que los participantes se enfrenten a conflictos y se analice como los afrontan, ni cómo se manejan en una situación de máxima tensión, de estrés, problemática, etc. Es evidente que los niveles de esta competencia emocional apenas hayan registrado cambios pues en ningún momento ha habido el más mínimo interés en hacerlo.

V.3. PERFILES EMOCIONALES DE LOS PARTICIPANTES

Para una mejor comprensión y visualización de los progresos llevados a cabo por los participantes en el programa de “outdoor training”, a continuación se exponen los cuadros con los niveles medios obtenidos por cada grupo en cada competencia, y en función de éstos, una representación gráfica con su perfil emocional.

V.3.1. CUADRO DE MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL 1

TABLA 23. CUADRO DE MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL 1

COMPETENCIAS EMOCIONALES	TEST		
	PRE	POST	RET
<i>DLLO DEMÁS</i>	2,52	2,71	2,59
<i>LIDERAZGO</i>	2,94	3,23	3,42
<i>INFLUENCIA</i>	2,54	2,59	2,54
<i>COMUNICACIÓN</i>	3,11	4,52	4,40
<i>CATALIZACION CAMBIO</i>	2,54	2,71	2,63
<i>CONTROL CONFLICTOS</i>	2,44	2,63	2,52
<i>ESTABLECER VÍNCULOS</i>	3,83	4,63	4,49
<i>TRABAJO EQUIPO/COLABORACIÓN</i>	2,92	4,59	4,54

V.3.2. CUADRO DE MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL 2

TABLA 24. CUADRO DE MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL 2

COMPETENCIAS EMOCIONALES	TEST		
	PRE	POST	RET
<i>DLLO DEMÁS</i>	2,61	2,71	2,63
<i>LIDERAZGO</i>	3,02	3,35	3,40
<i>INFLUENCIA</i>	2,61	2,71	2,63
<i>COMUNICACIÓN</i>	3,13	4,68	4,52
<i>CATALIZACION CAMBIO</i>	2,49	2,68	2,64
<i>CONTROL CONFLICTOS</i>	2,59	2,73	2,63
<i>ESTABLECER VÍNCULOS</i>	3,66	4,71	4,52
<i>TRABAJO EQUIPO/COLABORACIÓN</i>	2,73	4,33	4,33

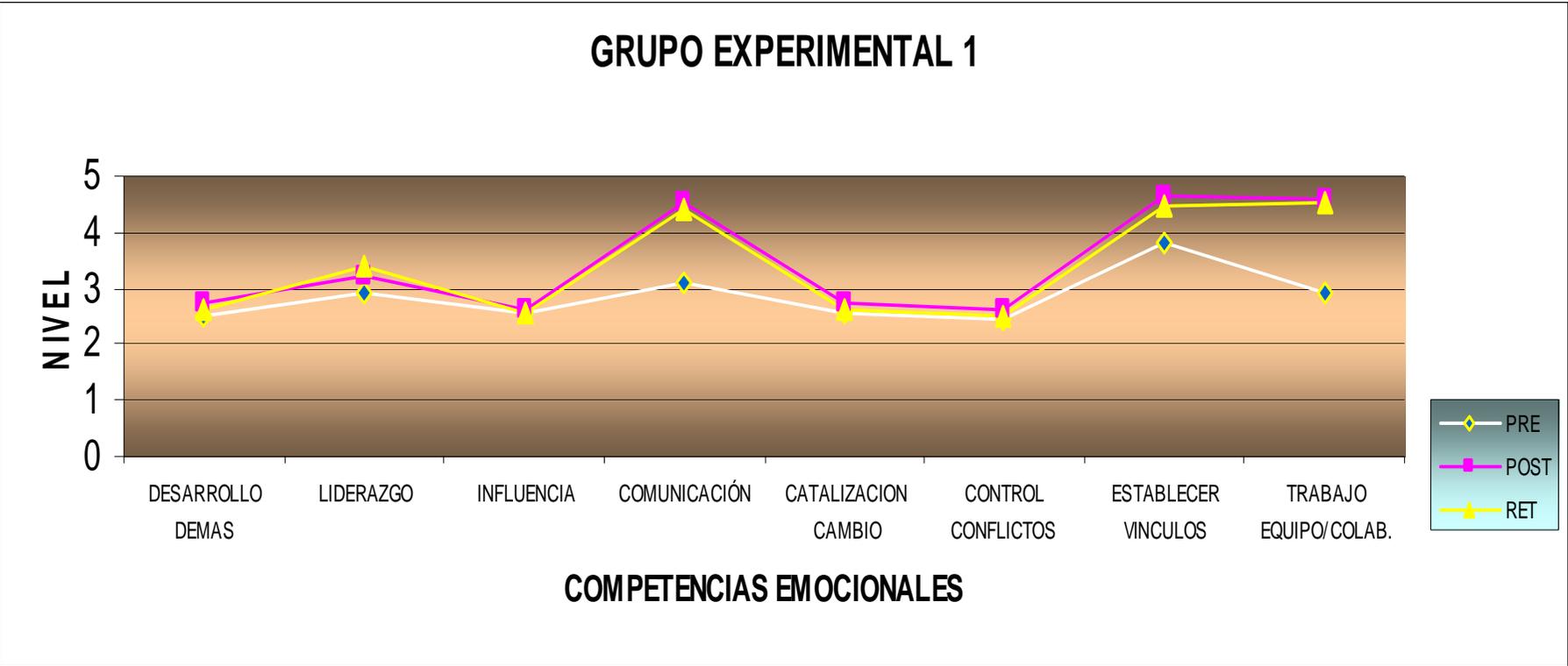
V.3.3. CUADRO DE MEDIAS DEL GRUPO DE CONTROL

TABLA 25. CUADRO DE MEDIAS DEL GRUPO DE CONTROL

COMPETENCIAS	TEST		
	PRE	POST	RET
DLLO DEMÁS	2,47	2,42	2,35
LIDERAZGO	3,06	2,99	2,92
INFLUENCIA	2,47	2,44	2,37
COMUNICACIÓN	3,25	3,16	3,18
CATALIZACION CAMBIO	2,66	2,54	2,52
CONTROL CONFLICTOS	2,37	2,28	2,33
ESTABLECER VÍNCULOS	3,78	3,80	3,73
TRABAJO EQUIPO/COLABORACIÓN	2,80	2,68	2,78

V.3.4. PERFIL EMOCIONAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL 1

FIGURA 8. PERFIL EMOCIONAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL 1



V.3.4.1. INTERPRETACIÓN DEL PERFIL EMOCIONAL (GR. EXPERIMENTAL1)

Goleman y Boyatzis (2001) establecen el siguiente baremo para interpretar los resultados obtenidos por los tres grupos (experimental 1, experimental 2, y de control):

- Nunca se ha utilizado. Nivel Nulo: 1 - 1,9.
- Debilidad. Nivel Bajo: 2 – 2,9.
- Susceptible de Desarrollar. Nivel Medio: 3 – 3,9.
- Fortaleza. Nivel óptimo: 4 – 4,9.
- Fortaleza. Nivel Máximo: 5.

En primer lugar se analiza el progreso de las competencias emocionales que son objeto principal de este estudio:

-**Trabajo en Equipo y Colaboración:** es la competencia emocional junto a la “comunicación”, que más ha aumentado su nivel con respecto al pretest. Los participantes partían de un nivel muy cercano a la media (2,92) y han conseguido que esta competencia pase a ser una fortaleza, con unos niveles muy por encima del cuatro tanto en el postest (4,59) como en el retest (4,54). También se puede apreciar muy bien como la retención del aprendizaje es altísima.

- **Establecer Vínculos:** aunque los participantes partían con un nivel bastante aceptable (en el pretest fue la competencia con el nivel más alto, muy cerca del nivel cuatro que constituye una fortaleza), su progreso también ha sido muy bueno, consiguiendo tanto en el postest (4,63) como en el retest (4,49), unos niveles muy próximos al máximo. La retención del aprendizaje, como ya se ha visto con anterioridad sufrió la bajada más grande de todas las competencias.

- **Catalización del Cambio:** esta competencia ya desde un principio tenía unos valores muy bajos en el pretest (2,44) constituyendo claramente una debilidad. A pesar de que el progreso tras el programa de formación ha sido grande, sus niveles aún deben de aumentar más para llegar a ser una fortaleza. A pesar de no llegar a los niveles medios, la retención del aprendizaje ha sido alta.

- **Comunicación:** ha sido la competencia emocional, junto al trabajo en equipo, con un progreso más acentuado. Partía de un nivel medio (3,11), y ha sobrepasado con creces tanto en el postest (4,52) como en el retest (4,40) el nivel cuatro, por lo que en la

actualidad, esta competencia constituye claramente una fortaleza para el grupo. Aunque los niveles en el retest han bajado ligeramente, la retención del aprendizaje se puede considerar muy óptima.

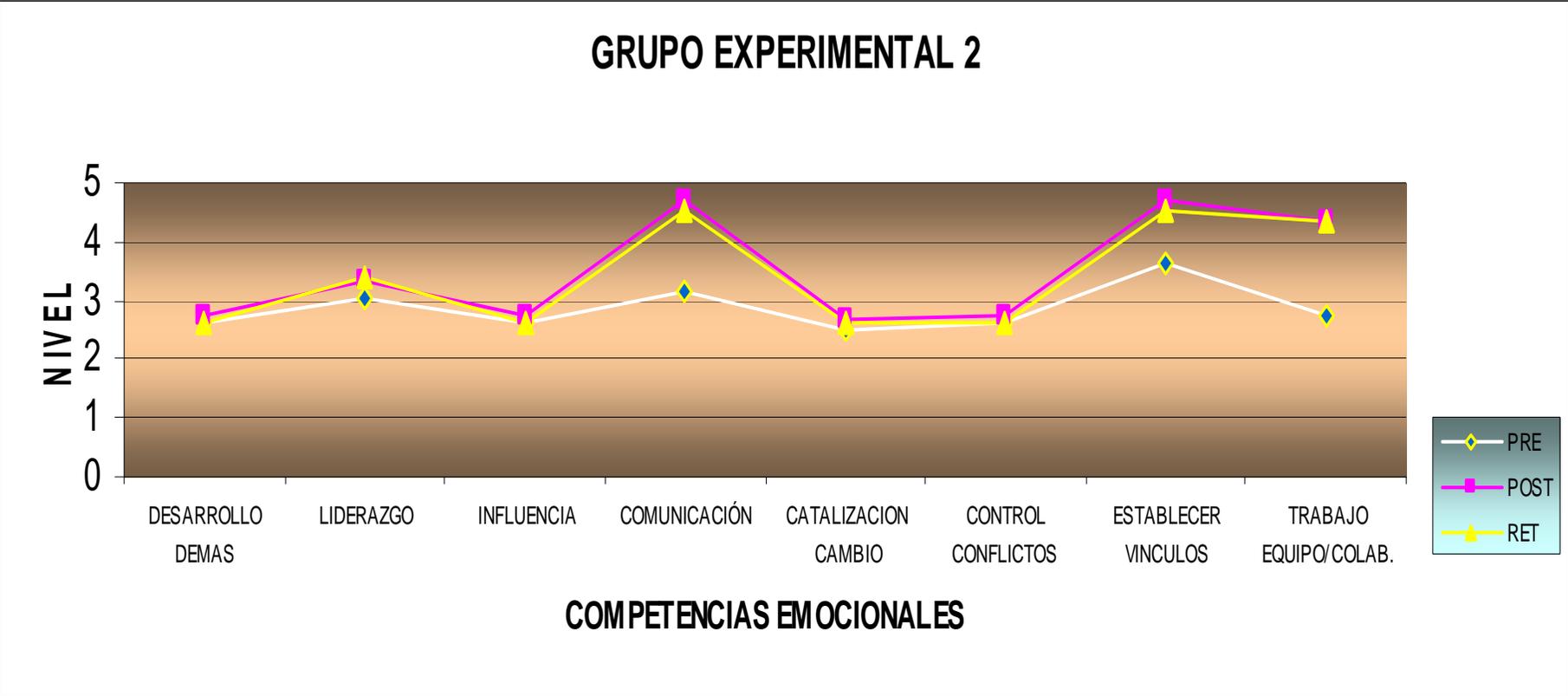
En segundo lugar, se analiza el comportamiento de las competencias emocionales “secundarias” en este estudio:

- **Influencia:** esta competencia emocional se ha movido siempre por debajo de los valores medios. Partiendo de un nivel muy bajo (2,54), no ha podido progresar lo suficiente tanto en el postest (2,59) como en el retest (2,54), para acercarse a la media.
- **Desarrollo de los Demás:** se trata de una competencia que pese a que no ha superado los niveles medios tras el programa (2,71), ha sufrido un importante progreso, ya que partía en el pretest con un nivel muy bajo (2,52).
- **Liderazgo:** ha sido una competencia que a nivel estadístico su progreso no ha sido significativo, pero que a nivel práctico sí lo ha sido, pasando de un nivel que apenas llegaba al medio (2,94) a sobrepasarlo de forma holgada tras el programa (3,23). En esta competencia se da un caso que no ocurre con el resto de competencias: en el retest el nivel de la competencia sigue aumentando. Esto es debido a que como consecuencia de la participación en el programa y la reflexión y puesta en marcha del plan de acción de cada persona en el trabajo, el liderazgo va a ser, pese a que no es objetivo principal del estudio, una competencia que refleje ese compromiso: el participante al llegar a su puesto de trabajo va a trabajar con más empeño en la cohesión del grupo para que este consiga trabajar con efectividad y va a construir un fuerte sentido de pertenencia dentro de éste, dirigiendo a los demás, despertando sus emociones, etc.,
- **Control de Conflictos:** ha sido una competencia que apenas ha sufrido variaciones en sus tres medidas, consecuencia de que apenas había interés en su desarrollo.

Como conclusión se puede afirmar que antes del programa sólo dos competencias superaban el nivel medio (Comunicación y Establecer Vínculos), y que tras éste, cuatro lo están. Además, de esas cuatro competencias por encima de los niveles medios, tres (comunicación, establecer vínculos y trabajo en equipo y colaboración), constituyen una fortaleza en el grupo.

V.3.5. PERFIL EMOCIONAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL 2

FIGURA 9. PERFIL EMOCIONAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL 2.



V.3.5.1. INTERPRETACIÓN DEL PERFIL EMOCIONAL (GR. EXPERIMENTAL 2)

En primer lugar se analiza el progreso de las competencias emocionales que son objeto principal de este estudio:

-**Trabajo en Equipo y Colaboración:** esta competencia emocional ha tenido un progreso espectacular. Partiendo de un nivel que ni siquiera llegaba a la media (2,73) y constituyendo claramente una debilidad para el grupo, tras el programa, tanto en el postest (4,33) y como en el retest (4,33), no sólo ha progresado, sino que en la actualidad esta competencia constituye una fortaleza para el grupo, con unos niveles muy cercanos al máximo. Además, la retención del aprendizaje ha sido altísima.

- **Establecer Vínculos:** se trata de otra competencia que en un principio no constituía una fortaleza para el grupo (3,66), y que tras el programa su elevado progreso le ha llevado a ser una nueva fortaleza para el grupo (4,71). El único pero que se le puede poner a esta competencia la fuerte bajada sufrida con respecto al retest.

- **Catalización del Cambio:** ha sido una competencia que durante el transcurso de todo el curso nunca ha logrado superar los niveles medios. Pero como nota positiva, hay que destacar el elevado progreso, pues partía de un nivel bajísimo (2,49), y tras el programa se acerca a los niveles medios (2,68). A pesar de tener unos niveles bajos, la retención de lo aprendido ha sido muy alta.

- **Comunicación:** sin lugar a dudas se trata de la competencia con la evolución mas grande lo largo de todo el programa. Partiendo de un nivel medio (3,13), ha pasado a ser, tras el programa una fortaleza con unos niveles altísimos, muy cercanos al máximo (4,68). Aunque en el retest sufre una pequeña bajada (4,52) se puede considerar que la retención de lo aprendido es bastante alta.

A continuación se analiza la evolución llevada a cabo por el resto de competencias objeto de este estudio:

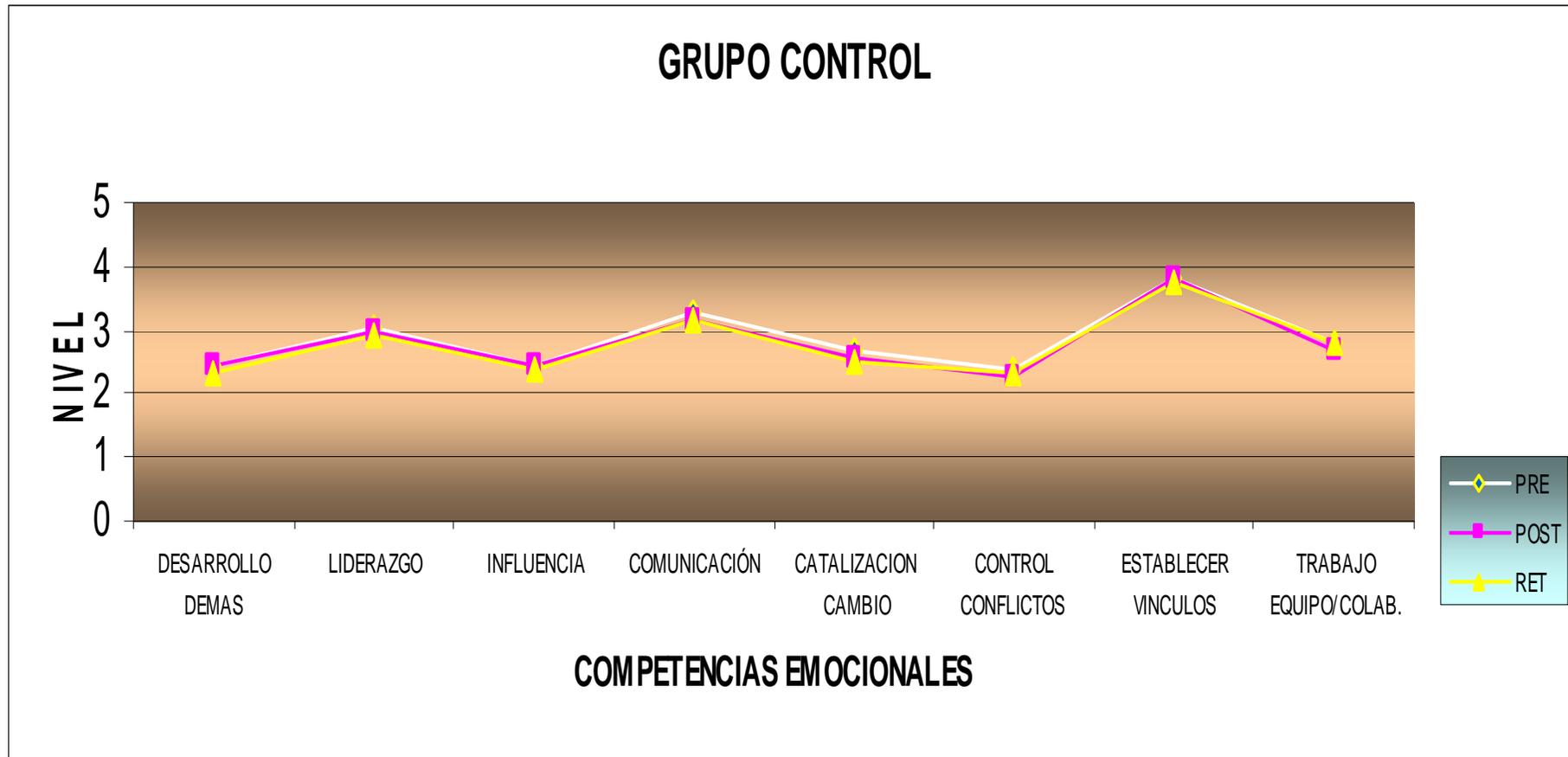
- **Influencia:** esta competencia siempre se ha movido por unos niveles bajos aunque cercanos a la media. Aunque partía con mucho margen de mejora (2,61), la evolución no ha sido muy relevante tras el programa (2,71).

- **Desarrollo de los Demás:** también se ha movido por unos niveles muy bajos tanto en el comienzo (2,61) como al final del programa (2,71). En este grupo el progreso ha sido menor que en el grupo experimental 1.
- **Liderazgo:** ha sido una competencia que partía de unos niveles muy estables (3,02), y que tras el programa ha confirmado una importante evolución, muy cerca de ser considerada como una fortaleza (3,35). Al igual que en el anterior grupo, ha sido la única competencia que en el retest ha aumentado su nivel.
- **Control de Conflictos:** se trata de una competencia emocional que pese a tener unos niveles muy bajos tanto al principio (2,59) como al final (2,73), su progreso tras el programa de formación se puede considerar como importante.

Al comienzo del programa tres competencias estaban por encima del nivel tres (liderazgo, comunicación y establecer vínculos), pero tras el programa, son tres las competencias que constituyen una fortaleza en el grupo (trabajo en equipo y colaboración, establecer vínculos, y comunicación), y una competencia muy cerca de serlo (liderazgo).

V.3.6. PERFIL EMOCIONAL DEL GRUPO CONTROL

FIGURA 10. PERFIL EMOCIONAL DEL GRUPO CONTROL



V.3.6.1. INTERPRETACIÓN DEL PERFIL EMOCIONAL (GR. CONTROL).

Lo primero que hay que destacar tras ver los resultados obtenidos en todas las medidas del grupo que no ha acudido al programa de “outdoor training”, es su enorme estabilidad.

Destacar también que ninguna competencia emocional constituye una fortaleza en este grupo, y que sólo tres están por encima de la media (liderazgo, establecer vínculos y comunicación).

VI. CONCLUSIONES

VI.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

VI.2. CONCLUSIONES METODOLÓGICAS

VI.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

VI.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

La principal conclusión del presente estudio es que el programa de “outdoor training” específicamente diseñado y propuesto se ha mostrado eficaz en su contexto de aplicación, pues los sujetos experimentales han evolucionado y mejorado sus niveles en las siguientes competencias emocionales: trabajo en equipo y colaboración; establecer vínculos, comunicación; y catalización del cambio. Además, la mejoría manifestada ha sido mantenida, en gran medida y en niveles muy aceptables, dos meses después de finalizado el programa de formación.

Esta conclusión se sostiene en los siguientes resultados:

1. Los sujetos experimentales han demostrado una gran mejoría en las cuatro competencias emocionales que eran objeto principal de este estudio.
2. Aunque en un grado menor, los sujetos experimentales también han experimentado una clara mejoría en el resto de competencias emocionales de la dimensión Gestión de las Relaciones. A pesar de que en dos de estas competencias el incremento no ha sido significativo, a nivel práctico mejoría si ha habido.
3. Estos aprendizajes (en las ocho competencias emocionales de la dimensión Gestión de las Relaciones) se han mantenido en niveles muy aceptables dos meses después.

De los anteriores resultados se deriva el siguiente posicionamiento ante las hipótesis del estudio:

- El resultado 1, sostiene la primera hipótesis formulada: Los directivos participantes en el programa de “outdoor training” han experimentado un incremento significativo en las cuatro competencias emocionales “principales”.
- El resultado 2, sostiene parcialmente la segunda hipótesis formulada: Los directivos participantes han experimentado un incremento significativo en el resto de competencias (sólo en dos).

- El resultado 3, verifica la tercera hipótesis formulada: Los directivos participantes han retenido en gran medida el aprendizaje conseguido tras el programa (postest), dos meses después de finalizado el mismo (retest).

Por tanto, de todo lo anterior se puede afirmar que los sujetos participantes en el programa de “outdoor training” han incrementado de un modo significativo sus niveles en las competencias emocionales pertenecientes a la cuarta dimensión de la inteligencia emocional: Gestión de las Relaciones, y que éste es útil tanto para su vida laboral como familiar.

VI.2. CONCLUSIONES METODOLÓGICAS

El principal propósito de este capítulo es rebatir todas las críticas que desde diferentes sectores han hecho mucho daño al “outdoor training”.

El presente estudio demuestra que todas las críticas recogidas por Wagner et al., 1991; Wagner y Lindner, 1993 y Haygroup (2000) en las que se cuestiona el papel del “outdoor training” como herramienta de formación debido a su poca seriedad, carecen de fundamento. En este trabajo se han recopilado innumerables teorías y estudios de diferentes disciplinas (psicología, pedagogía, educación física, sociología, etc.) que respaldan esta metodología de formación

Una de las principales críticas, recogida por los anteriores autores, que se realizan continuamente en contra del “outdoor training” es que se trata de un tipo de formación que carece de seriedad y de contenido para ser eficaz en el desarrollo de profesionales. Cuestionan que realmente se esté entrenando y que este tipo de programas no es nada adecuado para las organizaciones empresariales y su tipo de negocio. Consideran que es muy difícil relacionar las habilidades que se desarrollan al aire libre con las habilidades reales del lugar de trabajo. Además, no confían en los beneficios que aporta trabajar en la naturaleza a medio y largo plazo.

Sin embargo, los resultados obtenidos en este trabajo muestran que este tipo de programas es ideal para el desarrollo de competencias emocionales en los empleados de una organización, y que gracias a elementos como el “feedback” o la metáfora, un facilitador es capaz de que los participantes en una actividad trasladen todo lo sucedido a su entorno laboral.

Existen muchas opiniones que desaconsejan el lugar elegido (en la naturaleza) para la realización de un programa de “outdoor training”, pero el hecho de trabajar en un entorno de estas características no es ningún capricho. En el capítulo II.5 se recogen diferentes estudios que fundamentan la elección de este escenario debido a sus innumerables propiedades terapéuticas.

Buller *et al.*, (1991); Wagner *et al.*, (1991) y Wagner y Lindner (1993), recogen opiniones de personas que creen que el hecho de que una compañía quiera que sus empleados participen en una dinámica de estas características, responde exclusivamente a una propuesta divertida para que sus empleados se vayan de vacaciones y practiquen sus deportes preferidos en compañía de sus familias y compañeros de trabajo.

Las personas responsables de esta crítica caen en un error, pues debe de quedar claro que un programa de esas características sería de incentivo y no de formación. Un programa de “outdoor training” siempre tiene un propósito claro: formar a los participantes, mientras que un programa de incentivo tiene el objetivo de que los participantes pasen un día divertido sin más.

A la hora de implantar un programa de “outdoor training”, Wagner *et al.* (1991), ven un problema fundamental: en cualquier tipo de entrenamiento, el éxito o el fracaso del programa puede determinarse si el propósito de éste es conocido, y por desgracia, muchos programas de “outdoor training”, no empiezan con un objetivo claro o planificación de la actividad.

Esto es un error tremendo que deja en evidencia la poca profesionalidad de múltiples empresas que presumen de dar un adecuado servicio de consultoría. Como ya se ha recalado en este estudio, una de las etapas más importantes del “outdoor training” es la del diagnóstico, en la que el consultor debe de extraer la máxima información posible de la empresa que reclama sus servicios.

Por otro lado, grandes compañías americanas como Anderson Consulting, Citibank o Hewlett Packard, gastan una cantidad enorme por cada participante que va a un programa de “outdoor training” para desarrollar habilidades de dirección (Sandford, 1993). A pesar de los elevados costos, la mitad de las organizaciones no evalúan sus programas. Se limitan únicamente a hacer una evaluación basada en la opinión del participante (Wagner *et al.*, 1991).

En España, por desgracia, esto también sucede. Resulta inconcebible que un programa de estas características no conste de una etapa en la que se evalúe de un modo

empírico a los participantes. Esto, sin duda, ha provocado que muchos responsables de departamentos de RR.HH., duden de la fiabilidad de esta herramienta.

Clements *et al.* (1995), expresan otro tipo de preocupaciones sobre el “outdoor training”. Piensan que muchas de las actividades propuestas en este tipo de programas pueden crear en los participantes sensación de peligro y dolor emocional.

En un programa de “outdoor training” estas preocupaciones no deberían de existir. En primer lugar porque, como ya se ha recalado con anterioridad, nunca se debe de sobrepasar la zona de “reto” y actuar en la zona de “pánico”. Y en segundo lugar, porque un adecuado programa de formación experimental costa siempre de unas excelentes medidas de seguridad.

En definitiva, parece claro que la mayoría de las críticas recibidas por esta herramienta de formación provienen de personas que no tienen muy claro lo que es y lo que no es el “outdoor training”.

VI.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez concluido el análisis de resultados de este primer trabajo científico sobre el “outdoor training”, la investigación ha de continuar pues esta tesis doctoral sólo pretende ser la primera piedra de un largo camino por descubrir.

Los próximos estudios deberían de examinar los siguientes elementos de un programa de formación experimental al aire libre: participantes en la actividad (sexo, edad, motivaciones, etc.); estructura del programa (duración de las actividades, tipos de actividad, reuniones, reflexiones, etc.); duración del programa (un día, dos días, más de dos días); localización del programa (indoor u outdoor); escenario del programa o escena del aprendizaje (urbano, rural o en la naturaleza); filosofía y cultura de la organización cliente; teorías y principios utilizados; acontecimientos medioambientales; material logístico; y por último, estrategias de transferencia.

Del mismo modo es interesante dar cabida a esta metodología de formación en los programas escolares, con el propósito de desarrollar en los más jóvenes valores tan importantes como: el trabajo en equipo, la solidaridad, la cooperación, establecer vínculos, la comunicación, autoestima, respeto, espíritu crítico, etc. En la actualidad hay organizaciones, tanto a nivel nacional como internacional, que ofertan metodologías basadas en el “outdoor training” a colectivos escolares, pero por desgracia sin ningún valor empírico.

Un área en el que el “outdoor training” tiene un enorme potencial es en el de la selección y evaluación del personal, pues a través de este tipo de dinámicas las personas se muestran tal y como son, sin comportamientos simulados, se eliminan las barreras de estatus y se reducen sus inhibiciones. Es urgente por tanto dirigir un proyecto enfocado al estudio sobre las posibilidades del “outdoor training” en una selección de personal y, por otro lado, para formar parte destacada de un programa de evaluación (Assessment Center).

VII. BIBLIOGRAFÍA

VII. BIBLIOGRAFÍA

ABBEY, D.S., HUNT, D.E., y WEISER, J.C. (1985). Variations on a Theme by Kolb: A New Perspective for Understanding Counseling and Supervision. *The Counseling Psychologist*, 13(3), 477-501.

ABERNATHY, D. (1999). Thinking outside the evaluation box. *Training and Development*, 53(2),18-24.

AKANDE, A. (1992). Team skill development: an experience-based framework for management training. *Journal of European Industrial Training*, 16(1),10-16.

ALLIGER, G. y HOROWITZ, H. (1989). IBM takes the guessing out of testing. *Training and Development*, 43(4), 69-73.

ALLIGER, G. y JANAK, E. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42(3), 331-342.

ALONSO, C. (1992). *Estilos de Aprendizaje: Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios*. Madrid: Editorial Universidad Complutense de Madrid.

ALONSO, C., GALLEGO, D. y HONEY, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

AMABILE, T. (1998). The Intrinsic Motivation Principle of Creativity. In B. STAW Y L.L. CUMMINGS. *Research in Organizational Behavior* (Vol. 10). Greenwich, CT: JAI Press.

AMERICAN SOCIETY FOR TRAINING AND DEVELOPMENT (1997). *National HRD executive survey, measurement and evaluation, 1997 fourth quarter survey report*. [en línea] Disponible en Internet: http://www.astd.org/virtual-community/research/uhrd/nhrd_executivesurvey_97me.htm [Consultado: Octubre de 2003]

AMORÓS Y ONDEANO, F. (1848). *Nouveau manuel complet d'éducation physique, gymnastique et morale*. París: Ediciones Revne EPS.

ANONYMOUS (1998). Psychological risks of outdoor training. *Education & Training*, 40(4/5), 226-227.

ANONYMOUS (2000). Nestle and Uniliver executives move out of the comfort zone. *Human Resources Management International Digest*. Bradford, 8(4), 14-16.

APPELBAUM, S.H. (1992). Organizational deflection or who owns the real problem? Debunking the nurse-physician conflict by team building. *Leadership & Organization Development Journal*, 13(1), 21-26.

ARISTÓTELES (1970). *Política*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

ASSENS, J. (2002). Outdoor Training: Fiasco o Revolución. *Capital Humano*, (153), 44-52.

ASSOCIATION FOR EXPERIENTIAL EDUCATION (2002). *What is the definition of experiential education?*. Boulder, Colorado: Author.

ATKINSON, G. (2003). Does size matter for sports performance researchers? *J Sport Sci.*, 21, pp. 73-74.

BACHMAN, W. (1988). Nice Guys Finish First: A SYMLOG Analisis of U.S. Naval Commands. In R.B. POLLEY, A.P. HARE y P.J. STONE. *The SYMLOG Practitioner: Applications of Samall Group Research* (133-153). New York: Praeger.

BACON, S. (1983). *The Conscious use of metaphor in Outward Bound*. Denver, Colorado: Colorado Outward Bound School.

BACON, S. (1987). *The evolution of the outward bound process*. Greenwich: Outward Bound USA.

BADRINAS, B. (2001). Barcelona quiere formar al aire libre. *Expansión y Empleo*, (28 de noviembre), pp. 14-16.

BAILEY, B.A. (1990). Developing self-awareness through simulation gaming. *Journal of Management Development*, 9(2), 38-42.

BAKER, P. (2000). I'm sensing some hostility. *Works Management*, 53(12), 42-46.

BAKKEN, D. y BERNSTEIN, A. (1982). A Systematic Approach to Evaluation. *Training Development Journal*, 36(8), 4-51.

BALDWIN, T.T. y FORD, J.K. (1988). Transfer of Training: a Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, (41), 65-105.

BANK, J. (1985). *Outdoor Development for Managers*. Aldershot, USA: Gower Publishing Company Limited.

BARNER, R.W. (1989). The right tool for the job. *Training & Development Journal*. July, pp. 46-51.

BARNES, B. y WREN, P. (1993). *Paintball: Strategies and Tactics*. Memphis: Mustang Publishing Company .

BAR-ON, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

BARRICK, M.R. y MOUNT, M.K. (1991). The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A Meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.

BARRICK, M.R. y MOUNT, M.K. y STRAUSS, J.P. (1993). Conscientiousness and Performance of Sales Representatives: Test of the Mediating Effects of Goal Setting. *Journal of Applied Psychology*, 78, 715-722.

BARSADE, S. (1998). *The ripple effect: emotional contagion in groups*. New Haven, USA: Yale University School of Management.

BARSADE, S.G. y GIBSON, D.E. (1998). Group Emotion: A View from Top and Bottom. In D.H. FRUENFELD, B. MANNIX Y M. NEALE. *Research on Managing Groups and Teams: Composition* (Vol. 1, 81-102). Greenwich, CT: JAI Press.

BECKER, R. (1998). Taking the misery out of experiential training. *Training*, 35(2), 78-88.

BEEBY, J.M. y RATHBORN, S. (1983). Development Training-Using the Outdoors in Management Development. *Management Education and Development*, 14(3), 170-181.

BELFIELD, C., HYWELL, T., BULLOCK, A., EYNON, R., y WALL, D. (2001). Measuring effectiveness for best evidence medical education: a discussion. *Medical Teacher*, 23(2), 164-170.

BENNETT, N., BUCKINGHAM, D., y DUNNE, E. (1994). *Personal Transferable Skills*. Report to Teaching Development Fund. Exeter, England: University of Exeter, pp. 159.

BENNETT, R. (1996). An Outdoor Management Development Type Exercise Which Can Be Completed Indoors. *Training & Management Development Methods*, 10(1), 601-619.

BERGER, M. (1991). Breaking down barriers - part I: inter- departmental team building. *Industrial and Commercial Training*, 23(1), 24-36.

BEYEBACH, M. (1995). Uso de metáforas en terapia familiar. En J. NAVARRO y M. BEYEBACH (Eds.) *Avances en Terapia Familiar Sistémica* (86-95). Barcelona: Paidós.

BICKERSTAFF, G. (1993). Measuring gains from training. *Personnel Management*, 25(11), 48-51.

BILLET, S. (1994). Authenticity in Workplace Learning Setting. In J. STEVENSON (ed.) *Cognition at Work: The Development of Vocational Expertise* (91-105). Leabrook, Australia: National Centre for Vocational Education Research Ltd.

BIRKENBIHL, M. (1996). *Formación de Formadores*. Madrid: Ed. Paraninfo.

BLANCHARD, K. y CHESCA, A. (1986). *Antropología del Deporte*. Barcelona: Bellaterra.

BORZAK, L. (1981). *Field Study. A Source Book for Experiential Learning*. Beverly Hills: Sage Publications.

BOULMETIS, J. y DUTWIN, P. (2000). *The abc's of evaluation: Timeless techniques for program and project managers*. San Francisco: Jossey-Bass.

BOYATZIS, R.E. (1982). *The Competence Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley.

BOYATZIS, R.E. y BURRUS, J.A. (1995). *The Heart of Human Resource Development: Counseling Competencies* [en línea] Disponible en Internet: <http://www.eiconsortium.org>

BOYATZIS, R.E., GOLEMAN, D., y HAY/McBER (1999). *Emotional Competence Inventory*. [en línea] Disponible en Internet: <http://www.hayresourcesdirect.haygroup.com> [Consultado: Diciembre 2003].

BOYATZIS, R.E., GOLEMAN, D. Y RHEE, K. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. BAR-ON y J.D.A. PARKER. *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace* (343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

BOYLE, M.A. y CROSBY, R. (1997). Academic program evaluation: lessons from business and industry. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 81-85.

BRADFORD, J.P. (1989). Getting together: a composite case study in team building. *Optimum*, 20(2), 38-51.

BRAMELY, P. y NEWBY, A.C. (1984) The Evaluation of training. Part I: Clarifying the concept. *Journal of European & Industrial Training*, 8(6), 10-16.

BRAUCHLE, P.E. y WRIGHT, D.W. (1993). Training work teams. *Training & Development*, (42), 65-68.

BRENSON LAZAN, G. (1992). *Preceptos de Facilitación del Auto-Desarrollo Psicosocial Integral (ADPI)*. Bogotá: Fundación Neo-Humanista. Amauta Internacional.

BRENSON LAZAN, G. (1995). *Transformación Personal y Social. Guía para Facilitadores*. Bogotá: Fundación Neo-Humanista.

BRENSON LAZAN, G. y SARMIENTO, M.M. (1999). *Haravicus, el arte, la ciencia y la tecnología de la facilitación*. Santafé de Bogotá: Programa de Formación Virtual de Facilitadores.

BRENSON LAZAN, G. y SARMIENTO, M.M. (2000). Intervención Facilitadora en Crisis y Desastres. *II Encuentro Latinoamericano de Facilitadores*. 7-11 Noviembre, Cochabamba-Bolivia.

BRINKERHOFF, R.O. y GILL, S.J. (1994). *The Learning Alliance: System Thinking in Human Resource Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

BRINKERHOFF, R.O. y MONTESINO, M. (1995). Partnership for Training Transfer: Lessons from a Corporate Study. *Human Resource Development Quarterly*, 6(3), 263-274.

BROAD, M. y NEWSTROM, J.W. (1992). *Transfer of Training: Action-Packed Strategies to Ensure High Payoff From Training Investments*. Reading, Massachusetts: Addison-Welsey Publishing Company.

BRONSON, J., GIBSON, S., KICHAR, R. y PRIEST, S. (1992). Evaluation of team development in a corporate adventure training program. *Journal of experiential education*, 15(2), 50-53.

BROOKFIELD, S.D. (1983). *Adult Learners, Adult Education and the Community*. Milton Keynes: Open University Press.

BROOKS, M. (1989). *Instant Rapport*. New York: Warner Brooks.

BROWN, G. y ATKINS, M. (1993). *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.

BULLER, P. F., CRAGUN, J. R., McEVOY, G. M. (1991). Getting the most out of outdoor training. *Training and Development Journal*, 45(3), 58-62.

BUNTING, C. (1990). Interdependency: A Key in Environmental and Adventure Education. En, J.C. MILES y S. PRIEST (Eds.), *Adventure Education (453-458)*. State College, PA: Venture Publishing, Inc.

BURNETT, D. (1994). Exercises Better Management Skill. *Personnel Management*, 26(1) 42-46.

BUSHNELL, D.S. (1990). Input, processing, output: a model for evaluating training. *Training and Development*, 44(3), 41-43.

BUTLER, B. y ELLIOTT, D. (1985). *Teaching and Learning for Practice*. Aldershot: Gower.

CADAVID, J. C., CALLEJAS, A., OLAVE, T., MORENO, G.A., QUINÓNEZ, A. (1999). Outdoor Training: entrenamiento de habilidades y fortalecimiento de actitudes para el liderazgo y el trabajo en equipo. *I Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación*. 25-27 de noviembre, Paipa-Colombia.

CADAVID, J.C. y QUIÑÓNEZ, A. (2001). Educación experimental: El Proceso que Facilita la Transformación. *II Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación*. 22-24 de Noviembre, Cali-Colombia.

CAFFARELLA, R. (1994). *Planning Programs for Adult Learners*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

CALIGURI, J. (1984). The Evaluators Journal: a Qualitative Supplement to Program Evaluation. *Evaluation News*, 5(4), 54-58.

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Skokie, IL: Rand McNally.

CANFIELD, A.A. (1977). *Learning Styles Inventory*. Plymouth: Humanics, Inc.

CARAVAGLIA, P.L. (1993). How to Ensure Transfer of Training. *Ting and Development*, 47(1), 63-68.

CARAZO, J.A. (2003). La Real Sociedad Mejora su Rendimiento con Técnicas de Formación Empresarial. *Capital Humano*, (162), 26-30.

CARUSO, D. R. (1999). *Applying the ability model of emotional intelligence to the world of work*. [en línea] Disponible en Internet: [http:// www.themanager.org](http://www.themanager.org) [Consultado: Noviembre de 2003].

CASCIO, W. (1987). *Applied psychology in personnel management (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

CASSINELLO, P. (1997). La aventura de formar directivos. *El Mundo*, (71), 13-14.

CHANNELL, G. (1998). Barclays banks on teamwork and quality improvement. *Human Resource Management International Digest*, 6(4), 9-14.

CHAPMAN, A. y LUMSDON, C.A. (1983). Outdoor Development Training: A new tool for management. *Leadership & Organization Development Journal*, 4(4), 28-32.

CHERNISS, G. (2000). *Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters*. Paper presented at the annual meeting of the society for industrial and organizational Psychology. (15 de abril). New Orleans, Louisiana.

CHERNISS, G. y ADLER, M. (2000). *Promoting Emotional Intelligence in Organizations: Making Training in Emotional Intelligence Effective*. Washington: American Society for Training & Development.

CHULILLA, B. (2002). El éxito de la conexión outdoor/indoor training. *Capital Humano*, (153), 58-60.

CLARK, R.E. y VOOGL, A. (1985). Transfer of Training Principles for Instructional Design. *Education Communication and Technology Journal*, 33(2), 113-123.

CLAXTON, S. y RALSTON, Y. (1978). *Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration*. Washington: American Association for Higher Education.

CLEMENTS, C., WAGNER, R. J., ROLAND, C. (1995). The ins and outs of experimental training. *Training & Development*, 49(52), 52-58.

COBO, J. M.. (2000). Aprendiendo de la experiencia. *Capital Humano*, (136), 68-71.

COMBARIZA, X. (2000). Formación básica de facilitadores en entrenamiento experimental al aire libre. *II Encuentro Latinoamericano de Facilitadores*. 7-11 de Noviembre, Cochabamba-Bolivia.

CONGER, J.A. (1993). The Brave New World of Leadership Training. *Organizational Dynamics*, 21(3), 46-58.

COOK, L. (2000). Open the door... outdoor learning. *Works Management*, 53(4), 16-18.

COOPER, R. (1997a). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training & Development*, 51(12), 31-38.

COOPER, R. (1997b). *EQ Map*. San Francisco: AIT and Essi Systems.

COOPER, R., y SAWAF, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Berkeley Publishing Group.

COPELAND, T., KOLLER, T. y MURRIN, J. (1995). *Valuation, measuring and managing the value of a company* (2nd ed.). New York: John Wiley.

CORMIER, S. y HAGMAN, J. (1987). *Transfer of Learning*. San Diego, California: Academic Press.

CORNEJO DOMÍNGUEZ, C. (2001). J.J. Rousseau y la Educación Física. VII *Symposium Historia de la Educación Física*. Salamanca: Fundación Archipiélago (Universidad de Salamanca), pp. 69-83.

COUBERTAIN, PIERRE DE (1973). *Ideario Olímpico*. Barcelona: Ed. Doncel.

CRAIG, A.R. (1997). *The New Citizenship: Unconventional Politics, Activism and Service*. Boulder, Colorado: Westview Press.

CRANT, J.M. (1995). The Proactive Personality Scale and Objective Job Performance Among Real State Agents. *Journal of Applied Psychology*, 80, 532-537.

CREE, V.E., MACAULAY, C. y LONEY, H. (1998). *Transfer of Learning. A study*. Edinburgh: The Scottish Office Central Research Unit.

CREE, V.E. y MACAULAY, C. (2000). *Transfer of Learning. Theory and Practice*. London: Routledge.

CRESWICK, C. y WILLIAMS, R. (1979). *Using the Outdoors for Management Development and Team Building*. Gloucester: The Food, Drink and Tobacco Industrial Training Board.

CUADRADO I SALIDO, D. (1998). El Outdoor Training: Un paso más allá de la formación. *Capital Humano*, (116), 59-62.

CURRY, L. (1983). An Organisation of Learning Style Theory and Constructs, in L. CURRY (Ed) *Learning Style in Continuing Education* (29-43). Canada: Dalhousie University.

CURRY, L. (1997). Exterior motives. *People Management*, 3(11), 32- 35.

CUST, J. (1995). Recent Cognitive Perspectives on Learning Implications for Nurse Education. *Nurse Education Today*, 15(4), 280-290.

DAINTY, P. y LUCAS, D. (1992). Clarifying the confusión: a practical framework for evaluating outdoor development programmes for managers. *Management Education and Development*, 23(2), 106-122.

DAVIDSON, S., ROBINSON, P., RUBIN, R., SMITH, S., FIELD, P., BRAUN, J. (2002). *The Complete Guide to Paintball*. Long Island City: Hatherleigh Press.

DELAY, R. (1996). Forming Knowledge: constructivist learning and experiential education. *The Journal of Experiential Education*, 19(2), 76-81.

DEL OLMO, N. (2001). Outdoor, lecciones de liderazgo al aire libre. *Expansión y Empleo*, (15 de octubre), 5-11.

DETTERTMAN, D. y STERNBERG, R. (1993). *Transfer on Trial*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Co.

DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster.

DICKSON, D. y BAMFORD, D. (1995). Improving the interpersonal skills of Social Work Student: The Problem of Transfer of Training and What to do About It. *British Journal of Social Work*, 25(12), 85-105.

DUFRENE, D., SHARBROUGH, W., CLIPSON, T., McCALL, M. (1999). Bringing outdoor challenge education inside the business communication classroom. *Business Communication Quarterly*, 62(3), 24-36.

DULEWICZ, V. y HIGGS, M. (1999). *Emotional Intelligence Questionnaire – User Guide*. Windsor: NFER-NELSON.

DUNN, R., DUNN, K., y PRICE, G. (1985). *Manual: Learning Style Inventory*. Lawrence, Kansas: Price System.

EASTERBY-SMITH y MACKNESS, J. (1992). Completing the cycle of evaluating. *Personnel Management*, 24(5), 42-45.

EHRENBERG, L.M. (1983). How to Ensure Better Transfer of Learning. *Training and Development Journal*, (37), 81-83.

EISMAN, R. (1995). Leap of Faith. *Incentive*, 169(9), 28-35.

ELLIOT, M.P. (1999). The Role of Facilitators, Mediators and other Consensus Building Practitioners. In L. SUSSKIND, S. McKEARNAN y J. THOMAS-LARMER (Eds.). *The Consensus Building Handbook: A Comprehensive Guide to Reading Agreement* (129-240). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

ENTWISTLE, N. J. (1981). *Styles of Learning and Teaching*. New York: Wiley.

ENTWISTLE, N. (1990). Teaching and the Quality of Learning in Higher Education. In N. ENTWISTLE (ed.) *Handbook of Educational Ideas and Practices* (123-145) London: Routledge.

ENTWISTLE, N. (1995). *Defining Quality in Teaching: the research perspective*. SHEFC/British Council Conference on Quality Assessment in Higher Education, Edinburgh, (1-15 Septiembre).

EWERT, A. (1987). Research in Experiential Education: An overview. *Journal of Experiential Education*, 10(2), 4-7.

EWERT, A. (1989). *Outdoor Adventure Pursuits: Foundations, Models, and Theories*. Columbus, Ohio: Publishing Horizons, Inc.

EWERT, A. y McAVOY (2000). The effects of wilderness setting on organized groups: a state-of-knowledge paper. In S. McCOOL, D. COLE, W. BORRIE y J. O'LOUGHLIN (Eds.) *Wilderness Science in a Time of Change Conference* (13-26). Missoula, Montana. Vol. 3: Wilderness as a Place for Scientific Inquiry. USDA Forest Service Proceedings.

FAINSTEIN, H. (2002). *Algunas claves para la realización de ejercicios rompehielos en actividades de formación de equipos*. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias del Comportamiento.

FITZ-ENZ, J. (1994). Yes. You can weigh training's value. *Training*, 31(7), 54-58.

FLAVIN, M. (1996). *Kurt Hahn's School and Legacy: To discover you can be more and do more than you believed*. Wilmington, Delaware: Middle Atlantic Press.

FLOR, R. (1996). Book Review: Book of Metaphors. *The Journal of Experiential Education*, 19(1), 50-51.

FOWLER, A. (1995). How to: Decide on training methods. *People Management*, 1(25), 36-42.

FOXON, M. (1986). Evaluation of training: the art of the impossible. *Training Officer*, 22(5), 133-137.

FOXON, M. (1989). Evaluation of Training and Development Programs: a review of the literature. *Australian Journal of Educational Technology*, 5(2), 89-104.

FRIEDMAN, H. y DiMATTEO, R. (1982). *Interpersonal Issues in Health Care*. New York: Academic Press.

FRÖBEL, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Biblioteca científico-filosófica Daniel Jorro.

FULMER, W.E. (1992). Using cases in management developing programmes. *Journal of Management Development*, 11(3), 33-37.

FULMER, R.M. y GRAHAM, K.R. (1993). A New Era of Management Education. *Journal of Management Development*, 12(3), 30-38.

GAGER, R. (1977) *Experiential Education: Strengthening the Learning Process*. Boulder: University of Colorado.

GANESAN, S. (1993). Negotiation Strategies and the Nature of Channel Relationships. *Journal of Marketing Research*, 30, 183-203.

GARCÍA-MORÁN, R. (2002). *Decidiendo si utilizar el lenguaje experimental: Outdoor Training, Development Center y simulaciones* [Conferencia Virtual] Madrid: Centro de Formación Aulavia [Consultado: Mayo de 2003].

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

GASS, M. (1991). Enhancing metaphor development in adventure therapy programs. *The Journal of Experiential Education*, 14(2), 7-13.

GASS, M., GOLDMAN, K. y PRIEST, S. (1992). Constructing effective corporate adventure training programs. *The Journal of Experiential Education*, 15(1), 35-42.

GAVIRA, M.A. (2002). Nace la Franquicia de Outdoor Training. *Expansión y Empleo*, (27 de noviembre), 23-24.

GEORGE, J.M. y BETTENHAUSEN, K. (1990). Understanding Prosocial Behavior, Sales Performance, and Turnover: A Group Level Analysis in a Service Context. *Journal of Applied Psychology*, 75, 698-709.

GIANNETTO, N. (1981). *Vittorino da Feltre e la sua scuola: umanesimo, pedagogía*. Florencia: Leo S. Olschki.

GILLEY, J.W. y EGGLAND, S.A. (1989). *Principles of Human Resource Development*. Boston: Addison-Wesley.

GOLDENBERG, M.A. (2001). Outdoor and Risk Educational Practices. In A. J. FEDLER (Ed.). *Defining Best Practices in Boating, Fishing and Stewardship Education*. (129-141). Alexandria, VA: Recreation Boating and Fishing Foundations.

GOLDSTEIN, I.L. (1978). The pursuit of validity in the evaluation of training programs. *Human Factors*, 20(29), 131-144.

GOLDSTEIN, I.L. (1986). *Training in Organizations: Needs Assessment, Development and Evaluation* (2nd ed.). Monterrey: Brooks-Cole.

GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Planeta.

GOLEMAN, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

GOLEMAN, D. (2000). Leadership that Gets Results. *Harvard Business Review*, 78-92.

GOLEMAN, D., y BOYATZIS, R.E. (2001). *Emotional Competence Inventory, Edition University* [en línea]. Disponible en Internet: <http://www.hayresourcesdirect.haygroup.com> [Consultado: Septiembre de 2003].

GOLEMAN, D. y CHERNISS, C. (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select For, Measure and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Group and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

GREENAWAY, R. (1995). *Powerful learning experiences in management learning and development*. Unpublished Doctoral Dissertation. Lancaster, United Kingdom. University of Lancaster, Centre for the Study of Management Learning.

GREGORC, A.F. (1979). Learning/Teaching Styles: Their Nature and Effects. In J.W. KEEFE (Ed.). *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs* (19-26). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

GRELLER, M. (1980). Evaluation of Feedback Sources as a Function of Role and Organizational Level. *Journal of Applied Psychology*, (65), 24-27.

GROSS, G. (1990). *A Social History of Leisure since 1600*. State College, Pennsylvania: Venture Publishing, Inc.

HAMMERMAN, D.R., HAMMERMAN, W.H., y HAMMERMAN, E.L. (2001). *Teaching in the Outdoors* (5th ed.). Danville, Illinois: Interstate Publishers, Inc.

HARRISON, D. (1995). Outdoor Training Exercises: More Fresh Air Than Hot Air. *People Management*, 1(7), 51-53.

HATTIE, J., MARSH, H., NEILL, J. y RICHARDS, G. (1997). Adventure education and outward bound: out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of educational Research*, 67(1), pp. 43-87.

HAYGROUP (2000). *Factbook Recursos Humanos*. Elcano, Navarra: Aranzadi & Thomson.

HEALTHFIELD, S.M. (2000a). *Ten Tips to Make Training Work*. [en línea] Disponible en Internet: [http:// www.humanresources.about.com/library/weekly/aa081400a.htm](http://www.humanresources.about.com/library/weekly/aa081400a.htm) [Consultado: junio de 2003].

HEALTHFIELD, S.M. (2000b). *Training Can Make a Difference: Twelve Tips for Training Transfer*. [en línea] Disponible en Internet: <http://www.humanresources.about.com/library/weekly/aa092400a.htm>. (24 Sept.) [Consultado: junio de 2003].

HERNÁNDEZ, C. (2002). *Formación y desarrollo de competencias: el outdoor training como metodología de aprendizaje* [Conferencia Virtual] Madrid: Centro de Formación Aulavia [Consultado: mayo de 2003].

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2003). *Métodos de Investigación*. México: McGraw Hill.

HERRERA, P. (2002). Barcelona, una gran aula al aire libre. *Capital Humano*, (153), 69- 73.

HILL, J. (1971). *Personalized Education Programs Utilizing Cognitive Style Mapping*. Bloomfield Hills, Michigan: Oakland Community Collegue.

HOLAHAN, C.K. y SEARS, R.R. (1995). *The Gifted Group in Later Maturity*. Stanford, CA: Stanford University Press.

HOLDING, D.H. (1965). *Principles of Training*. New York: Pergamon Press.

HOLLI, B. y CALABRESE, R. (1998). *Communication and Education skills for dietetics professionals* (3rd ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

HOLTON, E.F. III (1996a). The Flawed Four-Level Evaluation Model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-25.

HOLTON, E.F. III (1996b). Final word: response to reaction to Holton article. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 27-29.

HONEY, P. y MUMFORD, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: Peter Honey Publishing.

HORTON, W. (2001). *Evaluating e learning*. Alexandria, Virginia: American Society for Training and Development.

HOULE, C. (1980). *Continuing Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

HOUSE, R.J. (1988). Charismatic and Non-charismatic Leaders: Differences in Behavior and Effectiveness. In J.A. CONGER y R.N. KANUNGO. *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

HOVELYNCK, J. (1995). A Dutch reading of the metaphoric model. In L. Frank. *Seeds for change (23-35)*. Lake Geneva, Suiza: AEE 23rd international conference proceeding. Boulder: AEE.

HOVELYNCK, J. (1998). Facilitating Experiential Learning as a Process of Metaphor Development. *Journal of Experiential Education*, 21(1), 6-13.

HUGHES, T. (1932). *Tom Brown´s Schooldays*. London: J.M. Dent & Sons.

HUNT, D.E. (1979). Learning Style and Student Needs: An Introduction to Conceptual Level. In J.W. KEEFE (Ed.). *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs (27-38)*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.

HUNT, D.E. (1987). *Beginning with Ourselves in Practice, Theory and Human Affairs*. Cambridge: Brookline Books.

HUNTER, D., BAILEY, A. y TAYLOR, B. (1995). *The Art of Facilitation. How to Create Group Sinergy*. Cambridge: Fisker Books.

HUSZCZO, G.E. (1990). Training for team building. *Training & Development Journal*, 44(2), 37-43.

HYMAN, R. y ROSSOFF, B. (1984). Matching Learning and Teaching Styles: the Jug and What's in It. *Theorie into Practice*, 23(1), 35-43.

IBBETSON, A. y NEWELL, S. (1999). A comparison of a competitive and non-competitive outdoor management development programme. *Personnel Review*, 28(1/2), 58-76.

INDUSTRIAL RELATIONS SERVICES (1992). Training Evaluation: an IRS survey. *Industrial Relations Review and Report*, (512), 2-12.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF FACILITATORS (2000). Facilitator Competencies. *Group Facilitation: A Research & Applications Journal*, 2(2), 23-57.

IRVINE, D. y WILSON, J.P. (1994). Outdoor Management Development: Reality or Illusion?. *Journal of Management Development*, 13(5), 25-37.

ITIN, C. (1995). Utilizing Hypnotic Language in Adventure Therapy. *Journal of Experiential Education*, 18(2), 70-75.

ITIN, C.M. (1999). Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st Century. *Journal of Experiential Education*, 22(2), 91-98.

JAYNE, V. (1992). Are better managers built outdoors?. *Management*. February, 42-49.

JAMES, T. (1980). *Can the mountains speak for themselves?* [en línea] Disponible en Internet: <http://www.wilderdom.com/facilitation/Mountains.html> [Consultado: Marzo de 2003].

JAMES, W.B. y GARDNER, D.L. (1995). Learning Styles: Implications for Distance Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (67), 19-32.

JONES, P.J. y OSWICK, C. (1993). Outcomes of outdoor management development: articles of faith?. *Journal of European Industrial Training*, 17(3), 10-18.

JUCH, B. (1983). *Personal development: Theory and practice in management training*. Chichester, Inglaterra: Wiley.

JUVENAL, D. J. (1965). *Sátiras*. Madrid: Colección Austral-Espasa Calpe.

KAPLAN, R.E. (1991). *Beyond Ambition: How Driven Managers Can Lead Better and Live Better*. San Francisco: Jossey-Bass.

KAUFMAN, R. y KELLER, J. (1994). Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick. *Human Resource Development Quarterly*, 5(4), 371-380.

KAYSER, T. (1990). *Mining Group Gold*. California: Serif Publishing.

KAZEMECK, E.A. (1991). Ten criteria for effective team building. *Healthcare Financial Management*, 45(9), 15-22.

KEEFE, J. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.

KELLEY, R. (1998). *How to be a Star at Work*. New York: Times Books.

KELLY, G.A. (1955). *Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. New York: WW Norton & Company.

KEMERER, R. (1991). Understanding the Application of Learning. In T. SORK (ed.) *Mistakes Made and Lessons Learned: Overcoming Obstacles to Successful Program Planning* (112-142). San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.

KIERSTEAD, J. (1999). *Human Resources Management Trends and Issues: Emotional Intelligence (EI) in the Workplace*. Toronto, Canada: Research Directore PSC.

KIRKPATRICK, D.L. (1959a). Techniques for evaluatiing training programs. *Journal of ASTD*, 13(11), 3-9.

KIRKPATRICK, D.L. (1959b). Techniques for evaluating training programs: Part 2-Learning. *Journal of ASTD*, 13(12), 21-26.

KIRKPATRICK, D.L. (1960a). Techniques for evaluating training programs: Part 3-Behavior. *Journal of ASTD*, 14(1), 13-18.

KIRKPATRICK, D.L. (1960b). Techniques for evaluating training programs: Part 4-Results. *Journal of ASTD*, 14(2), 28-32.

KIRKPATRICK, T. y SMITH, B. (1991). Team development for real. *Industrial and Commercial Training*, 23(4), 3-8.

KNOWLES, M. (1990). *The adult Learner: A Neglected Species* (4th ed.). Houston, Texas: Gulf Publishing Co.

KOLB, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer.

KOLB, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

KOLB, D. (1992). Mapping the wild of adventure-based training. *A Presentation to the 1992 Annual Meeting of the Australia and New Zealand Academy of Management*. Didney, Australia.

KRAFT, R. y SAKOFS, M. (1985). *The Theory of Experiential Education*. Boulder, Colorado: Association for Experiential Education.

KROUWEL, B. y GOODWILL, S. (1994). *Management Development Outdoors: A Practical Guide to Getting the Best Results*. London: Kogan Page.

KROUWEL, B. y GOODWILL, S. (1995). *Outdoor Training. A Sourcebook of Activities for Management Trainers*. London: Kogan Page.

KUHN, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

LAKER, D.R. (1990). Dual Dimensionality of Training Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 1(3), 209-235.

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

LANKARD, B.B. (1998). *Learning Styles and Vocational Education Practice* [en línea] Disponible en Internet: <http://www.cete.org/acve/docs/pab00007.pdf> [Consultado: mayo de 2003]

LATIESA, M. (1992). *La Deserción Universitaria: Desarrollo de la Escolaridad en la Enseñanza Superior. Éxitos y Fracasos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

LEVY-LEBOYER, C. (1996). *La gestión des compétences*. París: Les Éditions d'Organisation.

LEWIN, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw Hill.

LEWIN, K. (1951). *Field Theory in Social Sciences*. New York: Harper & Row.

LIM, D.H. y WENTLING, R.M. (1998). International Transfer of Training Modification of Training Programmes for Multinational Hotel Chains in Korea. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 17-27.

LINDSAY, A. y EWERT, A. (1999). Learning at the edge: Can Experiential Education Contribute to Education Reform?. *The Journal of Experiential Education*, 22(1), 12-19.

LITTLE, J. y WONG, C., (2001) *Ultimate Guide to Paintball*. Chicago: Contemporary Books.

- LOCKE, J. (1986). *Pensamientos sobre la Educación*. Madrid: Akal.
- LÓPEZ, O. L. (2002). *Metodologías Activas de Aprendizaje*. Bogotá-Colombia: Formactiva Limitada.
- LUCKNER, J. y NADLER, R. (1997). *Processing the Experience: Strategies to Enhance and Generalize Learning*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- LUSCH, R.F. y SERKENCI, R.R. (1990). Personal Differences, Job Tension, Job Outcomes, and Sote Performance: A Study of Retail Managers. *Journal of Marketing*, 54(1), 85-101.
- LUSHER, B. (1990). Improving working relationship: group effectiveness training. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 4-20.
- MACHAN, D. (1994). Can I go home now?. *Forbes*, 154(10), 250-251.
- MACK, H. (1996). Inside work outdoors: women, metaphor and meaning. In K. WARREN (Ed.) *Women's voices in experiential education* (45-57). Dubuque: Kendall/Hunt.
- MANDELL, R. (1986). *Historia Cultural del Deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- MARINI, A. y GENEREUX, R. (1995). The Challenge of Teaching for Transfer. In A. McKEOUGH, J. LUPART y A. MARINI (Eds.) *Teaching for Transfer: Fostering Generalization in Learning* (1-19) Mahwah, New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- MATEOS, M. y FAJARDO, J. (2003). Programas de Habilidades al Aire Libre. *Expansión y Empleo*, (6 de febrero) 12-13.
- MATÍZ, A. (2000). Inteligencia Emocional como Recurso Facilitador. *II Encuentro Latinoamericano de Facilitadores*. 7-11 Noviembre, Cochabamba-Bolivia.

MAYER, J.D. y SALOVEY, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, (9), 185-211.

MAYER, J.D. y SALOVEY, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.

MAYER, J.D. y SALOVEY, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. In P. SALOVEY y D.J. SLUYTER. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3-31). New York: Basic Books.

MAYER, J.D., SALOVEY, P., y CARUSO, D. (1997). *Emotional IQ test* [CD RO]. Needham, Massachusetts: Virtual Knowledge.

MAYER, J.D., SALOVEY, P. y CARUSO, D. (1998). Competing models of emotional intelligence. In R.J. STERNBERG (Ed), *Handbook of human intelligence* (396-420). New York: Cambridge University Press.

MAYER, J.D., SALOVEY, P. y CARUSO, D. (1999). *Instruction Manual for the MSCEIT Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Research Versión 1.1)*. Toronto, Canada: Multi-Health System.

MAZANY, P., FRANCIS, S., SUMICH, P. (1997). Evaluating the effectiveness of an outdoor training workshop for team building in a MBA programme. *Team Performance Management*, 3(2), 97-108.

McBANE, D. (1995). Empathy and the Salesperson: A Multidimensional Perspective. *Psychology and Marketing*, 12, 349-370.

McCAFFERY, J. (1992). *Facilitation Skills for trainers, Facilitators and Group Leaders (II)*. Alexandria, Virginia: Training resources Group.

McCLELLAND, D.C. (1961). *The Achieving Society*. New York: Van Nostrand Reinhold.

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

McCLELLAND, D.C. (1975). *Power: The Inner Experience*. New York: Irvington.

McEVOY, G. M. y BULLER, P. F. (1997). The power of outdoor management development. *The Journal of Management Development*, 6(3), 208-215.

McEVOY, G. M. y CRAGUN, J. R. (1997). Using outdoor training to develop and accomplish organizational vision. *Human Resource Planning*, 20(3), 20-28.

MEIER, J., MORASH, T. y WELTON, G. (1980). *High Adventure Outdoor Pursuits, Organization and Leadership*. Columbus, Ohio: Publishing Horizons, Inc.

MERRIAM, S.B. y CAFFARELLA, R.S. (1991). *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

MESSICK, S. (1969). *The Criterion Problem in the Evaluation of Instruction*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Services.

MEYER, M. y ELLIOT, V. (2003). *Training Evaluation: a review of literature*. Mississippi: National Food Service Management Institute.

MEZOFF, B. (1981). How to get Accurate Self Reports of Training Outcomes. *Training & Development Journal*, 35(9), 57-61.

MMOBUOSI, I.B. (1985). An Alternative Approach to the Evaluation of management Training: the use of protocol analysis method. *Management Education & Development*, 16(3), 262-268.

MOORE, A. y FELDT, J. (1993). *Facilitating Community and Decision-Making Groups*. Malabar, Florida: Krieger Publishing.

MORGAN, G. y RAMIREZ, R. (1983). Action Learning: A Holographic Metaplor for Guiding Social Changes. *Human Relations*, 37(1), 1-28.

MORRIS, M. (1984). The Evaluation of Training. *Industrial & Commercial Training*, 12(2), 9-16.

MOSSMAN, A. (1983). Making Choices about the Use of the Outdoors in Manager Development and Management Development. *Management Education and Development*, 14(3), 182-186.

MOTSCH, S. (1995). Think Grey. *Incentive*, 169(4), 59-60.

MULLEN, T.P. (1992). Integrating self-directed team into the management development curriculum. *Journal of Management and Development*, 11(5), 43-54.

MUMFORD, A. (1999). Viewpoint: Flexibility and Choice in Management Development. *Education & Training*, 41(2/3), 116-118.

MYERS, P.B. y BRIGGS, I.M. (1980). *Gifts Differing*. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press.

NADLER, R. y LUCKNER, J. (1992). *Processing the Adventure Experience*. Dubuque: Kendall/Hunt.

NADLER, R. (1995). Edgework: stretching boundaries and generalizing experiences. *The Journal of Experiential Education*, 18(1), 52-55.

NATIONAL TRAINING LABORATORIES (1970). *Learning Pyramid*. Bethel, Maine: Circa.

NEILL, J.T. (2002). *Are the Mountains Still Speaking For Themselves? A Defining Tension 20 Yeas On*. [en línea] Disponible en Internet: <http://www.wilderdom.com/html/Neill2002AreTheMountainsStillSpeakingForThemselves.doc> [Consultado: abril de 2003].

NEILL, J.T. (2003). *Instructor Effectiveness in Outdoor Adventure and other Adventure –Based Experiential Programs*. [en línea] Disponible en Internet: <http://www.wilderdom.com/facilitation/instructoreffectiveness.htm> [Consultado: octubre de 2003]

NEILL, J. T. (2004). *Experiential Learning Cycles*. [en línea] Disponible en Internet: <http://www.ExperientialLearningCycle.htm> [Consultado: septiembre de 2003].

NEWSTROM, J. (1986). Leveraging Management Development Through the Management of Transfer. *Journal of Management Development*, (5), 33-45.

NOE, R.A. (1986). *Trainees Attributes and Attitudes: Neglected Influences of Training Effectiveness*. *Academy of Management Review*, 11(4), 736-749.

ORDUZ, J. R. (2000). *Principios Básicos de Facilitación*. Santafé de Bogotá, Colombia: Futuro Humano Consultores.

ORDUZ, J. R. (2002). *De recreación a educación experimental: el debrief*. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana para el avance de las ciencias del comportamiento.

PAREDES LEANDRO, C. (2002). Cómo y cuándo aplicar el outdoor training. *Capital Humano*, (153), 54- 58.

PAULET, R. y MOULT, G. (1987). Putting Value into Evaluation. *Training and Development*, 41(7), 62-66.

PAYNE, J. (2000). Outdoor Training-corpore jolly or valuable development tool?. *Training & Management Development Methods*, 14(1), 601-611.

PERKINS, D. (1994). *Outsmarting IQ: The emerging Science of Learnable Intelligence*. New York: The Free Press.

PERKINS, D. y SALOMON, G. (1996). Learning Transfer. In A. Tuijnman (ed.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (2nd ed., pp. 422-427). Tarrytown, New York: Pergamon Press.

PETRINI, C.M. (1990). Over the river and through the woods. *Training & Development Journal*, 44(5), 25-36.

PFEIFFER, W. y JONES, J.E. (1975). *A handbook of structured experiences for human relations training*. (Vol. 1-5). La Jolla, California: University Associates.

PHILLIPS, J.J. (1991). *Handbook of training evaluation and measurement methods* (2nd ed.). Houston: Gulf Publishing Company.

PHILLIPS, J.J. y BROAD, M.L. (1997). *Transferring Learning to the Workplace*. Alexandria, Virginia: Association for Training and Development.

PIAGET, J. (1948). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.

PILLING, B.K. y EROGLU, S. (1994). An Empirical Examination of the Impact of Salesperson Empathy and Professionalism and Merchandise Salability on Retail Buyers' Evaluations. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 14(1), 55-58.

PILONIETA, G. (2001). *La Educación Experimental en el contexto de las nuevas formas de realización personal en las organizaciones educativas y productivas*. Bogotá: Politécnico Marco Fidel Suárez.

PILONIETA, G. (2002). *Desarrollo Empresarial. Propuesta de Diplomado en Aprendizaje Experimental*. Bogotá: Politécnico Marco Fidel Suárez, Equipo Cisne de Investigación.

PLATÓN (1970). *La República*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

PRIEST, S. (1990a). *Semantics of Adventure Education*. In, J.C. Miles y S. Priest (Eds.). *Adventure Education*. State College, Pennsylvania: Venture Publishing, Inc.

PRIEST, S. (1990b). Everything you always wanted to know about judgment, but were afraid to ask. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 7(3), 5-12.

PRIEST, S. (1995). Challenge course facilitator competence: a consensus. *The Journal of Experiential Education*, 18(3), 158-160.

PRIEST, S. (2001). *Introduction to Experientially Based Training and Development*. [en línea] Disponible en Internet: <http://linezine.com/3.1/features/spitebtd.htm> [Consultado: mayo de 2003].

PRIEST, S., y GASS, M. (1997). *Effective Leadership in Adventure Programing*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

RACKHAM, N. (1973). Recent thoughts on evaluation. *Industrial & Commercial Training*, 5(10), 454-461.

RAE, W.L. (1985). How Valid is Validation? *Industrial & Commercial Training*, 31(1), 15-20.

RAHIM, M.A. y PSENICKA, C. (1996). A Structural Equations Modelo f Stress, Locus of Control, Social Support, Psychiatric symptoms, and Propensity to Leave a Job. *Journal of Social Psychology*, 136, 69-84.

RAIOLA, E. y O'KEEFE, M. (1999). Philosophy in Practice: A History of Adventure Programming. In, J.C. MILES y S. PRIEST (Eds.). *Adventure Programming* (45-54). State College, PA: Venture Publishing, Inc.

RAKICH, J., KUZDRALL, P., KLAFEHN, K. y KRIGLINE, A. (1991). Simulation in the hospital setting: implication for managerial decision making and management development. *Journal of Management Development*, 10(4), 31-37.

REES, F. (1998). *The Facilitator Excellence Handbook: Helping People Work Creatively and Productively Together*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.

RENZULLI, J.S. y SMITH, L.H. (1984). Learning Style Preferences: A Practical Approach for Classroom Teachers. *Theory into Practice*, 23(1), 45-50.

RICHTER, J. P. (1920). *Levana o Teoría de la Educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.

RODAS CARRILLO, M.B. (2000). Técnicas Básicas de Facilitación. *II Encuentro Latinoamericano de Facilitadores*, 7-11 de Noviembre, Cochabamba-Bolivia.

RODRÍGUEZ, E. (2002). El Caso Práctico de Direct Seguros. *Expansión y Empleo*, (25 de enero), pp. 14-15.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, J. (2000). *Historia del Deporte*. Barcelona: Inde.

ROHNKE, K. (1989). *Cowstails and Cobras: A Guide to Ropes Course, Initiative Games, ad Other Adventure Activities*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

ROHNKE, K., TAIT, C., WALL, J. (1997). *The Complete Ropes Course Manual*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

RÖHRS, H. y TUNSTALL-BEHRENS, H. (1970). *Kurt Hahn. A life span in education and politics*. London: Routledge & Kegan Paul.

ROMO, L. (2000). Taller de Dinámicas y Juegos Vivenciales para Facilitar Procesos Grupales. *II Encuentro Latinoamericano de Facilitadores*, 7-11 Noviembre, Cochabamba-Bolivia.

ROSENTHAL, R. (1977). The PONS Test: Measuring sensitivity to Nonverbal Ones. In P. McREYNOLDS (Ed), *Advances in psychological assessment* (67-99). San Francisco, California: Jossey- Bass.

ROSIER, R.H. (1996). *The Competency Model Handbook* (Vol. 3). Boston: Linkage.

ROUSSEAU, J.J. (1985). *El Emilio o de la Educación*. Madrid: Edaf, Madrid.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1994). *Ocio y Estilos de Vida*. (Informe Sociológico sobre la Situación Social en España. Sociedad para todos en el año 2000). Madrid: Fundación FOESSA.

RUPEREZ, M. C. (1998). Desarrollo de la Inteligencia Emocional para el Liderazgo en la Facilitación. *I Encuentro Latinoamericano de Facilitadores*. 24-28 Agosto, Quito-Ecuador.

SAKS, A.M. (1995). Longitudinal Fields Investigation of the Moderating and Mediating Effects of Self-Efficacy on the Relationship Between Training and Newcomer Adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 211-225.

SALAZAR, L. y PEÑA, B. (1998). El Facilitador de Aprendizaje. *I Encuentro Latinoamericano de Facilitadores*, 24-28 Agosto, Quito-Ecuador.

SÁNCHEZ, F. J. (2002). *El Capital Humano, Factor Crítico en el Desarrollo de las Organizaciones* [en línea] Disponible en Internet: www.hfainstein.com.ar [Consultado: mayo de 2003].

SANDFORD, L. (1993). Triumph Over Fear. *Success*, 40(2), 46-47.

SARASIN, L.C. (1998). *Learning Style Perspective: Impact in the Classroom*. Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.

SCHALOCK, R. (2001). *Outcome based evaluations (2nd ed.)*. Boston: Kluwer Academic/Plenum.

SCHMECK, R.R. (1983). Learning Styles of College Students. In R.F. DILLON y R.R. SCHMECK (Eds). *Individual Differences in Cognition* (233-279). New York: Academic Press Inc.

SCHOEL, J., PROUTY, D., RADCLIFF, P. (1988). *Islands of Healing: A guide to Adventure Based Counseling*. Hamilton, MA: Project Adventure Press.

SCHÖN, D. (1993). Generative metaphor: a perspective on problem setting in social policy. In A. ORTONY (Ed.) *Metaphor and Thought* (122-157). Cambridge: Cambridge University Press.

SCHRIVER, R. y MARSHALL, V. (1994). *Using evaluation to improve performance*. In D. KIRKPATRICK (Ed.). *Another look at evaluating training programs*. Alexandria, Virginia: American Society for Training and Development.

SCHUTTE, N.S., y MALOUFF, J.M. (1999). *Measuring Emotional Intelligence and Related Constructs*. New York: The Edwin Mellen Press.

SCHWARZ, R. (1994). *The Skilled Facilitator. Practical Wisdom for Developing Effective Groups*. San Francisco, California: Jossey – Bass Publishers Inc.

SCHWEIGER, D., SANDBERG, W. y RAGAN, J. W. (1986). Group approaches for improving strategic decision making: a comparative analysis of dialectical inquiry, devil's advocacy and consensus. *Academy of Management Journal*. 29(1), 55-71.

SCHWEIGER, D., SANDBERG, W. y RECHNER, P. (1989). Experimental effects of dialectical inquiry. Devil's advocacy and consensus approaches to strategic decision making. *Academy of Management Journal*, 32(4), 74-85.

SCOTT, A. y HUGHES, S. (1991). Developing the Whole Person in Business. *OD Practitioner*, 23(1), 23-45.

SENGE, P.M. (1990). The leader's new work: building learning organizations. *Sloan Management Review*, 32(1), 7-23.

SHUTTE, L., MUKTARSINGH, N., WHETTINGSTEEL, H. (1999). Fun in the name of work. Director, London, (9), 54-58.

SIBBET, D. (2002). *Principles of Facilitation: The Purpose and Potential of Leading Group Process*. San Francisco: Grove Consultants International.

SIEDMAN, B. (1979). Missing from the curriculum: the other side of program evaluation. *Evaluation News*, (12), 22-23.

SMITH, M.E. (1980). Evaluating Training Operations and Programs. *Training & Development Journal*, 34(10), 70-78.

SNYDER, R., RABEN, C. y FARR, J. (1980). A model for the systematic evaluation of human resource development programs. *Academy of Management Review*, 5(3), 431-444.

SPENCER, L. (1989). *Winning Through Participation: Meeting the Challenge of Corporate Change with the Technology of Participation*. Dubuque, Iowa: Kendall-Hunt Publishing.

SPENCER, L.M. y SPENCER, S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: Wiley.

SPITZER, D.R. (1984). Why Training Fails. *Performance and Instruction Journal*, (9), 6-11.

STEINFELD, C. (1997). Challenge courses can build strong teams. *Training and Development*, 51(4), 12-13.

STERNBERG, R.J. (1996). *Successful Intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon & Schuster.

STEVENSON, J. (1994). *Cognition at Work: The Development of Vocational Expertise*. Leabrook, S. Australia: National Centre for Vocational Research Ltd.

STEWART, A. (1989). *Team Entrepreneurship*. London: Sage Publications.

STRAUS, D. (2002). *How to make Collaboration Work: Powerful Ways to Build Consensus, Solve Problems and Make Decision*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

- STUFFLEBEAM, D.L. (2001). *Evaluation model*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TANNENBAUM, S.I. y YULK, G. (1992). Training ad Development in Work Organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 300-441.
- TAYLOR, M. (1997). *Transfer of Learning. Planning Workplace Education Programs*. Ottawa: Partnerships in Learning.
- THORNDIKE, E.L. y WOODWORTH, R.S. (1901). The Influence of Improvement in one Mental Function Upon the Efficiency of Other Functions. *Psychological Review*, 8, 247-261.
- THORNDIKE, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper´s*, 140, 227-235.
- THORNDIKE, R.L. y STERN, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.
- TOTTERDELL, P., KELLETT, S., TEUCHMANN, K. y BRINER, R.R. (1998). Evidence of Mood Linkage in Work Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1504-1515.
- TRIANA, A. C. (2003). El Negocio de las Franquicias entra en el Sector Rural. *El Correo*, (26 de enero), pp. 14-15.
- TUSON, M. (1994). *Outdoor Training for Employee Effectiveness*. London: Institute of Personnel Management.
- TYSON, L.A. y BIRNBRAUER, S. (1985). High-quality evaluation. *Training & Development Journal*, 39(9), 33-37.
- VÁSQUEZ, C. (1998). El Uso de la Metáfora en el Aprendizaje. *I Encuentro Latinoamericano de Facilitadores*. 24-28 Agosto, Quito-Ecuador.

VISNUK, E. (2001). Experiencias para vivir el aprendizaje. El mundo de actividades outdoor. *Congreso Nacional de Capacitación*. 20 de Septiembre, Argentina.

VIVES, J. L. (1988). *Diálogos y otros escritos*. Barcelona: Ed. J. F. Alcina, Planeta.

WAGNER, R. J., BALDWING, T. T., ROLAND, C. C. (1991). Outdoor Training: Revolution or Fad?. *Training and Development Journal*. Marzo, pp. 51-57.

WAGNER, R. J. y CAMPBELL, J. (1994). Outdoor Based Experiential Training: Improving Transfer of Training Using Virtual Reality. *Journal of Management Development*, (13), 4-8.

WAGNER, R. J. y LINDNER, J.M. (1993). Data on Outdoor-centered training. Who's Doing What?. *Sales & Marketing Management*, 145(2), 39-40.

WAGNER, R.J. y ROLAND, C.C. (1992). How Effective is outdoor training? *Training & Development*, 46(7), 61-66.

WALSH, V. y GOLINS, G.L. (1976). *The Exploration of the Outward Bound Process*. Denver, CO: Colorado Outward Bound School.

WARNER, A. (1999). *Improving program quality through evaluation*. In J.C. MILES y S. PRIEST (eds.) *Adventure Programming* (299-308). State College, Pennsylvania: Venture Publishing, Inc.

WARR, P., ALLAN, C. y BIRDI, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(3), 351-375.

WATSON, G. (1993). *Strategic Benchmarking*. New York: John Wiley.

WEAVER, R. G. y FARRELL, J. D. (1997). *Managers as Facilitators. A Practical Guide to Getting Work Done in a Changing Workplace*. San Francisco: Berrett – Koehler Publishers Inc.

WEBSTER, S. E. (1994). *Ropes Course Safety Manual: An Instructor Guide to Initiatives, and Low and High Elements*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

WECHSLER, D. (1952). *The Range of Human Capacities*. New York: Hafner.

WEISINGER, H. (1988). *Emotional Intelligence at Work*. San Francisco: Jossey Bass.

WENZ, A. y ADAMS, C. (1991). Life After Training: a look at follow-up. *Journal of Staff Development*, 12(1), 60-62.

WILLIAMS, L.V. (1986). *Aprender con todo el Cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.

WITKIN, M.A., MOORE, C.A., GOODENOUGH, D.R. y COX, P.W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47(1), 1-64.

YAMNILL, S. y McLEAN, G. (2001). Theories Supporting Transfer of Training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195-208.

VIII. ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS, CUADROS DE FOTOS Y CUADROS

ÍNDICE DE TABLAS

V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1. Análisis de la Covarianza (Variable Comunicación).....	259
Tabla 2. Cuadro de Medias. Efecto del Tratamiento sobre la Variable Comunicación	259
Tabla 3. LSD Test (Var. Comunicación). Efectos principales del Tratamiento sobre la variable dependiente.....	260
Tabla 4. Análisis de la Covarianza (Catalización del Cambio).....	262
Tabla 5. Cuadro de Medias. Efecto del Tratamiento sobre la Variable Catalización del Cambio.....	263
Tabla 6. LSD Test (Var. Catalización del Cambio). Efectos principales del tratamiento sobre la variable dependiente.....	263
Tabla 7. Análisis de la Covarianza (Establecer Vínculos)	265
Tabla 8. Cuadro de Medias. Efecto del Tratamiento sobre la Variable Establecer Vínculos	266
Tabla 9. LSD Test. (Var. Establecer Vínculos). Efectos principales del tratamiento sobre la variable dependiente.....	267
Tabla 10. Cuadro de Medias. Diferencias entre Medidas Repetidas Post-Ret (Establecer Vínculos)	267
Tabla 11. LSD Test. (Var. Establecer Vínculos). Efectos principales de diferencias de medidas repetidas post-ret para la variable dependiente.....	268
Tabla 12. Análisis de la Covarianza (Trabajo en Equipo y Colaboración)	270
Tabla 13. Cuadro de Medias. Efecto del Tratamiento sobre la Variable Trabajo en Equipo y Colaboración.....	271
Tabla 14. LSD Test. (Var. Trabajo en equipo y colaboración). Efectos principales del tratamiento sobre la variable dependiente.....	272
Tabla 15. Análisis de la Covarianza (Influencia).....	274
Tabla 16. Cuadro de Medias. Efecto del Tratamiento sobre la Variable Influencia.....	275
Tabla 17. LSD Test. (Var. Influencia). Efectos principales del tratamiento sobre la variable dependiente.....	275
Tabla 18. Análisis de la Covarianza (Desarrollo de los Demás)	277

Tabla 19. Cuadro de Medias. Efecto del Tratamiento sobre la Variable Desarrollo de los Demás.....	278
Tabla 20. LSD Test. (Var. Desarrollo de los Demás). Efectos principales del tratamiento sobre la variable dependiente.....	278
Tabla 21. Análisis de la Covarianza (Liderazgo)	280
Tabla 22. Análisis de la Covarianza (Control de Conflictos)	281
Tabla 23. Cuadro de Medias del Grupo Experimental 1.....	283
Tabla 24. Cuadro de Medias del Grupo Experimental 2.....	283
Tabla 25. Cuadro de Medias del Grupo Control.....	284

ÍNDICE DE FIGURAS

V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Figura 1. Gráfico de medias. Efectos principales del tratamiento sobre la variable comunicación.....	260
Figura 2. Gráfico de medias. Efectos principales del tratamiento sobre la variable catalización del cambio.....	263
Figura 3. Gráfico de medias. Efectos principales del tratamiento sobre la variable establecer vínculos.....	266
Figura 4. Gráfico de medias. Diferencias entre medidas repetidas post-ret (establecer vínculos)	267
Figura 5. Gráfico de medias. Efectos principales del tratamiento sobre la variable trabajo equipo y colaboración.....	271
Figura 6. Gráfico de medias. Efectos principales del tratamiento sobre la variable influencia.....	275
Figura 7. Gráfico de medias. Efectos principales del tratamiento sobre la variable desarrollo de los demás.....	278
Figura 8. Perfil emocional del grupo experimental 1	285
Figura 9. Perfil emocional del grupo experimental 2.....	288
Figura 10. Perfil emocional del grupo control.....	291

ÍNDICE DE CUADROS DE FOTOS

II. MARCO TEÓRICO

Cuadro de Fotos 1. Construcción de una balsa y un puente.....	31
Cuadro de Fotos 2. Rapel.....	56
Cuadro de Fotos 3. Escalada.....	57
Cuadro de Fotos 4. La balsa.....	57
Cuadro de Fotos 5. Paseo en caballo.....	58
Cuadro de Fotos 6. Paseo en Quads.....	58
Cuadro de Fotos 7. Orientación.....	59
Cuadro de Fotos 8. Tiro con arco.....	59
Cuadro de Fotos 9. Rally 4x4 de orientación.....	60
Cuadro de Fotos 10. Iniciación al buceo.....	61
Cuadro de Fotos 11. Rafting.....	62
Cuadro de Fotos 12. Transporte del herido.....	63
Cuadro de Fotos 13. Construcción de una mochila.....	64
Cuadro de Fotos 14. Ejemplo de residencia en la naturaleza.....	65
Cuadro de Fotos 15. La tela de araña.....	66
Cuadro de Fotos 16. La travesía de la tensión.....	67
Cuadro de Fotos 17. Woosey salvaje.....	68
Cuadro de Fotos 18. Caminata de mohawk.....	68
Cuadro de Fotos 19. Problema doble.....	69
Cuadro de Fotos 20. La pared.....	70
Cuadro de Fotos 21. Caída de la confianza.....	70
Cuadro de Fotos 22. El tranvía.....	71
Cuadro de Fotos 23. Ants on a log.....	72
Cuadro de Fotos 24. Links.....	73
Cuadro de Fotos 25. Caminata del líder.....	73
Cuadro de Fotos 26. Square rope.....	74
Cuadro de Fotos 27. Handcuffs.....	75
Cuadro de Fotos 28. Electric fence.....	76
Cuadro de Fotos 29. Melt down.....	77
Cuadro de Fotos 30. Long stick.....	78
Cuadro de Fotos 31. Stepping stones.....	78

Cuadro de Fotos 32. Search and rescue.....	79
Cuadro de Fotos 33. Amoeba race.....	80
Cuadro de Fotos 34. Todos juntos.....	81
Cuadro de Fotos 35. Big kahuna.....	82
Cuadro de Fotos 36. New life.....	83
Cuadro de Fotos 37. The walking.....	84
Cuadro de Fotos 38. El aro.....	85
Cuadro de Fotos 39. La plataforma.....	86
Cuadro de Fotos 40. La indiana.....	87
Cuadro de Fotos 41. Ejemplo de instalaciones de high ropes.....	88
Cuadro de Fotos 42. Caminata del cartero.....	89
Cuadro de Fotos 43. La travesía de la tirolina.....	89
Cuadro de Fotos 44. Salto del trapecio.....	90
Cuadro de Fotos 45. Rockódromo.....	90
Cuadro de Fotos 46. Suspensión Wheels.....	91
Cuadro de Fotos 47. Alto V.....	92
Cuadro de Fotos 48. Curso secuencial de alto impacto.....	93
Cuadro de Fotos 49. Pasadizo.....	94
Cuadro de Fotos 50. Paintball.....	95
Cuadro de Fotos 51. Sesión de análisis.....	195
IV. METODOLOGÍA	
Cuadro de Fotos 52. Finca el Gasco.....	242
Cuadro de Fotos 53. GPS y Walkie-Talkie.....	254

ÍNDICE DE CUADROS

II. MARCO TEÓRICO

Cuadro 1. Pirámide de retención de aprendizaje.....	33
Cuadro 2. Características del outdoor training.....	43
Cuadro 3. Nivel de interacción de una actividad.....	45
Cuadro 4. Contrato psicológico.....	50
Cuadro 5. El manejo de la incertidumbre.....	51
Cuadro 6. Modelo sobre el rol del facilitador.....	101
Cuadro 7. Modelo de facilitación en la educación experimental.....	101
Cuadro 8. Aspectos a considerar por el facilitador para que el outdoor training sea efectivo.....	104
Cuadro 9. Categorías y competencias del facilitador.....	108
Cuadro 10. Destrezas, actitudes y comportamientos de cada competencia.....	109
Cuadro 11. El líder, el gerente y el facilitador.....	110
Cuadro 12. Pasos básicos para reflejar el rapport.....	112
Cuadro 13. Modelo de intervención facilitadora.....	117
Cuadro 14. Criterios para determinar el papel del facilitador.....	119
Cuadro 15. ¿Por qué la naturaleza como aula?	123
Cuadro 16. Características de las metodologías activas.....	124
Cuadro 17. Características del aprendizaje experimental.....	127
Cuadro 18. Técnicas de aprendizaje experimental.....	128
Cuadro 19. Condiciones para un aprendizaje eficaz.....	129
Cuadro 20. Fases de una actividad experimental.....	131
Cuadro 21. Ciclo de dos etapas.....	133
Cuadro 22. Ciclo de Brathay.....	133
Cuadro 23. Ciclo de Brathay.....	134
Cuadro 24. Ciclo de la Ymca.....	134
Cuadro 25. Ciclo de Juch.....	135
Cuadro 26. Ciclo de Kolb.....	135
Cuadro 27. Ciclo de Kelly.....	136
Cuadro 28. Ciclo de Pfeiffer y Jones.....	136
Cuadro 29. Ciclo de Priest.....	136
Cuadro 30. Los postulados de Dewey, Lewin y Piaget.....	137

Cuadro 31. Explicación de las cuatro fases de Kolb.....	138
Cuadro 32. Características de cada estilo de aprendizaje.....	144
Cuadro 33. Facilidades y obstáculos de cada estilo de aprendizaje.....	146
Cuadro 34. Bloqueos y sugerencias sobre cada estilo de aprendizaje.....	147
Cuadro 35. Los cuatro niveles del modelo de Mayer y Salovey.....	153
Cuadro 36. Marco referencial de las competencias emocionales.....	154
Cuadro 37. Características de las competencias emocionales.....	155
Cuadro 38. Tipo de actividad según las dimensiones de la inteligencia emocional.....	162
Cuadro 39. Objetivos de la fase de diagnóstico y planificación.....	174
Cuadro 40. Clasificación de los objetivos del outdoor training.....	175
Cuadro 41. Características de los objetivos de un programa al aire libre.....	176
Cuadro 42. Objetivos del outdoor training.....	177
Cuadro 43. Ventajas de la metáfora en el outdoor training.....	182
Cuadro 44. Niveles de impacto.....	186
Cuadro 45. Criterios a seguir para que una actividad tenga impacto.....	187
Cuadro 46. Aspectos básicos de una administración de ejercicios.....	191
Cuadro 47. Ideas para el diseño de actividades rompehielos.....	193
Cuadro 48. Etapas del análisis de revisión de una tarea.....	196
Cuadro 49. Consideraciones en la sesión de feedback.....	197
Cuadro 50. Evolución del debrief.....	199
Cuadro 51. El debrief clásico.....	200
Cuadro 52. El debrief en el ciclo de Kolb.....	201
Cuadro 53. Síntesis del proceso de reflexión.....	202
Cuadro 54. Acciones para optimizar la transferencia.....	205
Cuadro 55. Acciones que favorecen la transferencia cercana.....	211
Cuadro 56. Acciones que favorecen la transferencia lejana.....	212
Cuadro 57. Interacción de los factores en el proceso de transferencia.....	214
Cuadro 58. Estrategias para aumentar la transferencia.....	216
Cuadro 59. Propósitos de la evaluación.....	220
Cuadro 60. Modelo de Kirkpatrick.....	222

IV. METODOLOGÍA

Cuadro 61. Grupos que componen el estudio.....	243
Cuadro 62. Fases del proceso.....	251

IX.ANEXOS

- **ANEXO I. PROGRAMA OUTDOOR TRAINING**
- **ANEXO II. ENTREVISTA DIAGNÓSTICO**
- **ANEXO III. CUESTIONARIO ECI-U**

ANEXO I
PRORAMA OUTDOOR TRAINING

PROGRAMA OUTDOOR TRAINING

OBJETIVO: las competencias emocionales que se pretenden desarrollar a través de este programa son: trabajo en equipo y colaboración; establecer vínculos; catalización del cambio; y comunicación.

BRIEFING: En esta fase del programa se utilizarán una serie de diapositivas con dos fines bien distintos. En primer lugar, se justificará la elección de una metodología experimental y se expondrán sus principales características. Y en segundo lugar se explicará la dinámica en sí, así como el uso del GPS y el Walkie-Talkie.

JUSTIFICACIÓN

 **OUTDOOR TRAINING**

¿QUIENES SOMOS?

Consultores especialistas en formación en la naturaleza a través de la experiencia





 **OUTDOOR TRAINING**

“Una persona aprende el 5% de lo que lee, el 10% de lo que oye, el 20% de lo que lee y oye, y el 75% de lo que vivencia o descubre por sí misma”



Learning Method	Average Retention Rates
Lecture	5%
Reading	10%
Audio-Visual	20%
Demonstration	30%
Discussion Group	50%
Practice by Doing	75%
Teach Others or Immediate Use of Learning	90%





Metodología
Formación

METODO →

APRENDIZAJE
EXPERIMENTAL

AULA →

NATURALEZA

¿POR QUÉ LA NATURALEZA COMO AULA?

- ➔ Es un escenario terapéutico
- ➔ Es un campo de deportes nivelado
- ➔ Muestra a los participantes tal y como son
- ➔ Es muy eficaz para la construcción de la cohesión del grupo, la confianza, etc.
- ➔ Favorece el descubrimiento de sí mismo



¿POR QUÉ EL APRENDIZAJE EXPERIMENTAL COMO MÉTODO?

Hacer

Sentir



Observar

Pensar

¿CUAL ES NUESTRA MISIÓN?





CUADRO DE INTERPRETACIÓN

NIVEL	1 a 1,9	Nunca se ha utilizado	Nunca
NIVEL	2 a 2,9	Debilidad	Bajo
NIVEL	3 a 3,9	Susceptible desarrollar	Medio
NIVEL	4 a 4,9	Fortaleza	Óptimo
NIVEL	5	Fortaleza	Máximo



DINAMICA



DINAMICA



EXPLICACIÓN GPS Y WALKIE-TALKIES

Funcionamiento GPS y Walkie-Talkie



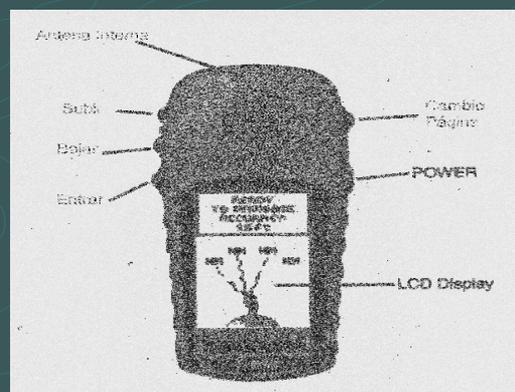
El GPS

El GPS es un instrumento que utiliza las señales provenientes de unos satélites para así calcular nuestra posición sobre la tierra.



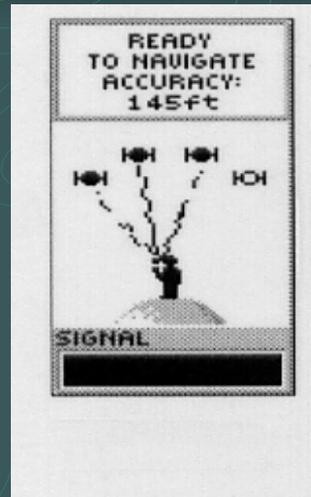
Funcionamiento

Acciones de los botones



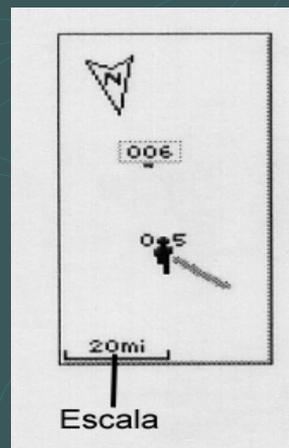
Funcionamiento

- ☑ Tras el encendido, debemos esperar a que calcule nuestra posición.
- ☑ Cuando la barra SIGNAL esta completa el equipo esta listo para trabajar.



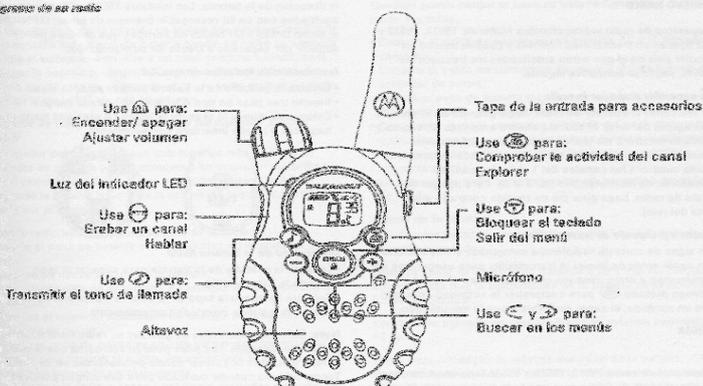
Funcionamiento

- ☑ Pulsando el botón, *Cambio de Pagina*, pasaremos hasta la pantalla de navegación.
- ☑ El icono del hombre representa nuestra posición.
- ☑ La escala se cambia con los botones arriba y abajo. Los dos superiores del lado izq.
- ☑ Los puntos aparecen representados por números y letras en la pantalla.



El Walkie-Talkie

Regresar de su estado



SEGURIDAD: Cada participante estará cubierto por un seguro de asistencia individual a través de MAPFRE ASISTENCIA y un seguro de accidentes con ARAG. Del mismo modo en todas las actividades se adoptarán medidas excepcionales: casco, arneses, botiquines, etc.

EXPLICACIÓN DINÁMICA: “HOTEL CON ENCANTO”

El equipo ha sido elegido para la implantación de un nuevo complejo hostelero de vuestra cadena en una zona de Madagascar.

Dada la falta de comunicaciones viables para el traslado de los materiales desde España hasta la isla y el caos organizativo de la misma en cuestiones de comercio, se decide mandar un equipo autónomo que pueda por sus propios medios, localizar los materiales necesarios, diseñar el edificio y construirlo, además de realizar las primeras acciones comerciales.

Una vez llegado a la isla deberán enfrentarse a una realidad donde el dinero no tiene valor y que la única forma de poder adquirir los elementos y materiales necesarios para la construcción del hotel será por trueque, la negociación y los favores.

Los participantes saben dónde han de ir, y dónde están los negocios de materiales, pero lo que no saben es lo que les propondrán los dueños de éstos a cambio de lo que necesitan. Es un misterio que tendrán que saber gestionar como equipo e improvisar.

Del mismo modo a lo largo de todo el programa habrá numerosos “imprevistos” que afectarán a la organización del equipo.

Una vez se hayan conseguido todos los materiales, tendrán un tiempo máximo antes de la llegada de la época de lluvias para poder construir el hotel.

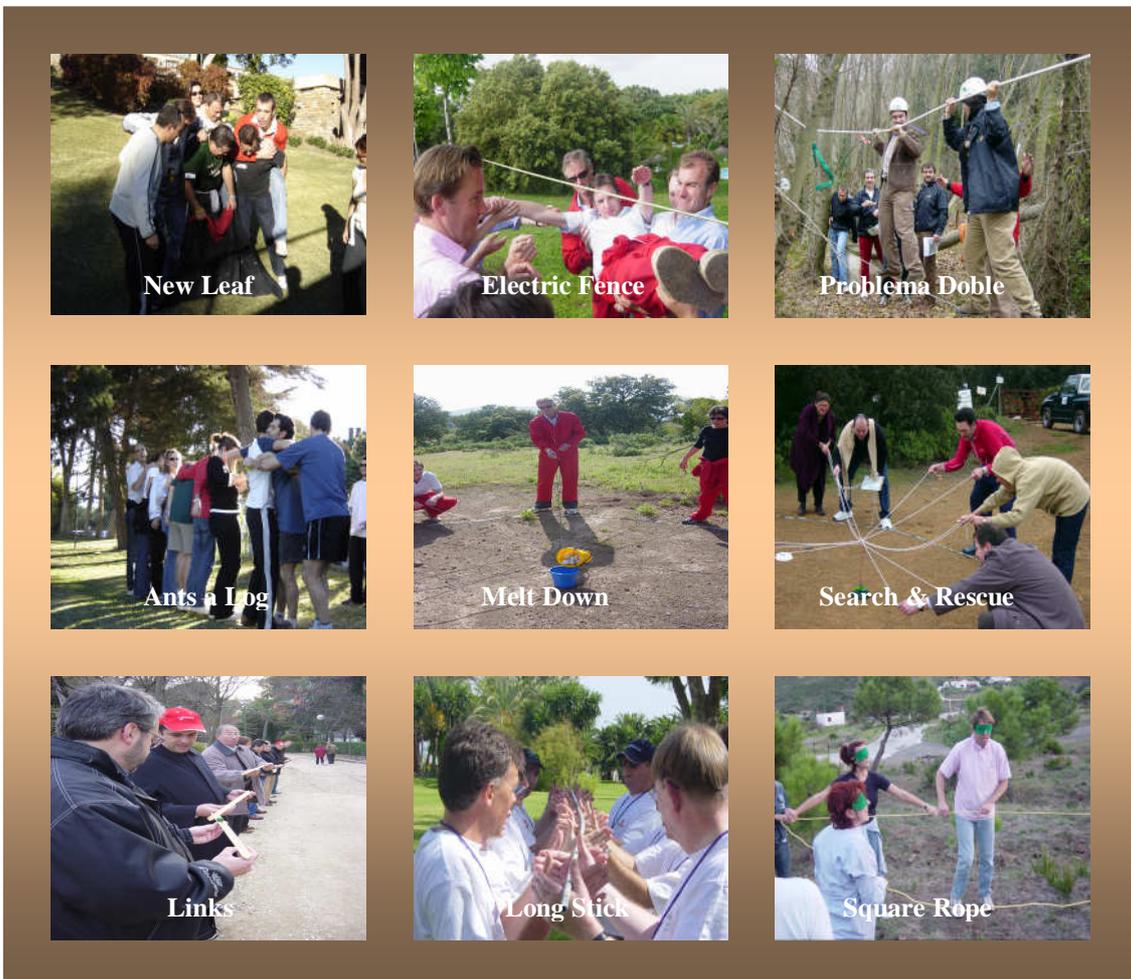
Para ello tendrán que centrarse en tres fases muy diferenciadas:

- Planificación y Diseño: se debe plasmar en un plano la idea y cómo se van a gestionar los materiales, el personal y el tiempo.
- Construcción: todos, siguiendo las directrices marcadas en el diseño deberán de construir el hotel.
- Comercialización: el equipo deberá preparar una presentación de las instalaciones y servicios del hotel a una comisión de la isla. Ésta sería presentada por un representante del equipo.

NOTA: como son 28 participantes, se dividirán en dos grupos de 14, y cada uno de ellos deberá de trabajar de un modo independiente por su hotel.

PRIMER DÍA

Ayudados por varios GPS y varios Walkie-Talkies, deberán buscar una serie de puntos, donde se encontrarán un juego que han de realizar con éxito para conseguir un pack de material. Los juegos son:



COMENTARIO: Ambos grupos decidieron dividirse, pues contaban con varios GPS y varios Walkie-Talkies, y así agilizar la búsqueda de “puntos”. Cuando encontraban un punto lo comunicaban al equipo y decidían si en ese mismo instante realizaban la prueba o no. Por ejemplo, la actividad “problema doble” les resultó muy difícil, por lo que tras comprobar que perdían demasiado tiempo decidieron dejarla para el final.

A lo largo de todas las pruebas aparecían innumerables inconvenientes: de repente no se podía hablar, o había que cerrar los ojos, o sólo podía hablar uno, etc.

El resultado en líneas generales fue bastante bueno, pues consiguieron un importante número de kits de material.

SEGUNDO DÍA

Fase de Planificación y Diseño: En esta fase se le va a permitir a una persona de cada grupo ver el material (cartones, maderas, cinta adhesiva y cúter) del que disponen durante un minuto. Tras elegir la persona adecuada analizarán toda la información que les traiga y empezará esta fase.

A lo largo de ésta surgirán muchos “problemas”: dos individuos tendrán que ir en busca de una pinza de orientación con un GPS, otras dos personas deberán de resolver un “criptograma”, etc. (se trata de ver cómo se sobreponen a los contratiempos, algo muy común en el mundo laboral).

COMENTARIO: La interpretación del material fue bastante buena, pero la planificación dejó mucho que desear. Tras muchas discusiones y debates que no iban a ninguna parte (trataron temas con muy poca importancia) decidieron por consenso que lo mejor era asignar roles y que cada uno se encargara de una parcela: arquitecto, encargado de obra, comercial, etc.

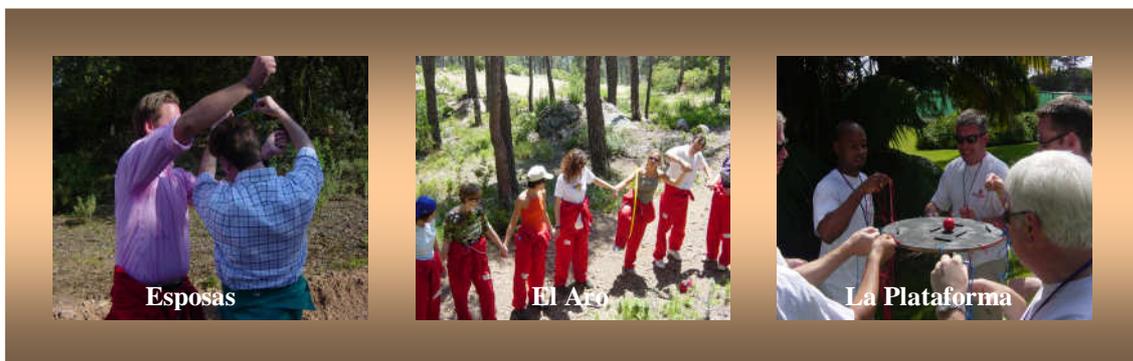
Fase de Construcción: tras la planificación han de construir el hotel. Les surgirán nuevos problemas: les han robado los cúter y los rollos de cinta adhesiva, por lo que deberán de realizar nuevas pruebas (esposas, la plataforma y juegos de pensamiento

lateral). El problema será complejo pues deberán de decidir si es necesario hacer las pruebas, en el caso de que así sea quien acude a hacerlas, en que momento, cuanto tiempo merece la pena estar en los juegos, etc.

Para finalizar, una vez concluida la construcción se les propondrá adquirir rotuladores para pintar el hotel. Para ello deberán de superar una última prueba: “el aro”.

COMENTARIO: Fueron muy estrictos con los roles, cada uno sabía cual era su función y avanzaban a un ritmo muy alto. Pero cuando llegaron los “problemas” (juegos) los grupos lo acusaron bastante y se debilitaron. Surgieron interminables debates sobre la conveniencia de una persona u otra para ir a la prueba, o sobre el tiempo que deberían de estar. El resultado, no obstante fue bastante bueno, y prueba de ello es la construcción final.

Los juegos propuestos fueron:



Sólo hay que poner una pega en esta fase, consecuencia de una mala planificación: ambos grupos pusieron el techo antes de alicatar las habitaciones.

En cuanto a la evolución de la construcción del hotel, en el siguiente cuadro de fotos se presentan los principales pasos seguidos por uno de los grupos de participantes, y por supuesto, el gran resultado final.



Fase de Comercialización: Una vez finalizada la construcción del hotel han de comercializar el producto. Deben de ponerle un nombre, una frase “corta” que se identifique con el producto, un catálogo de las características fundamentales, y por último, una presentación.

Una vez más, y al igual que en el resto de las fases, los contratiempos van a aparecer. Esta vez, la persona propuesta para hacer la presentación ante el tribunal sufrirá una indisposición, por lo que tendrán que improvisar una sobre la marcha.

COMENTARIO: El nombre elegido por uno de los grupos fue “El Rincón del Olvido”, crearon un Logo y una frase que decía: “El rincón para el relax y la reflexión”.

En cuanto a la presentación fue bastante buena, aunque el contratiempo de tener que improvisar una nueva presentación fue un revés importante. A pesar de ello, salieron bastante airosos.



FEEDBACK

Esta parte del programa es sin lugar a dudas la más importante. Para comenzar ambas sesiones (primer y segundo día) se expondrán dos diapositivas, y a partir de ahí tomarán el protagonismo los participantes. La idea es plantearles cuatro preguntas clave:

- ¿Qué ha sucedido durante la actividad?
- ¿Cómo explicas lo sucedido?
- ¿Y en tu vida laboral? ¿Sucede lo mismo?
- ¿Qué vas a hacer entonces? (Plan de Acción)



COMENTARIOS: a continuación se presenta una recopilación de las principales conclusiones extraídas de los propios participantes durante la sesión de análisis:

¿Qué ha sucedido durante la actividad?

- “No hemos planificado bien, pues un reparto de tareas o de roles no lo es”
- “Hemos tratado de ver quien era mejor en una cosa u otra, pero está claro que esa no era la solución”
- “Ha faltado ser un gran equipo”
- “La comunicación ha sido muy escasa”
- “Nos enfrentamos a un objetivo nuevo con muy mala organización”.
- “La gestión del tiempo ha faltado, teníamos un tiempo estipulado y nadie lo ha tenido en cuenta”.
- “Planificamos en todo momento a corto plazo, nunca a medio y largo plazo”.

¿Cómo explicas lo sucedido? ¿Qué significad tiene? ¿Qué conclusiones podéis dibujar?

- “Somos excesivamente individualistas, por lo que cuando se trata de hacer un proyecto en grupo aparecen todos nuestros defectos”
- “Saber gestionar el tiempo hubiese sido clave para el éxito de esta actividad”.
- “La catalización del cambio es una competencia clave. Hemos comprobado in situ el valor de esta competencia con los continuos cambios que se hacían en las pruebas y cómo éstos afectaban al equipo”.
- “Se actúa más con el corazón que con la cabeza, y esta es la principal razón de una mala planificación. Es necesario pararse, analizar lo que se pide, evaluar tus recursos y actuar en consecuencia. Durante la actividad ocurrió todo lo contrario, es decir, todo el mundo se “lanzó” a la actividad y durante la marcha quería planificar, evaluar recursos, etc.”.
- “Siempre que se va a emprender una acción es fundamental saber leer el mensaje de lo que se pide”.
- “Dos de las competencias más importantes para el buen desarrollo de esta actividad eran la comunicación y el trabajo en equipo, y por supuesto que no se han utilizado de un modo adecuado”.

¿Pasa lo mismo en vuestra vida laboral? ¿Seríais capaces de buscar conexiones entre lo sucedido en la actividad y vuestros trabajos?

- “Todas las personas participantes en la sesión del feedback reconocieron que en sus trabajos ocurre lo mismo. La conexión outdoor training – mundo laboral fue muy sencilla y exitosa”.

¿Qué vais a hacer entonces? ¿Sois conscientes de la necesidad de adoptar un compromiso de cambio? (PLAN DE ACCIÓN).

- “Ser consciente de que siempre planifico a corto plazo y nunca a medio y largo plazo, sabiendo de las importantes consecuencias que tiene esta deficiencia”.
- “Mejorar la comunicación con mis compañeros y subordinados, y sobre todo, saber transmitir los mensajes”.
- “Dar más oportunidades a la gente que me rodea para trabajar en equipo con eficiencia”.
- “Saber detenerse y reflexionar sobre lo que está sucediendo, en definitiva, utilizar más la cabeza y menos el corazón”.
- “Ser consciente que un cambio es una oportunidad para mejorar y no un contratiempo, por lo que requiere de una adecuada reflexión, planificación, comunicación y trabajo en equipo”.
- “Mejorar la toma de decisiones”.

CONCLUSIONES: pese a que la planificación ha sido deficiente, y las competencias que se trabajaban (trabajo en equipo y colaboración, canalización del cambio y comunicación) apenas se han utilizado, el hotel se ha construido con enorme éxito. Por tanto, ¿son capaces de realizar con éxito una actividad? Si, pero, ¿constituyen un gran equipo?, la respuesta es no.

Han conseguido el objetivo que se les planteaba porque son personas muy capacitadas, pero su forma de trabajo es muy individualista. Lo importante es que en la sesión de “feedback” lo han reconocido y han llegado a la conclusión de que deben de cambiar el chip. En esta sesión se les planteó la siguiente pregunta: Dado que sois muy

individualistas y que tenéis la habilidad de salir siempre hacia delante, ¿cómo creéis que se sentirán vuestros compañeros, subordinados, etc.?

Para terminar, a cada participante se le propuso rellenar un plan de acción muy sencillo:

Crea tu plan de desarrollo de competencias emocionales

Tu intención debe ser la de lograr niveles mas altos en aquellas competencias que consideras que son críticas para tu desarrollo profesional y para alcanzar tus metas. Completa este formulario que te ayudara a seleccionar aquellas competencias en las cuales has de centrar tu desarrollo y tu aprendizaje.

1. Enumera las competencias que a tu juicio son claves para un buen desempeño en tu lugar de trabajo.
.....
.....
2. Revisa los resultados de tu perfil emocional. ¿Qué nivel tienes en las competencias seleccionadas?
.....
.....
3. ¿Selecciona aquellas competencias que te gustaría desarrollar y mejorar?
.....
.....
4. ¿Qué necesitas hacer, que pasos debes tomar, que decisiones adoptar, para mejorar estas competencias y lograr tus metas?
.....
.....
5. Desde OT Company queremos contribuir a tu formación por lo que en un plazo de dos meses, te haremos llegar un nuevo test de evaluación para que analices tus progresos.

Muchas Gracias.

ANEXO II
ENTREVISTA DE DIAGNÓSTICO

ENTREVISTA DIAGNÓSTICO

Para que el análisis y diagnóstico de la empresa sea lo más exhaustivo posible es necesario utilizar las siguientes herramientas: en primer lugar, rellenar un informe mediante el cual se obtiene información sobre las expectativas de la empresa, lo que han hecho hasta ahora en tareas de formación, políticas de RR.HH., etc.; y en segundo lugar, completar un cuestionario que evalúa el perfil técnico de los participantes en el programa, es decir, hábitos deportivos, aficiones, preferencias, fobias, limitaciones, etc.

INFORME SOBRE LAS EXPECTATIVAS DEL PROGRAMA

1. Información general de la empresa.

- 1.1. Nombre de la empresa (opcional).....
- 1.2. Actividad empresarial.....
- 1.3. Localización.....
- 1.4. Nº de departamentos o áreas.....
- 1.5. Nº de empleados totales.....
- 1.6. Nº de participantes del programa.....
- 1.7. Producto o servicio estrella.....
- 1.8. Persona de contacto.....

2. Objetivo principal.

2.1. ¿Qué espera la empresa lograr a través del OT/TB? (Marque con una X todas con las que coincida).

- Motivar al personal.
- Desarrollar alguna competencia emocional.
- Desarrollar espíritu de equipo.
- Integrar distintos equipos de trabajo.
- Desarrollar la cooperación e integración entre equipos diferentes.
- Crear equipos de alto rendimiento.
- Premiar la labor de un año.
- No buscamos nada especial, solo diversión.
- Otras:

2.2. ¿Qué aspectos claves considera que aportará el OT/TB a la política de Recursos Humanos de la empresa?

.....
.....

2.3. ¿Qué departamento coordina esta actividad?

- Recursos Humanos.
- Comercial.
- Dirección General.
- Director Local
- Otro:

2.4. ¿Está enmarcada esta actividad en la política general de la empresa?

- Si.
- No.

2.5. ¿Es esta la única actividad programada para este grupo o está dentro de un programa general de actividades?

- Si, es la única.
- No, entra dentro de un programa con más actividades.
- Especificar:

2.6. ¿Quién tomó la decisión de incluir esta actividad de OT/TB en el programa?

- Los propios empleados.
- El equipo del departamento encargado.
- Entre todos se elaboró la propuesta.
- El director del departamento.
- El director General / Local.
- Otros:

2.7. Indíquenos que objetivos pretende alcanzar su empresa a través de esta actividad.

.....
.....

3. ¿Qué importancia se le asigna al trabajo en equipo en la empresa?

- Muy alta.
- Alta.
- Media.
- Poca.
- Ninguna.

4. Antecedentes formativos de la empresa.

4.1. ¿Cuenta su empresa con un plan formativo?

- Sí, (indicar cual).
.....
.....
- No.

4.2. ¿Cada cuanto tiempo emprende la empresa planes de actualización?

- Todos los años.
- Cada dos años.
- Más de dos años.
- Cuando es solicitado por el personal.

4.3. ¿El plan formativo es para todo la empresa en general?

- Sí, todos los departamentos tienen el mismo plan.
- No, los planes son específicos para cada departamento.

4.4. ¿Han participado previamente en alguna actividad de OT/TB?

- Sí, algunos miembros del grupo (especificar cual)

.....
.....

- Sí, todos los miembros del grupo (especificar cual)

.....
.....

- No.

5. ¿A qué grupo de la empresa va dirigida la actividad?

- Directivos.
- Mandos medios.
- Comerciales.
- Administración.
- Almacén.
- Toda la empresa.
- Una representación de cada departamento.
- Otros:

6. Criterios de configuración y selección de grupos de participantes.

6.1. ¿Quién configurará los equipos de participantes?

- OT Company.
- Los define la empresa cliente.

6.2. ¿Qué criterios se deben seguir para la formación de los equipos de participantes en grupos?

.....
.....

CUESTIONARIO TÉCNICO PERFIL PARTICIPANTES

1. ¿Considera que alguna de las actividades se ajusta mejor a las características de sus trabajadores?
 - Sí, ¿cuál?.....
 - No.
2. ¿Cree que alguna actividad provocará algún tipo de incomodidad en sus trabajadores?
 - Sí, ¿cuál?.....
 - No.
3. ¿Aprecia alguna propuesta de las remitidas que rechazarían de inmediato?
 - Sí, ¿cuál?.....
 - No.
4. De entre los miembros de su plantilla, ¿existe alguien que posea alguna enfermedad, incapacidad o limitación física incompatible con su participación en el desarrollo del evento propuesto?
 - Sí.
 - No.
 - Comentarios:.....
 -
5. ¿Cuál es la media de edad de los trabajadores que forman parte de su empresa?
 - 30 años.
 - 40 años.
 - 50 años.
 - Más de 50.
6. ¿Considera que la edad de alguno de sus trabajadores supone un impedimento para la participación de todo el grupo en las actividades previstas?
 - Sí. ¿Por qué?.....
 - No.
7. ¿Existe algún trabajador que presente alergias a determinados alimentos o ingredientes que formen parte de la elaboración de los mismos? En caso afirmativo indique cuales son.
 - Sí.
 - No.Alérgicos a:

8. ¿Y algún miembro que no tolere o rechace algún alimento?

- Sí.
- No.

Comentarios:.....
.....

9. ¿Qué porcentaje de sus trabajadores estima Vd. que fuma habitualmente?

- 5%
- 10%
- 20%
- 50%
- 60%
- 70%
- 100%

10. ¿Y que porcentaje considera que practica algún deporte con asiduidad?

- 5%
- 10%
- 20%
- 50%
- 60%
- 70%
- 100%

11. ¿Se fomenta la práctica deportiva en su empresa?

- Sí.
- No.

Comentario:

12. ¿Existen actividades deportivas extra-laborales fomentadas por la empresa? ¿con qué frecuencia?

- Sí.
- No.

Comentario:

13. De entre dichas actividades, ¿algunas se desarrollan al aire libre teniendo como marco para su desarrollo espacios naturales o rurales alejados de núcleos urbanos?

- Sí.
- No.

Comentarios:

14. ¿Existen trabajadores que padezcan vértigo?

- Sí.
- No.
- Comentarios:

.....
.....

15. ¿Alguien sufre de algún tipo de fobia?

- Sí.
- No.

Cuáles:

16. Dentro de su plantilla, ¿existen trabajadores aficionados al mar y a deportes relacionados?

- Sí.
- No.

Comentarios:.....

17. ¿Y a deportes aéreos?

- Sí.
- No.

Comentarios:.....

18. ¿Hay expertos en actividades de riesgo relacionadas con técnicas de escalada, espeleología, etc.?

- Sí.
- No.

Comentarios:.....

19. ¿Participan en la dinámica delegaciones diferentes dentro de la empresa?

- Sí.
- No.

20. En caso afirmativo, ¿cuáles son esas delegaciones?

.....
.....

21. En estos casos necesitaríamos listado de los nombres de las personas que ocupan puestos homónimos en la empresa en cada una de las delegaciones.

.....
.....
.....

Una vez recopilada toda la información referida a las expectativas de la empresa cliente y el perfil técnico de los participantes, la tarea de recogida de información (diagnóstico) ha de continuar. A continuación se presenta un resumen de las principales cuestiones abordadas en la entrevista de diagnóstico llevada a cabo con los responsables de RR.HH. de Halcón Viajes:

Pregunta (consultor): ¿A quien va dirigido este programa?

Respuesta (Halcón Viajes): a todos los directivos más importantes de la compañía. Se trata de los máximos responsables de área de las principales zonas geográficas de España: Andalucía, Barcelona, Madrid, País Vasco, Valencia, Galicia, Castilla León, Baleares, Canarias, Aragón, etc.

Consultor: ¿Cuál ha sido su trayectoria dentro de Halcón Viajes?

Halcón Viajes: las personas que van a acudir al programa de formación han llevado a cabo una carrera meteórica dentro de esta compañía. Son directivos muy jóvenes que sólo han visto como esta empresa ascendía a un ritmo vertiginoso, pasando de ser una empresa más, a situarse como líder en su mercado.

Consultor: ¿Qué pasa en su negocio?

Halcón Viajes: Como consecuencia del enorme éxito obtenido hasta ahora, existe por parte de la dirección y del departamento de RR.HH., el temor de que no se sepa gestionar ese éxito, se confunda la importancia de liderar los proyectos, la cooperación y el trabajo en equipo pasen a un segundo plano, la comunicación cada vez sea más pobre, y como consecuencia, el trabajo de todo el equipo, porque al fin y al cabo, son un equipo, se vea bastante mermado.

Además, otro temor es saber cómo van a actuar cuando la situación del mercado vaya en contra. Cómo serán capaces de gestionar esos cambios, pues ascender es muy fácil, pero mantenerse es difícilísimo. Uno de los aspectos más importantes que se deben de tener en cuenta en todo directivo es la planificación a largo plazo. Todos los participantes en el programa de formación están muy acostumbrados a trabajar a corto

plazo, obviando el medio y el largo plazo, y las consecuencias tan nefastas que esa postura puede conllevar.

Consultor: ¿Por qué un programa de “outdoor training”?

Halcón Viajes: estamos convencidos que a través de un programa de formación de estas características, y de las posibilidades que plantea (feedback, análisis, reflexiones, etc.), todos los participantes pueden reconocer tanto sus fortalezas, como sus debilidades de cara a encarar su carrera laboral.

Consultor: En función de esto, las habilidades a trabajar y los contenidos a desarrollar quedan bastante claros: trabajo en equipo y colaboración, catalización del cambio, comunicación, y por último, e indispensable para la consecución de un objetivo común, conseguir un buen ambiente de trabajo (establecer vínculos). Se trata de un conjunto de competencias emocionales muy sencillas de trabajar a través de un programa de formación al aire libre.

Consultor: ¿Cuántos participantes van a acudir a la dinámica?

Halcón Viajes: 28

Consultor: ¿Hay más directivos, del mismo perfil que los participantes en el programa, que no vayan a acudir a éste? Sería ideal para que formaran parte de un grupo control, y de este modo realizar el correspondiente pretest, antes del programa, postest, después del programa, y tras dos meses, el retest.

Halcón Viajes: Por supuesto, no hay ningún problema.

Consultor: Debido a la naturaleza de las actividades desarrolladas en un programa de outdoor training, es necesario dividirlos en dos grupos de catorce, pues es un número ideal para un óptimo desarrollo de las dinámicas. En cuanto a la selección de éstos, ustedes han de decidir si la selección se hace al azar o bajo algún criterio.

Otras cuestiones que también se desarrollaron en esta entrevista con los responsables del departamento de RR.HH de Halcón Viajes fueron:

- ¿Cuál es el formato adecuado?
- ¿Qué duración tendrá el programa?
- ¿Qué nivel de involucramiento tendrán los participantes y los consultores?.
- ¿Cuáles serán las principales medidas de seguridad?

ANEXO III
CUESTIONARIO ECI-U

THE EMOTIONAL COMPETENCE INVENTORY – UNIVERSITY EDITION.

El Emotonal Competence Inventory – University Edition (ECI-U), de Goleman y Boyatzis (2001), mide 20 competencias organizadas en cuatro dimensiones: Conciencia Emocional, Autogestión, Conciencia social, y Gestión de las Relaciones. Éstas 20 competencias son consideradas como muy importantes para la efectividad en el desempeño de muchas ocupaciones.

ESCALA

Utiliza la siguiente escala:

1 = Nunca

2 = Poco

3 = A veces

4 = Mucho

5 = Bastante

INTERPRETACIÓN

<i>CUADRO DE INTERPRETACIÓN</i>		
<i>NIVEL</i> 1 a 1,9	<i>Nunca se ha utilizado</i>	<i>Nunca</i>
<i>NIVEL</i> 2 a 2,9	<i>Debilidad</i>	<i>Bajo</i>
<i>NIVEL</i> 3 a 3,9	<i>Susceptible de desarrollar</i>	<i>Medio</i>
<i>NIVEL</i> 4 a 4,9	<i>Fortaleza</i>	<i>Óptimo</i>
<i>NIVEL</i> 5	<i>Fortaleza</i>	<i>Máximo</i>

Indica el grado de frecuencia con la que usted demuestra los siguientes comportamientos en un entorno laboral.

			A	B	C	D	E	F	G	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	
1.	Realizo proyectos o actividades atractivos e interesantes.	1.																					
2.	Cumplo mis compromisos y promesas.	2.																					
3.	Me presento de una forma segura, sin dudas.	3.																					
4.	Percibo los estados de ánimo de los demás y su leng. corporal.	4.																					
5.	Preveo los obstáculos que impiden cumplir los objetivos.	5.																					
6.	Mantengo relaciones de trabajo cooperativas.	6.																					
7.	Proporciono satisfacción a las personas con las que trato.	7.																					
8.	Soy capaz de reírme de mí mismo.	8.																					
9.	Elimino las barreras que aparecen ante un cambio.	9.																					
10.	Comprendo las fuerzas políticas existentes en mi organización.	10.																					
11.	Discuto los desacuerdos abiertamente.	11.																					
12.	Tomo riesgos calculados.	12.																					
13.	Tengo "presencia": me hago oír y destaco dentro de un grupo.	13.																					
14.	Soy consciente de mis puntos fuertes y de mis debilidades.	14.																					
15.	Actúo antes que espero.	15.																					
16.	Soy consciente de que emociones estoy sintiendo y por qué.	16.																					
17.	Soy "auténtico", es decir, soy consecuente con mis actuaciones.	17.																					
18.	Comprendo los vínculos entre lo que siento, pienso, hago y digo.	18.																					
19.	Afronto con calma las situaciones de estrés.	19.																					
20.	Establezco metas y objetivos mensurables.	20.																					
21.	Inspiro y guío a los demás en el desempeño de sus actividades.	21.																					
22.	Satisfago múltiples demandas sin problemas.	22.																					
23.	Utilizo en mis presentaciones un estilo atractivo.	23.																					
24.	Estoy abierto a recibir información sobre mí.	24.																					
25.	Motivo a los demás para que "despierten" sus emociones.	25.																					
26.	Soy muy cuidadoso en el trabajo.	26.																					
27.	Leo las relaciones de poder claves entre dentro de los grupos.	27.																					
28.	Utilizo estrategias para recabar consenso y apoyo de los demás.	28.																					
29.	Busco información utilizando métodos poco comunes.	29.																					
30.	Hago amistad con personas de mi entorno laboral.	30.																					

Indica el grado de frecuencia con la que usted demuestra los siguientes comportamientos en un entorno laboral.

			A	B	C	D	E	F	G	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
31.	Adopto posturas firmes aunque resulten impopulares.	31.					■															
32.	Doy un feedback útil para mejorar el rendimiento	32.													■							
33.	Convenzo a otros para que luchen por sus intereses.	33.															■					
34.	Uso el leng. corporal para reforzar mis mensajes.	34.																■				
35.	Manejo fácilmente los cambios de prioridades bruscos.	35.							■													
36.	Utilizo ayudas visuales para clarificar mis mensajes.	36.																■				
37.	Contengo y controlo mis impulsos.	37.				■																
38.	Reconozco como mis sentimientos afecta mi rendimiento.	38.	■																			
39.	Tengo una red amplia e informal de amigos.	39.																				■
40.	Comprendo los valores y cultura de la organización.	40.											■									
41.	Construyo el espíritu e identidad de un grupo.	41.																				■
42.	Mantengo compostura y optimismo en momentos críticos.	42.				■																
43.	Adeco mis actuaciones a las necesidades de otros.	43.												■								
44.	Dedico parte de mi tiempo a la formación de los demás.	44.													■							
45.	Respeto y me relaciono con gente de diferente origen.	45.										■										
46.	Escucho atentamente a los demás.	46.										■										
47.	Alimento las buenas relaciones en el trabajo.	47.																				■
48.	Soy muy capaz de desempeñar mi puesto de trabajo.	48.			■																	
49.	Intuyo las reacciones de los demás ante una discusión	49.															■					
50.	Adapto mis planes para afrontar grandes cambios.	50.							■													
51.	No dejo de señalar las acciones poco éticas de los demás.	51.					■															
52.	Promuevo una atmósfera amistosa en los grupos	52.																				■
53.	Presto atención a los detalles.	53.						■														
54.	Estoy disponible a los demás.	54.												■								
55.	Dirijo las iniciativas de cambio personalmente	55.																			■	
56.	Señalo cuando hay una necesidad de cambio.	56.																			■	
57.	Ayudo a resolver los conflictos.	57.																				■
58.	Cambio las rutinas habituales cuando es necesario	58.									■											
59.	Comunico a todos los implicados en un conflicto sus posiciones.	59.																				■
60.	Reconozco las fortalezas específicas de los demás.	60.													■							

RESULTADOS

CONCIENCIA EMOCIONAL				
<i>Autoconciencia Emocional</i>	TOTAL A		: 3 =	
<i>Valoración adecuada de sí mismo</i>	TOTAL B		: 3 =	
<i>Autoconfianza</i>	TOTAL C		: 3 =	
AUTOGESTIÓN				
<i>Autocontrol</i>	TOTAL D		: 3 =	
<i>Confiabilidad</i>	TOTAL E		: 3 =	
<i>Integridad</i>	TOTAL F		: 3 =	
<i>Adaptabilidad</i>	TOTAL G		: 3 =	
<i>Orientación al Logro</i>	TOTAL I		: 3 =	
<i>Iniciativa</i>	TOTAL J		: 3 =	
CONCIENCIA SOCIAL				
<i>Empatía</i>	TOTAL K		: 3 =	
<i>Conciencia Política</i>	TOTAL L		: 3 =	
<i>Orientación al Servicio</i>	TOTAL M		: 3 =	
GESTIÓN DE LAS RELACIONES				
<i>Desarrollo de los demás</i>	TOTAL N		: 3 =	
<i>Liderazgo</i>	TOTAL O		: 3 =	
<i>Influencia</i>	TOTAL P		: 3 =	
<i>Comunicación</i>	TOTAL Q		: 3 =	
<i>Cataización del cambio</i>	TOTAL R		: 3 =	
<i>Control de Conflictos</i>	TOTAL S		: 3 =	
<i>Establecer vínculos</i>	TOTAL T		: 3 =	
<i>Trabajo en equipo y colaboración</i>	TOTAL U		: 3 =	

EJEMPLO DE PERFIL EMOCIONAL

