



Reflexions sobre la formació impartida en l'Escola Balear d'Administració Pública del Govern Balear, en competències directives de nivell avançat: Lideratge de persones i direcció d'equips

Resum

Aquest article té el propòsit de donar a conèixer, analitzar i extreure les conclusions de l'acció formativa en competències avançades, tenint com a destinataris els funcionaris de la Comunitat Autònoma dels Illes Balears amb nivells superiors de prefectures i direcció. S'explica l'estructura bàsica del curs quant a objectius, durada, continguts de les unitats didàctiques i mètodes pedagògics utilitzats. Es presenten les conclusions finals, el grau de satisfacció expressat pels participants i finalment s'identifiquen tots aquells elements que puguin millorar el model de formació per competències dirigit als llocs de responsabilitat citats.

Paraules clau

Formació de directius, competències, administració pública, funcionaris, escoles d'administració pública.

Autor

Pedro Ángel López Martínez, psicòleg i doctor en psicologia social. Entrenador (*coach*) i especialista en planificació estratègica i gestió de projectes per l'IESE (Institut d'Estudis Superiors de l'Empresa, Universitat de Navarra). Màster en formació contínua per la Universitat Complutense de Madrid. Professor de competències directives, habilitats socials i entrenament (*coaching*) executiu a la Universitat de les Illes Balears, la Universitat Alfonso X el Sabio, l'Escola Balear d'Administració Pública, l'Escola Municipal de Formació de l'Ajuntament de Palma, l'Escola de Policia de Catalunya (Mossos d'Esquadra), l'Escola Superior Balear, la Tresoreria General de la Seguretat Social, etc.

Sobre EBAP Occasional Paper

EBAP Occasional Paper és una publicació de divulgació tècnica científica que edita l'Escola Balear d'Administració Pública en el marc de les seves competències. Com és habitual en aquest tipus de publicacions no té periodicitat, ni extensió o format reglats, els/les autors/es de cada un dels treballs són els únics responsables del seu contingut, i la seva reproducció està subjecta només a la menció del seu origen i autors/es.

Reflexions sobre la formació impartida en l'Escola Balear d'Administració Pública del Govern Balear, en competències directives de nivell avançat: Lideratge de persones i direcció d'equips

Introducció

Des de fa anys es parla de la importància de la formació directiva per competències, però el seu ús en les organitzacions públiques no està encara implantat i/o consolidat i en moltes d'elles és una pràctica gairebé inexistent. Per tot això la iniciativa de l'Escola Balear d'Administració Pública (d'ara endavant, EBAP) de dissenyar i executar un itinerari formatiu en competències directives —inicial, intermedi i avançat— constitueix una experiència exportable a altres escoles d'administració pública tant autonòmiques com locals, pels bons resultats obtinguts des dels seus inicis.

Aquest article estarà centrat en la meua experiència com a docent en el nivell avançat de competències directives en lideratge de persones i direcció d'equips. El meu objectiu és compartir, fer visibles i posar en valor les reflexions i conclusions aconseguides a través d'aquests anys en els quals s'ha anat desenvolupant l'activitat formativa que ens ocupa.

Informació bàsica de l'estructura de l'activitat formativa

Del curs de competències directives de nivell avançat, es varen dur a terme 5 edicions, 3 d'elles l'any 2018 i 2 l'any 2019, cadascuna d'elles amb una durada de 10 hores, i desenvolupada al llarg de 4 sessions de 2,5 hores de durada cadascuna. Quant als continguts, s'abordaven 4 unitats didàctiques: 1. Lideratge i eficàcia personal, 2.

Desenvolupament de persones i empatia, 3. Intel·ligència emocional interpersonal i 4. Treball en equip i gestió de conflictes.

Els alumnes que assistiren els cursos arribaren a les 90 persones i es distribuïren en una freqüència de 32 homes i 58 dones, per la qual cosa el percentatge de dones és significativament superior al d'homes: 64,4 % de dones, enfront del 35,6 % d'homes, de la qual cosa resulta una diferència a favor del 28,8 %.

Les activitats, la metodologia i els recursos que s'utilitzen en el desenvolupament d'aquesta acció formativa estan orientats a posar en joc no només els coneixements, sinó les capacitats, les actituds, les habilitats, la personalitat, les creences, els valors, les motivacions i les emocions dels seus participants; en definitiva, es tracta d'experimentar el concepte de competència: saber, saber fer, saber estar, saber ser i, finalment, poder fer.

L'objectiu principal que s'ha perseguit és constituir-nos en una comunitat d'aprenentatge en la qual els participants i el docent fan descobriments junts, mitjançant la utilització d'eines que garanteixin la inclusió, la igualtat, el diàleg i la reflexió conjunta; per tant l'aprenentatge és vivencial, actiu, participatiu i pràctic, mitjançant una metodologia d'aprenentatge inductiu.

L'important no està només en la generació de coneixement, sinó en la utilització d'aquest en la transformació de les estructures socials i de les administracions públiques (d'ara endavant, AP) que suposin una millor, justa i igualitària societat que asseguri la millor qualitat de vida de la ciutadania (Nuñez, 2012).

Pel que fa al sistema d'avaluació utilitzat, en tractar-se d'una acció formativa de competències avançades per als nivells superiors de prefectures i per a directius, en molts casos, amb molta antiguitat i àmplia experiència, l'avaluació no està centrada en l'adquisició de coneixements, sinó que se centra en l'adquisició de competències a

través de les dinàmiques grupals que s'hi desenvolupen, de tal forma que l'avaluació és contínua, centrada en la implicació en els debats, la participació en les pràctiques, la puntualitat i el compliment de l'horari, entesos com una forma de respecte cap als altres.

Estratègia didàctica utilitzada

El tema de les estratègies didàctiques utilitzades a l'aula en la formació de prefectures i directius és un tema d'una importància cabdal, i no és un debat nou dins de la formació en les AP; en aquesta línia molts autors, com Kolb (1976), defensaven que els mètodes participatius produeixen un aprenentatge més efectiu i integral, com una experiència capaç de canviar les habilitats, coneixements i creences dels participants.

En l'avaluació de la satisfacció amb la formació rebuda en aquest nivell de competències avançades, els alumnes prefereixen i anteposen els mètodes participatius enfront dels passius i els resultats obtinguts, que s'explicaran àmpliament en el capítol de conclusions finals, són consistents amb investigacions realitzades per Montaña *et al.*, (2008). Aquests autors arriben a la conclusió que les exposicions merament expositives, basades en la seva major part en la transmissió de coneixements mitjançant la lliçó magistral, han de ser substituïdes per unes metodologies més actives: tallers, estudi i resolució de casos pràctics, treball cooperatiu, aprenentatge basat en problemes, etc., en què el centre del procés d'ensenyament i aprenentatge és el participant, el qual assumeix un paper protagonista en la seva formació, en situar-se com a processador actiu d'informació, i no com un mer receptor del saber que el professorat li transmet oralment.

Sota aquestes premisses i sota el paraigua d'allò que ens han transmès els clàssics de Grècia i Roma, quant a que «el que se sent s'oblida, el que es veu es recorda i el que es fa s'aprèn», o dit d'una altra manera, la

importància d'aprendre amb tots els sentits; tot això ha guiat l'estratègia didàctica que s'ha seguit en les accions formatives objecte d'aquest article.

Ha arribat el moment de donar a conèixer les estratègies didàctiques que es van utilitzar en la formació que ens ocupa.

A l'inici de l'acció formativa, i de forma prèvia a qualsevol activitat i contingut per no quedar contaminat, els participants van passar un qüestionari psicomètric relacionat amb les unitats didàctiques del curs. En concret, es van passar instruments derivats dels rols d'equip de Belbin; aquest autor va identificar nou estils de comportament diferents (o contribucions) que les persones mostren en el lloc de treball. En identificar els nostres rols d'equip, ens assegurem d'utilitzar les nostres fortaleces de la manera més avantatjosa possible i de gestionar les nostres debilitats el millor que puguem. També es van passar altres instruments relacionats amb el model de lideratge situacional de Paul Hersey i Ken Blanchard; aquest model es basa en l'anàlisi d'una situació determinada, tenint en compte el nivell de maduresa dels components de l'equip, per després adoptar un estil de lideratge d'acord amb aquesta situació i nivell de maduresa.

La utilització d'aquests instruments a l'inici no és un mer capritx sinó que està en harmonia amb una necessitat específicament humana, com és el poder que té voler conèixer-se més a un mateix; per tot això s'insisteix en les classes que el desig de saber amb el qual els participants s'apropen a aquestes accions formatives s'ha de transformar en el desig de saber d'un mateix, com a única i principal garantia de desenvolupar en les millors condicions el seu rol de prefectura o direcció. D'altra banda, i relacionat amb el coneixement propi revelat, es convida a desenvolupar un pla de millora personal després d'haver completat el curs. Com ja s'ha dit anteriorment aquests instruments també estan relacionats amb els continguts i les pràctiques que es van abordar durant les sessions.

La formació en aquest nivell de prefectures i directius incrementa el nivell d'exigència sol·licitat als docents i, amb tota la raó, els participants esperen rebre experiències valuoses que justifiquin el temps invertit. Des d'aquesta perspectiva, ja no basta que el fons sigui consistent, és igualment important que la forma en què els continguts es transmeten resulti el més grata possible per acaparar tota l'atenció.

Per tot l'anterior, durant totes les sessions es va recórrer a introduir els continguts de cada unitat a través de seqüències de pel·lícules triades per la seva capacitat de concentrar amb summa excel·lència l'essència de la temàtica que es vol treballar. El cinema té aquesta gran capacitat: que l'espectador en treu les conclusions; i, provocant la reflexió dels participants, els posa en una situació d'interpretar el visionat des d'una posició que permet de conèixer-los millor i que, per tant, també ells es coneguin millor. A més d'aquest efecte de projecció de la personalitat per poder treballar en classe les posicions de partida de cadascun, també les pel·lícules són capaces d'il·lustrar conceptes teòrics que de vegades, per teòrics, sonen massa abstractes i llunyans (Fernández, 2001). D'aquesta forma vam desgranar la temàtica de les diferents unitats didàctiques amb pel·lícules com *Gladiator* (2000), del director Ridley Scott, on es van treballar en profunditat temes com l'*auktoritas* i la *potestas*, el lideratge de servei o el treball en equip, o bé d'altres com *El diable es vesteix de Prada* (2006), del director David Frankel, o la pel·lícula *Interiors* (1978), del director Woody Allen —en aquest cas treballem els estils de relació interpersonal—, per citar només una mostra de les pel·lícules que es van utilitzar.

Però tota l'estratègia didàctica desplegada podria fracassar si no haguéssim enfrontat els subjectes participants a situacions i casos reals, que prèviament aquests havien proposat. Mitjançant la tècnica del joc de rol o simulacions vam exposar els subjectes a aquestes situacions problemàtiques amb l'objecte que emetessin aquelles conductes que consideressin oportunes per a la resolució del conflicte plantejat. En definitiva

es tractava d'aprendre «fent», posant en joc no només els coneixements adquirits sinó també les seves aptituds, les seves actituds, les seves habilitats, la seva personalitat, les seves emocions, perquè es tractava de treballar competències en el seu sentit més ampli. Posteriorment a la dramatització, tots constituïts com una veritable comunitat d'aprenentatge, vam aprendre a través de l'assaig i l'error i l'anàlisi de les conseqüències de cada decisió presa en les simulacions, tot això a través de la retroacció grupal durant tot el procés.

Per acabar aquest apartat l'esquema seguit va ser: 1. qüestionaris psicomètrics, 2. anàlisi de seqüències de pel·lícules, i 3. simulacions de situacions i casos reals. La teoria es va introduir *a posteriori* i sempre sota l'enfocament d'un aprenentatge inductiu.

CONCLUSIONS FINALS I PROPOSTES DE MILLORA

Partint d'un dels objectius en escriure aquest article, com és identificar els principals factors d'èxit, per al disseny d'una estratègia (model) de formació per competències per a caps i directius de les AP i connectant aquest objectiu amb les valoracions que van fer els participants, tant de forma verbal com per escrit en els qüestionaris de satisfacció, estam en condicions d'afirmar que el que en major mesura (màxima puntuació) van valorar els participants en l'acció formativa de competències directives de nivell avançat, lideratge de persones i direcció d'equips, són els «mètodes utilitzats per a l'aprenentatge dels continguts», ítem que obté una puntuació mitjana de 4,8 sobre 5 punts (la puntuació mínima és 1 i la màxima, 5).

Quant a les valoracions qualitatives en forma d'observacions escrites, els participants opinen que: «la durada del curs ha estat escassa per l'interès que ha despertat, per la qual cosa és necessari augmentar la durada per poder aprofundir en els conceptes i per practicar les competències en classe»; «s'hauria d'impartir, també, als càrrecs polítics»; «en aquest curs de nivell avançat

amb un caire tan pràctic i interactiu entre els companys, s'aprèn molt més»; «m'agradaria proposar aquest tipus d'activitats formatives dins de la mateixa organització, és a dir amb tot el personal directiu amb el qual treballem cada dia»; «es tracta clarament d'un dels cursos més interessants i aplicables en l'àmbit laboral a què he assistit»; «aquest curs hauria de ser obligatori per assumir càrrecs directius a l'administració».

Com a contrapartida a la satisfacció generada, els participants recalquen i se centren gairebé de forma exclusiva en el fet que «l'horari d'inici dels cursos hauria de respectar la conciliació familiar per poder dur els nins a escola i no arribar tard al curs i ha estat necessari mobilitzar a altres membres de la família per complir amb l'horari»; «hagués preferit dos matins seguits i complets que no 4 sessions de 2,5 hores, perquè es perd molt de temps en els desplaçaments i trastoca més el teu lloc de feina».

Finalment i com a docent responsable de la impartició d'aquest nivell avançat no vull acabar aquest article sense plantejar algunes propostes de millora i algunes reflexions des de la perspectiva de ser, a més, funcionari de carrera amb 37 anys d'antiguitat, bastants d'ells en llocs de responsabilitat sobre persones i projectes.

Aquest tipus de formació hauria de ser obligatòria en algun moment de la incorporació al rol de direcció i evidentment amb un major calat i durada. Si ens fixam en el sector privat, ràpidament advertim que aquelles persones que dirigeixen una activitat empresarial, són comunament professionals de la direcció (Catalá, 2005) i, en general, es desvinculen de la seva titulació acadèmica per a, arribat el moment, deixar de ser enginyers, arquitectes, advocats, etc., i passar a ser directius. Alguna cosa caldrà aprendre mirant-nos en el mirall del sector privat en alguns aspectes, per desenvolupar una carrera «professional» en el camp de la direcció en les AP. Aquesta professionalització de la funció directiva ja existeix en bastants països del nostre entorn: el model del Senior

Executive Service de l'Administració nord-americana, el del Senior Civil Service britànic o el model de la Dirigenza a Itàlia (Merloni, 2006; Maeso, 2007 i Sánchez, 2008).

Un altre aspecte que s'ha de ressaltar és que la confiança política no hauria de seguir sent el motor principal del nomenament i funcionament de la direcció pública, perquè això té uns efectes nocius per a l'organització que roman després de la finalització de cada legislatura. Alguns autors ja han encunyat el concepte de «la colonització política de la direcció pública» (Jiménez, 2009).

Si ja ha quedat de manifest la importància de la metodologia en la formació de prefectures i directius, no menys important és el perfil del formador. Aquest ha de ser capaç de transferir coneixements derivats del seu currículum acadèmic concret, però fonamentalment ha de ser un perfecte coneixedor del funcionament i problemàtiques dels caps i directius en les AP; en cas contrari es corre el risc que el que s'ha treballat a classe no estigui relacionat amb el lloc de treball i/o que es donin solucions i receptes no aplicables en el sector públic (Ramió, 2011).

Un altre aspecte que cal considerar és el que alguns autors han anomenat «la rendició de comptes posterior al procés de formació» (Pineda, *et al.*, 2012) com un mecanisme facilitador de la transferència de l'aprenentatge. Per a això seria necessari establir plans d'aplicació de la formació rebuda i/o la implementació de propostes d'innovació a càrrec dels participants a partir d'aquesta formació rebuda, perquè aquesta costa diners i moltes vegades en quantitats importants dels fons públics, per tant la rendició de comptes hauria de ser vista i acceptada com una responsabilitat voluntàriament assumida. En definitiva, es tracta que les AP obtinguin un benefici i rendibilitzin tots els recursos utilitzats.

En aquest sentit l'EBAP compta amb un mecanisme en la línia apuntada, a través d'una Guia de la transferència de l'aprenentatge que contempla els objectius

que es persegueixen abans, a l'inici, durant, al final i després del procés formatiu.

En definitiva, sembla important fer un replantejament i una reflexió profunda en aquest tema de la formació dels caps i directius —funcionaris de carrera i personal de lliure designació política— que respongui a les seves veritables necessitats, i que els capaciti per a un acompliment adequat davant dels continus canvis funcionals, tecnològics, econòmics, socials i culturals que s'estan produint en la nostra societat i en les nostres organitzacions públiques, ja que els nivells més alts de responsabilitat estan cridats a liderar un procés permanent d'adaptació en benefici de tota la ciutadania, a la qual han de servir.

BIBLIOGRAFIA

Catalá, R. (2005). «Directivos públicos». *Presupuesto y Gasto Público*, 41, 211-225.

Fernández, F. F. (2001). *La empresa en el cine, 70 películas para la formación empresarial*. Madrid: Cie Dossat 2000.

Jiménez, A. (2009). *El personal directivo en la Administración Local*. Barcelona: Diputació de Barcelona

Kolb, D. A. (1976). «Management and the learning process». *California Management Review (pre-1986)*, 18(000003), 21.

Maeso, L. (2007). «Una aproximación al régimen jurídico de los directivos públicos: el caso de Francia, Reino Unido, Italia y España». *Comisión de estudio del estado actual y perspectivas de la Administración General del Estado*, documento de trabajo.

Merloni, F. (2006). *Dirigenza Pubblica e amministrazioni imparziale*. Bolonia: Il Mulino.

Montaño, J.J., Palou, M. (2008). «Estudio de la opinión del profesorado y del alumnado sobre la implantación de créditos europeos en la educación superior». IN: *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i*

Socioeducativa, 1 (0) 25-46. Obtenido de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_nu_m0/oliver_montano/index.html

Núñez, A. (2012). *El nuevo directivo público, claves del liderazgo para la gestión pública*. Pamplona: EUNSA.

Pineda, P., García, N., Espona, B., Quesada, C., y Ciraso, A. (2012). Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública española - ETAPE.

Ramió, C. (2011). «La administración que se espera para después de la crisis». *Workings Papers*, 2, 1-14.

Sánchez, M (2008). *La función pública directiva en Francia, Italia y España*. Madrid: INAP.