



Maestría en Estudios Organizacionales

**LA CAPACITACIÓN LABORAL COMO RITUAL ESCOLAR EN CONTEXTOS
ORGANIZATIVOS**

Una revisión desde la teoría de la actividad

Alumno: **Tomás Donovan**

Director de Tesis: **Ernesto Gore**

Buenos Aires, 2013

INDICE

AGRADECIMIENTOS	3
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN.....	4
ESTADO DEL ARTE	7
Literatura crítica y escéptica del modelo educativo escolar	7
El aprendizaje organizacional como paradoja	10
Modelos no escolares: el aprendizaje como proceso social	11
Modelos mixtos: la matriz de contextos	14
MARCO TEÓRICO.....	20
La teoría de la actividad.....	20
Contradicciones inherentes a los sistemas de actividad	24
El ciclo del aprendizaje incompleto	27
METODOLOGÍA.....	30
Aspectos Generales.....	30
Diseño metodológico.....	30
Operacionalización de variables	31
Triangulación.....	35
RESULTADOS.....	37
Vigencia del modelo escolar.....	37
Modelos ideales de gestión y brecha con la práctica.....	39
Explicaciones detrás de la vigencia del modelo educativo escolar:	40
CONCLUSIONES	49
ANEXOS	52
BIBLIOGRAFÍA	56

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi sincero agradecimiento a quienes contribuyeron de diversas maneras a lo largo del proceso de elaboración de esta tesis. En primer lugar al Dr. Ernesto Gore, profesor y director de la tesis, quien además de orientarme desde el conocimiento técnico de los contenidos representa para mí un verdadero referente por la profundidad de su pensamiento y la originalidad de sus clases y escritos. A Dolores Malbrán, mi mujer, por su paciencia y aliento para no desistir en los momentos de incertidumbre y cansancio. A Francisco Ingouville, Julián Lichtmann, Patricio Nelson y todo el equipo de la consultora Ingouville, Nelson & Asociados por su amistad y por el apoyo para conseguir las entrevistas con diversos clientes. A Julián Torres Etchegoyen por la lectura y comentarios de los borradores. A Mariana Chudnovsky por su ayuda en la parte metodológica. A los entrevistados, por su tiempo, confianza y apertura. A mis compañeros de la cuarta cohorte de la Maestría en Estudios Organizacionales de la Universidad de San Andrés.

ABSTRACT

El presente trabajo intenta explorar y describir las posibles causas detrás de la vigencia del modelo educativo escolar en las prácticas de capacitación laboral en empresas multinacionales radicadas en Argentina. Si bien la literatura del campo parece indicar que dicho abordaje no es el más eficiente para generar aprendizaje en ambientes organizativos, en las prácticas de formación planificada, continúa siendo el método más utilizado. La hipótesis propuesta en esta tesis sugiere que dicho fenómeno se explica por factores estructurales y ambientales de las organizaciones que inciden en la conducta de los individuos, aun en contra de sus propios supuestos y preferencias. Mediante un análisis -basado en la teoría de la actividad- de entrevistas semi estructuradas a responsables de capacitación, se intenta mostrar en detalle cuáles son las variables específicas que inciden en la persistencia del modelo educativo escolar en entornos laborales. Se pretende así contribuir a un mejor entendimiento del contexto en el que operan las personas a cargo de los procesos de capacitación empresarial, para poder implementar acciones que faciliten la puesta en práctica de las creencias y preferencias individuales.

INTRODUCCIÓN

La literatura sobre aprendizaje organizacional muestra que la capacitación entendida como ritual escolar no asegura establecer transferencia del aprendizaje formal al contexto efectivo de aplicación (Goleman, 1998; Gore y Vázquez Mazzini, 2004; Pfeffer y Sutton, 2005; Susskind y Movius, 2009). Sin embargo, en las prácticas organizacionales de formación planificada, el modelo mencionado continúa siendo el método educativo predominante en empresas multinacionales radicadas en la Argentina. La capacitación sigue pensándose con las mismas pautas y criterios que la educación en la escuela, como si se tratase simplemente de insertar a esta en el ámbito organizativo (Gore, 2012).

En base a lo anterior, la pregunta de investigación que orienta este trabajo es: ¿Por qué siguen vigentes las prácticas educativas escolares en contextos organizativos si la literatura del campo parece sugerir su escaso impacto en el aprendizaje de los individuos? Por aprendizaje tomamos aquí la definición de Argyris, que identifica dicho término con los resultados de la acción; sabemos que sabemos algo cuando podemos hacer realidad lo que decimos que sabemos (Argyris, 1993). La hipótesis presentada en este trabajo propone que dicha vigencia responde a factores estructurales de las organizaciones que inciden en la conducta de los individuos, aun en contra de sus propios supuestos y convicciones. Se denominan factores estructurales al conjunto de artefactos (Schein, 1992, 1996) que median en un sistema de actividad la interacción entre un sujeto y un objeto. (Engeström, 2001). Pueden ser procesos, usos del lenguaje, normas, costumbres, roles, jerarquías, vínculos o diseños organizacionales. La hipótesis planteada se nutre de los aportes de la Teoría de la actividad (Vygotsky, 1929, 1969; Leontiev, 1932; Luria, 1928,1932 y Engeström, 1987; 2001) y del círculo del aprendizaje incompleto (March y Olsen, 1988). Estas corrientes serán desarrolladas exhaustivamente cuando nos refiramos al marco teórico.

En la literatura sobre aprendizaje organizacional, no hemos encontrado estudios empíricos que aborden en profundidad las características y causas específicas de dicho desfasaje. Gore y Vázquez Mazzini (2004), esbozan tres posibles explicaciones al respecto (i. priorización del conocimiento proposicional sobre el conocimiento práctico, ii. sensación de control y medición del proceso de aprendizaje y iii. vinculación del aprendizaje con el contexto del aula), pero lo hacen sin explorar empíricamente su validez ni priorizar el impacto de alguna de ellas sobre el resto.

Predominan en la literatura dos líneas de investigación: las que describen las deficiencias del modelo escolar e individual aplicado en contextos organizativos (March & Simon, 1958; Bateson, 1972 y Argyris & Schön, 1974-1978; Senge, 1990; Gore, 2004), y las que exploran nuevas formas de gestionar el aprendizaje en contextos no escolares (Weick y Roberts, 1993; Brown y Cook, 1999; Brown y Duguid, 2001; Wenger, 1998; Gore, 2003). No hemos encontrado investigaciones que den cuenta explícitamente de las causas detrás de la discordancia entre los avances de la teoría, y las prácticas efectivas de capacitación. Con este trabajo de investigación procuramos indagar en dicho “hueco” de la literatura. Es importante aclarar que el foco de este trabajo no estará centrado en estudiar si tal desfasaje existe, puesto que ello ya ha sido enunciado, sino más bien las causas y factores que pudieran explicarlo.

En cuanto a los procesos de capacitación a estudiar, nos focalizaremos en aquellos vinculados con habilidades interpersonales de Management (liderazgo, negociación, creatividad, comunicación, innovación y trabajo en equipo). Esto responde a que son las temáticas vinculadas con cambios de conducta de las personas las que parecen presentar especial incompatibilidad con el modelo de enseñanza escolar. La capacitación técnica puede ser relativamente más fácil que enseñar a la gente a ser flexible, integra, curiosa y hábil para las relaciones interpersonales. Capacidades tales como la empatía o el liderazgo difieren crucialmente de otras capacidades que aceptan pautas técnicas para su manejo (por ejemplo: aprender a manejar un sistema de gestión integrado, un nuevo procedimiento de atención al cliente o una herramienta de planificación financiera). En términos de Goleman (1998), en el caso de lo que él denomina habilidades intelectuales, el aula tradicional es un ambiente adecuado, pues para dominar un concepto o sistema a veces basta con escucharlo para comprenderlo de una vez. Para el cambio de conductas, por el contrario, el verdadero escenario del aprendizaje es la vida misma; esto requiere práctica y voluntad por un tiempo prolongado (Goleman, 1998).

Asimismo, resulta crucial explicitar de manera directa y clara la motivación intrínseca y personal que dirige la presente investigación cualitativa. El autor de la misma se desempeña profesionalmente en una firma de servicios de capacitación y consultoría en habilidades de Management. Luego de años de trabajo diseñando y facilitando talleres de formación ejecutiva en empresas multinacionales radicadas en la Argentina, ha constatado que las posibilidades de aplicar el aprendizaje formal (adquirido en el aula) al contexto de aplicación suelen ser sustantivamente menores a las deseadas. Esto genera frustración, escepticismo y pérdida de recursos tanto en los participantes como en el resto de los

actores involucrados en este tipo de intervenciones. Se postula aquí que la vigencia del modelo escolar en las prácticas de formación tiene una incidencia directa en este problema. Este estudio exploratorio pretende contribuir a exponer las causas detrás de la vigencia de un sistema de formación organizacional disfuncional a las exigencias del contexto.

A continuación se presentará el estado del arte contemplando las principales investigaciones y corrientes teóricas dentro del campo del aprendizaje organizacional que promueven enfoques alternativos al modelo escolar dentro de este campo. Luego se presentará el marco teórico, profundizando los sustentos académicos detrás de la hipótesis presentada. Finalmente se expondrán los aspectos metodológicos del trabajo, seguidos por la presentación y análisis de las entrevistas, con las respectivas conclusiones y recomendaciones para la acción.



Universidad de
San Andrés

ESTADO DEL ARTE

La pregunta de investigación planteada en la introducción es ¿por qué siguen vigentes las prácticas educativas escolares en contextos organizativos si la literatura del campo parece sugerir su escaso impacto en el aprendizaje de los individuos? Dicho interrogante amerita una revisión del paradigma formativo escolar y sus principales inconsistencias y dificultades. Para ello, dividiremos el análisis en cuatro grupos: la literatura más crítica y escéptica del enfoque escolar en contextos organizativos; los autores que conciben el aprendizaje organizacional como una paradoja constitutiva, los enfoques que enuncian los modelos de gestión del conocimiento derivados de la noción de aprendizaje colectivo y, por último, los que buscan vincular y reconciliar los conceptos esenciales del aprendizaje colectivo con las prácticas de formación planificada en contextos laborales. Esta línea de trabajo, a la cual adherimos, será desarrollada con especial profundidad puesto que vincula los avances de la literatura con nuestro objeto de estudio.

a) Literatura crítica y escéptica del modelo educativo escolar

La cuestión de la formación en contextos organizativos estuvo tradicionalmente enfocada desde la perspectiva de los individuos (Ford, Amith, Weissbein & Gully, 1998). Esta tradición se remite a las bases del método educativo escolar, el cual concibe al aprendizaje como un proceso esencialmente individual. El contexto es un dato, un “afuera” que es más admitido y reconocido que investigado (Gore y Vázquez Mazzini, 2003). Este modelo presenta algunos supuestos que se han arraigado profundamente en los modelos mentales de las personas: a) el aprendizaje es independiente de un contexto específico de aplicación b) el aprendizaje es primordialmente individual, es decir, no depende de la interacción y coordinación con otros actores c) el conocimiento es un insumo y no un producto de las actividades de formación d) La naturaleza del conocimiento es esencialmente codificable y objetiva: tiene que ver con entender algo que está separado del individuo (éste es pasivo), más que con *saber hacer algo*.

Bajo estos supuestos, se piensa al fenómeno del aprendizaje como una especie de vacuna (Gore, 2004): la persona inoculada dispondrá de lo aprendido durante cierto tiempo; después deberá volver a vacunarse para que el aprendizaje continúe activo en su sistema. En otras palabras, se espera que la capacitación sirva para cambiar prácticas sin modificar

los vínculos entre las personas y los procesos de la organización. Goleman (1998), se refiere a este mismo proceso con la metáfora de “rociar y rezar”: exponemos a la gente a la capacitación y esperamos que algo se les pegue. La única medida concreta de evaluación es el número de cuerpos que ocupan sillas; solo sabemos que la gente asiste a los programas, pero ignoramos si sacan algo en limpio. (Goleman, 1998).

La diferencia principal entre un proceso de capacitación laboral y uno de formación en la escuela reside en que ésta forma para un ambiente genéricamente concebido, mientras que la capacitación en el trabajo necesita modificar prácticas que se ejercitan en una organización particular. El objetivo del aprendizaje escolar está en formar individuos que aplicarán el aprendizaje en contextos heterogéneos e imposibles de predecir. El énfasis está entonces en generar aprendizajes más bien amplios y genéricos, para que puedan ser útiles en los diversos contextos de aplicación. No es casual desde esta perspectiva que el conocimiento en los contextos de educación escolar sea más bien un insumo (estandarizado y despersonalizado) y no un producto de las interacciones del aula (que supondrían una adaptación del conocimiento ante las particularidades de una situación compartida). Tampoco extraña, pues, que el rol de los alumnos aparezca como pasivo frente al docente que domina un saber objetivo y codificable.

Perkins (2009), describe las premisas anteriores al formular un planteo crítico del modelo escolar. Es especialmente clara su metáfora denominada “jugar de visitante” a la hora de esclarecer las debilidades de un modelo que separa al fenómeno del aprendizaje del contexto de aplicación. El objetivo de la educación formal debería consistir en preparar al alumno para otro momento y otro lugar, no solo para instarlo a mejorar dentro del aula. El problema es que en el modelo escolar nadie nos envía a jugar de visitantes para ampliar nuestra experiencia. Simplemente nos brindan un conjunto de conocimientos y conceptos, a veces inertes, cuya comprensión debería alcanzar para poder ponerla en práctica fuera del entorno escolar. Jugar bien de visitante no es algo que suceda automáticamente, es algo sobre lo que se debe trabajar (Perkins, 2009). Por ejemplo: una persona puede aprender en un curso de negociación a prepararse mejor, con método y herramientas específicas (y logra hacerlo muy bien en el aula), pero cuando vuelve a la realidad cotidiana de su trabajo observa que no tiene el tiempo necesario para prepararse, que las personas con quienes negocia tampoco lo tienen, y que las problemáticas de sus negociaciones no son tan fáciles de trasladar a la planilla de preparación o al modelo presentado en el curso. Este desfase entre el escenario de aprendizaje formal y el contexto efectivo de aplicación bloquea las posibilidades de transferir el conocimiento a la práctica. En el modelo escolar, entonces,

muchas veces se pierde de vista el hecho de que los contextos de aplicación del aprendizaje están fuera del aula (y no son neutrales) y por ende deberían ser de alguna manera incorporados o anticipados. Adicionalmente, Perkins (2009) denomina “acerquitis” a la debilidad del modelo escolar al proponer aprender “acerca de algo” al comienzo, en lugar de aprender haciéndolo. El problema es el eterno aprendizaje acerca de algo sin nunca poder mejorar la forma en que ese algo se hace. Estas dos observaciones resultan especialmente relevantes en el caso de los procesos de capacitación laboral, donde el contexto de aplicación resulta claramente activo frente al aprendizaje, y donde el conocimiento tiene más que ver con saber hacer algo que con saber acerca de algo.

De allí que para Wenger (1998), la discusión de la transferencia del aprendizaje pierde automáticamente sentido cuando la concebimos en contextos organizativos no escolares. Los teóricos del aprendizaje (Lave, 1998; Wenger, 1990) han rechazado los modelos de transferencia, por escindir la noción de aprendizaje de la práctica, y han enfatizado la necesidad de virar hacia una exégesis del aprendizaje como construcción social, situando el conocimiento nuevamente dentro de los contextos que le otorgan sentido. En otras palabras, es contradictorio hablar de transferencia ya que el aprendizaje en contextos organizativos debería ser inseparable de la práctica misma; no habría necesidad pues de “trasladar” el conocimiento a ningún otro sitio puesto que no existe aprendizaje separado del propio hacer, de la acción.

En resumen, el aula como espacio efectivo para las actividades de capacitación laboral, de acuerdo a estos enfoques, parece difícilmente compatible con la noción misma de aprendizaje organizacional.

Por lo general, como enunciamos en la introducción de este trabajo, los programas y objetivos de capacitación se expresan bajo la influencia del poderoso paradigma escolar. Se habla de temas que deben enseñarse, o que la gente debe aprender individualmente. Se separa el contexto de aprendizaje formal del ámbito de aplicación, como si este fuera neutral. Los sistemas de evaluación de aprendizaje son una clara muestra de ello: hay encuestas de contenidos que se diseñan antes del curso, y las personas las completan de manera individual (ver anexo 3) El supuesto detrás de este modelo pareciera ser que la gente no hace algo porque no “sabe” hacerlo, y por lo tanto con un correcto diseño pedagógico centrado en oportunidades de mejora individuales debería corregirse la desviación. También se observa el supuesto de que “saber” hacer las cosas es poder repetir algunas pautas preestablecidas. Lave y Wenger (1991) han señalado que la enseñanza debe ser “integrativa” y no “extractiva” y que la formación que suelen practicar las

empresas en forma de cursos, separados de las otras comunidades de práctica que integran la organización, “extrae” elementos de distintas áreas de la organización y los reutiliza cosificadamente como manuales, cursos, o programas. Como si pudieran ser aislados de la práctica que les da sentido.

b) El aprendizaje organizacional como paradoja

Hay planteos que prescinden de la mirada escolar y enfatizan las dificultades del aprendizaje en contextos organizativos. Según Weick y Westley (1996) las organizaciones han sido creadas para repetir prácticas exitosas, no para modificarlas. El aprendizaje en ambientes empresariales requiere adaptar el conocimiento a un escenario de aplicación específico que no es pasivo, necesita de la interacción de un colectivo de personas para poder transformarse en acción, y tiene muchas veces más que ver con un saber hacer algo (liderar o negociar por ejemplo), que un saber de algo codificable y genérico. Pareciera entonces que la dinámica inherente de las organizaciones neutraliza, o al menos cuestiona, la efectividad de transferir aprendizajes (se originen o no en el modelo escolar y del aula) al marco de las rutinas de trabajo.

Los citados Weick y Westley (1996), afirman que el aprendizaje organizacional es un oxímoron: las empresas han sido diseñadas para obstaculizar el aprendizaje; existen para minimizar cambios y asegurar el cumplimiento de las rutinas institucionalizadas y conocidas. Los procesos, roles y costumbres de una organización tienden a minimizar los cambios. Mientras que el marco organizativo fomenta la explotación de lo aceptado, el aprendizaje sugiere adquirir o explorar competencias o conocimientos desconocidos (March, 1991). Las organizaciones, pues, procurarán evitar cualquier oportunidad de aprendizaje, ya que ello necesariamente implicaría cambios y rupturas con el orden vigente.

La idea nuclear del enfoque original de March (1991) es que las organizaciones tendrán que aprender a lidiar con una tensión interna constitutiva generada por dos funciones contrapuestas: explorar lo desconocido y explotar lo conocido o institucionalizado. Ambas funciones compiten por poder, recursos y resultados. Mientras que la inercia organizacional empuja la explotación (Hannan & Freeman, 1984), la capacidad de absorción y aprendizaje fomentan la exploración (Cohen & Levinthal, 1990). Levinthal y March (1993) agregaron que la exploración implica un anhelo de nuevo conocimiento mientras que la explotación involucra el uso y desarrollo de prácticas ya

institucionalizadas. Gore y Vázquez Mazzini (2005) retoman esta discusión al preguntarse si el sentido de la capacitación está en la transformación (exploración) de conocimientos o en la adaptación a lo ya institucionalizado (explotación). Los intentos de capacitación, entonces, conducen con frecuencia a una situación paradójica: la organización demanda que la capacitación enseñe algo que ella misma no está preparada para recibir, de hecho la experiencia muestra que la empresa suele ser uno de los principales obstáculos para llevar a la práctica lo que la capacitación se propone. El fenómeno tiene bastante lógica puesto que si la compañía buscara que ocurra algo simple de lograr, no recurriría a la capacitación sino que se lo pediría directamente a su gente (Gore, 2012).

Crossan M, Lane H y White E (1999) reflejaron esta misma dialéctica competitiva con los procesos de *feed-back* (explotación) y *feed-forward* (exploración) que se producen en los 3 niveles del aprendizaje (individual, grupal y organizacional). *Feed-forward* simboliza la transferencia del aprendizaje desde el plano individual o grupal hacia la institucionalización formal (bajo la forma de estructuras, procedimientos, sistemas y estrategias). *Feed-back* representa la explotación de prácticas que ya están institucionalizadas y homologadas por la organización y que deben trasladarse al plano individual y grupal. La relación entre la institucionalización y la intuición es compleja, ya que el lenguaje y la lógica del *mindset* de una organización que esté funcionando durante un período prolongado difícilmente dejará espacios para que los individuos presenten sus ideas intuitivas, y en los casos en que pudieran llegar hacerlo, sufrirán la resistencia del sistema. El problema entre ambas acciones es que el conocimiento ya adquirido impide el ingreso de nuevas ideas o prácticas. Más aún, una cultura orientada a la explotación no solo rechaza las iniciativas individuales sino que bloquea su gestación. Si bien ambas prácticas son esenciales para la competitividad en el contexto actual, son dos fenómenos naturalmente incompatibles (March, 1991). Allí radica la riqueza y profundidad del campo del aprendizaje organizacional. Los investigadores han destacado el carácter contradictorio en la naturaleza de ambas funciones, una diseñada para lograr eficiencia operativa, y la otra para generar flexibilidad y adaptabilidad frente a los cambios (Abernathy, 1978 y Amabile, 1996).

c) Modelos no escolares: el aprendizaje como proceso social

Ya se ha hablado de los supuestos del modelo educativo escolar y de la literatura más crítica y escéptica de dicho enfoque en contextos organizativos. En esta sección se

analizará el aporte de autores que esbozan otras formas alternativas de gestionar el aprendizaje en contextos organizativos. Para ello, resulta central presentar el concepto de aprendizaje colectivo. Según Gore (2012), la idea de un aprendizaje claramente colectivo aparece con Weick (1979, 1993), y más explícitamente en las comunidades de práctica de Lave y Wenger en 1991. La expresión se compone de dos términos que es necesario definir. Entenderemos el concepto de *aprendizaje* como el desarrollo de un desempeño competente en determinado contexto. El término *colectivo* da cuenta de una unidad de análisis diferente del individuo; remite a grupos, equipos o comunidades ligados por una historia, intereses comunes y un cierto grado de interacción (Vázquez Mazzini y Gore, 2003). Esta línea de investigación esboza el andamiaje teórico básico que luego permitirá el despliegue de modelos de gestión del conocimiento más sofisticados.

El concepto de aprendizaje colectivo comienza a tomar fuerza propia cuando se modifica radicalmente la concepción sobre la naturaleza de las organizaciones mismas y con ella la estructura básica del conocimiento en ellas (Morgan, 1986). Éste deja de ser visto simplemente como mera información técnica operativa (organizaciones como instrumentos), para empezar a ser entendido como una *capacidad*: organizaciones como sistemas de interacción social (Weick, 1979, 1993). Una organización adquiere conocimiento cuando puede hacer algo que antes no podía. (Gore, 2003) A diferencia de la información (que por naturaleza es impersonal), las organizaciones se nutren de una dimensión esencialmente tácita del conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995, 1997; Polany, 1967), colectiva (depende de la articulación con otros actores del sistema) y contextual (Weick y Roberts, 1993; Gore, 2003).

Brown y Cook (1999) profundizan sobre las dos primeras características del conocimiento: además de los conceptos que los individuos han articulado y que pueden hacer explícitos de forma verbal y escrita, hay una serie de habilidades y destrezas que el individuo ejerce, aún sin poder verbalizar lo que está haciendo. Sostienen que además del conocimiento como “posesión”, como producto inerte, existe una dimensión dinámica del conocimiento que se actualiza en la acción de conocer, y alude al proceso de buscar, seleccionar, clasificar, retener y acceder a los insumos que se procesan y utilizan como conocimiento (Brown y Cook, 1999). Ese conocimiento tácito no es un tipo especial de conocimiento sino una dimensión de todo conocimiento y, por otra parte, aunque suela considerarse comúnmente al conocimiento explícito como más elaborado que el tácito, este último es indispensable para la acción colectiva. Por otro lado, la dimensión grupal del conocimiento debe ser tratada por su propio mérito, puesto que el grupo selecciona, retiene y accede al

conocimiento de una manera particular y distinta a la manera en que lo hace un individuo. En el ejemplo ilustrado por Brown y Cook (1999), los técnicos no resuelven un problema individualmente, sino accediendo al conocimiento de otros técnicos, información que a su vez les fue transmitida por otros a través de interacciones en formas de historias y cuentos compartidos. Para estos autores, comprender la acción individual requiere revisar prácticas grupales y viceversa. El conocimiento se genera en la misma acción, es inseparable e incomprensible si lo escindimos de la práctica.

Desde esta perspectiva, se advierte que aprender es mucho más que saber hacer, es un acto de pertenencia (Wenger, 1998). Al ser el conocimiento, muchas veces, tácito y grupal, la única manera de poder aprenderlo es formando parte del grupo que ya posee dicho conocimiento incorporado. Mejor aún, podría decirse que dicho conocimiento no es algo que se pueda incorporar lisa y llanamente, no es algo externo u objetivable al grupo, sino que es algo que surge de la misma interacción del grupo. Por eso Beth Bechky (2003) se refiere a la “transformación” del conocimiento al pasar de un grupo a otro. En otras palabras, en contextos organizativos, el fenómeno del aprendizaje se desmaterializa y sociabiliza, ya no tiene tanto que ver con la comprensión y asimilación de conocimientos, sino más bien con la incorporación de un individuo a un grupo determinado que le permite participar de un conocimiento tácito inherente al comportamiento del grupo. Dicho aprendizaje no es totalmente codificable, es inseparable de la acción propia de un determinado equipo de trabajo. Wenger (1998), presenta el fenómeno de *Participación Legítima Periférica*, por el cual los nuevos integrantes de una organización se van acercando desde las fronteras hacia el centro de los grupos que manejan cierto tipo de prácticas. Aprendizaje equivale a pertenecer, a apropiarse del particular punto de vista de una comunidad determinada, y de su lenguaje informal y rutinas tácitas. No es algo que se pueda asimilar simplemente leyendo manuales o asistiendo a cursos de capacitación. Una persona nueva en una comunidad busca adquirir las competencias que le permitan, en primer lugar, pertenecer a ese grupo y, más tarde, en un determinado momento, agregar su experiencia para modificar ciertas pautas de relación del grupo. Wenger (2001) considera, a partir de ello, a la comunidad de práctica como la unidad básica del aprendizaje organizacional. La define como un conjunto de personas que tienen un compromiso mutuo, un sentido de empresa compartida y que comparten un repertorio de recursos tangibles e intangibles tales como los marcos interpretativos -conjuntos de supuestos, valores y creencias implícitas que comparte un grupo (Rein y Schön, 1994). A su vez, la organización es comprendida como una constelación de comunidades (Wenger, 2001).

Bechky (2003) refuerza esta tendencia al sostener que la noción de transferencia del conocimiento entre comunidades funcionales de práctica debe ser reemplazada por la de *transformación* del conocimiento. El argumento subyacente es que cada comunidad modifica el sentido y el alcance de un determinado conocimiento al interpretarlo desde un determinado lugar en la organización (locus de práctica). Por ende, hablar de transferencia no tiene sentido puesto que implicaría asumir que las comunidades de práctica son receptáculos pasivos de conocimientos explícitos e independientes del entorno en el que se operan. Este enfoque confirma en un nivel intra-organizacional que los contextos organizacionales no son pasivos al aprendizaje, sino que lo transforman, de acuerdo a las prácticas, rutinas, supuestos e historias de cada comunidad.

En síntesis, la línea hegemónica de la literatura sostiene que el aprendizaje es posible en contextos organizacionales, pero debe prescindir de la fuerte tradición escolar, centrada en el aprendizaje individual, codificable y descontextualizado. Para algunos autores, el aula parece ser un recurso descartado en dicho escenario (Weick y Roberts, 1993; Brown y Cook, 1999, Brown y Duguid, 2001; Wenger, 1998). Esta línea sostiene que el aprendizaje se encuentra, de manera intrínseca, predominantemente situado, inmerso, en contextos particulares. Esta cualidad constituye un sólido sustento para repensar el aprendizaje en dichos contextos. Se critica la educación escolar por estar demasiado poco situada y por su extrema falta de atención a variables informales de las organizaciones que afectan la manera en la que éstas aprenden. La clave, según estos enfoques, radica en entender el aprendizaje en relación directa con el trabajo, focalizándose en el desarrollo y cambio de las comunidades de práctica (Brown & Duguid, 1991).

d) Modelos mixtos: la Matriz de contextos

Esta línea de investigación procura reconciliar la noción de conocimiento colectivo anteriormente presentado con el aula como medio para generar aprendizaje organizacional. Gore y Vázquez Mazzini (2003, 2005) y Gore y García (2010), esbozan una reformulación del rol del aula en contextos no escolares a la luz del concepto de conocimiento colectivo. En otras palabras, estos autores si bien manifiestan cierta sospecha sobre el aula como contexto de aprendizaje, evitan descartarla como recurso educativo organizacional, y elaboran una teoría para fortalecer su impacto y utilidad en escenarios organizativos. Se busca un formato de aula que no se encuadre solamente dentro de los patrones escolares.

Desde esta perspectiva sería posible concebir un determinado uso del aula que no sea “descontextualizado”.

Así, sostienen que un curso de capacitación requiere condiciones organizacionales para que pueda transferirse el conocimiento adquirido en aula a prácticas efectivas. La construcción del proceso de capacitación o bien es parte de un proceso mayor de aprendizaje colectivo, o apenas un mero ritual escolar fuera de contexto. Aplicar nuevos conocimientos a la situación específica de trabajo es incomparablemente más difícil que entender al instructor o resolver ejercicios o simulaciones. Significa cambiar hábitos, roles, costumbres formas de relación e incluso redefinir espacios de poder. En términos de Perkins (2009), “jugar de visitante” altera radicalmente la naturaleza del aprendizaje. Cuando la capacitación intenta que la gente haga cosas que no tienen soporte organizativo, suele lograr, en el mejor de los casos, que desarrollen conocimientos que luego desplegará en otros lugares más propicios como su casa o un emprendimiento personal. En la mayor parte de los casos, apenas logrará un momento agradable, algunos conocimientos inertes y una sensación de que ha gastado tiempo valioso en palabras sin contenido. (Gore, 1996)

Para estos autores el problema de la transferencia del aprendizaje en contextos organizativos no radica tanto en cuestiones pedagógicas o didácticas, es decir en el contexto de aula (Vázquez Mazzini, 1996; Perkins y Salomon, 1992), sino más bien en las redes de influencia que subyacen a los programas de capacitación (contexto de aplicación). En otras palabras, si el aprendizaje en organizaciones es un fenómeno contextual y colectivo, resulta vital involucrar activamente a todos los actores implicados en el proceso (más allá de los asistentes al curso), y generar acuerdos consensuados que minimicen las posibilidades de boicots o contradicciones internas. El análisis de dos programas de capacitación en diversas compañías sugiere que existe una relación directa entre la transferencia del conocimiento y la calidad de las “redes del programa” (Gore, García, 2010). Por *Red de programa* se entiende el conjunto de vínculos y acuerdos explícitos e implícitos que anteceden a un proyecto de capacitación y refuerzan su sentido en un determinado contexto. Es decir, una red representativa de diferentes voces organizativas que tengan algo que decir. El concepto de red de programa se articula con el de *corresponsabilidad de la capacitación* (Gore y Vázquez Mazzini, 2005); debe haber una percepción compartida de que existe un problema, y de que ese problema requiere una respuesta educativa que será diseñada en equipo entre las personas del área de capacitación y las personas vinculadas directa o indirectamente con la problemática en cuestión. Para promover esta corresponsabilidad, los profesionales de capacitación deben dejar de lado la

creencia de que son los responsables exclusivos de las actividades de formación. Esto quiere decir que deben descentralizar dichos procesos, involucrando de manera activa a los destinatarios en la definición de necesidades y en el diseño de las actividades. Por lo general, en las prácticas vigentes de capacitación se observa lo contrario: la responsabilidad por el aprendizaje y por la aplicación aparecen delegadas casi exclusivamente en el sector de capacitación. Una vez recibido el requerimiento, los referentes de capacitación inician un trabajo “puertas adentro”, centrado en las estrategias de enseñanza y la calidad de los materiales. No siempre existe la preocupación por involucrar a todos los protagonistas (participantes, sus jefes, clientes internos, proveedores, etc.), ni por consolidar los acuerdos necesarios para diseñar puentes entre el contexto de aprendizaje y el de aplicación (Vázquez Mazzini, 1996).

Las dificultades de transferencia emergen, pues, cuando no se vinculan las actividades de capacitación con una red política que valide internamente la propuesta de valor presentada. La visión escolar del conocimiento como una posesión individual (Cook y Brown, 1999) lleva a ignorar los acuerdos necesarios para transformar el conocimiento en acción. Es necesario que los contenidos de un programa se inserten en las rutinas e interacciones formales e informales de las organizaciones. Estas no son contextos neutros al aprendizaje. Son ambientes semánticos capaces de resignificar los mensajes y la capacitación, en cuanto intento de modificar el statu quo de organizaciones, vínculos, acuerdos tácitos o explícitos, implica un rediseño de las historias que informan su quehacer. Este rediseño implica cierto tipo de aprendizajes y es en sí mismo un proceso de des-institucionalización y de institucionalización (Gore y Dunlap, 1988). La red de programa debe ser el espacio que brinde encuadre, método, y límites a las discusiones. Debe funcionar como espacio de aprendizaje organizacional en el que surjan las disidencias, se intercambien percepciones sobre los problemas, se construyan los acuerdos necesarios de los que se nutrirá luego la acción formativa. Por ello la participación en la red de programa no es sólo de índole técnica, sino también política.

Gore y Vázquez Mazzini (1996) proponen un modelo, denominado “Matriz de contextos” (ver figura 1) que enuncia una plataforma para gestionar las actividades de capacitación laboral de manera coherente con el contexto organizativo que encuadra la intervención. La matriz está dividida por dos ejes: factibilidad técnica y acuerdo político. Por lo primero se entiende las posibilidades objetivas y fácticas de implementación de determinados cambios buscados por una actividad de formación planificada. Esto tiene que ver con entender la realidad contextual específica de una organización o sector, el equipamiento técnico

necesario, los problemas propios para incorporar cambios en las rutinas, nuevas prácticas, redefinir roles, etc. Por acuerdo se entiende esencialmente la calidad de la red de programa subyacente a un proceso de capacitación laboral. En otras palabras, el grado de consenso político para que determinados cambios se concreten en la organización.

FIGURA 1: Matriz de contextos (Gore y Vázquez Mazzini, 1996)



Se proponen cuatro abordajes para planificar y ejecutar acciones de capacitación en función a la apreciación de la situación presentada: cuando se presentan altas chances de factibilidad y alto nivel de acuerdo político, se trabaja con la noción de “Curso” (área 1). De alguna manera este escenario es el más parecido al diseño educativo escolar donde no hay problemas de transferencia generados por incoherencias entre el aula y el contexto de aplicación. En segundo lugar, cuando existe alto grado de acuerdo para implementar cambios, pero la factibilidad para que ello suceda es baja (limitaciones en un sistema de gestión, falta de recursos, contratos ya firmados, exigencias de casa matriz, etc.), lo que se requiere es la figura de Taller (área 2); esto es, un espacio poco estructurado para debatir abiertamente cómo encontrar la manera de implementar algo que, tal como están las condiciones de la organización, resulta inviable. Aquí se ve especialmente claro cómo el énfasis está puesto en el producto de la actividad más que en los insumos (lo que se busca es una respuesta que no preexiste al encuentro). El objetivo no está en incorporar conceptos o herramientas individualmente, sino en pensar juntos maneras de aumentar la viabilidad técnica de una intención de la organización. El área 3 se refiere a situaciones en

las que no hay ni acuerdo político ni factibilidad técnica. En estos escenarios, impartir cursos puede ser el motor para el sarcasmo y el escepticismo. Por ejemplo, si se quiere desarrollar un nuevo estilo de liderazgo en la organización, pero los procesos organizacionales institucionalizados contradicen las premisas del modelo (por ejemplo, no existen instancias de *feed-back*), y adicionalmente no hay consenso en que dicho modelo sea conveniente para la organización, enfocar una intervención desde el formato de curso tradicional puede ser contraproducente. En estas situaciones, puede aspirarse a poner el tema en agenda, sensibilizar a las personas al respecto, pero sin la expectativa de que ello se traduzca en cambios de conducta más o menos inmediatas. Es el primer paso de un proceso potencial de cambio. Lo que se intenta es abrir el debate sobre la problemática en cuestión, y empezar a detectar las barreras de factibilidad y acuerdo. Por último, existen circunstancias en las que se observa alta factibilidad técnica, pero escaso nivel de acuerdos para implementar determinados cambios (red de programa débil). En estas situaciones suelen emerger conflictos de intereses entre áreas, peleas de poder del pasado, y divergencias en cuanto a las prioridades de los actores involucrados. Si bien las condiciones técnicas podrían acompañar el cambio, la esfera política del mismo se ve plagada de incoherencias y discordancias en relación a la conveniencia del cambio. En estas situaciones, se requiere trabajar sobre la red de programa, es decir, sobre la construcción de un mapa de actores involucrados para pulir las diferencias y alinear a las personas bajo metas comunes. La intención básica de este tipo de espacios es abolir la falta de comunicación entre áreas (potenciada por la demonización recíproca), permitiendo canales de diálogo que permitan gestionar los conflictos de manera productiva. Se trata de romper rutinas defensivas (Argyris, 1993), para empezar a hablar de los problemas comunes. Curiosamente, en este caso, la construcción de la red de programa es el principal objetivo de la actividad de capacitación, independientemente de los títulos que presenten formalmente el evento.

La matriz de contextos resume de alguna forma los hallazgos de la academia en materia de gestión de procesos de formación planificada que, por alguna razón, no se ven reflejados en la práctica efectiva de dichos procesos. Por razones a dilucidar en este trabajo, en la práctica no suelen aplicarse conceptos que den cuenta de las peculiaridades del contexto no escolar. La mayoría de los cursos y manuales de capacitación están diseñados para trabajar con el escenario de curso, a pesar de ser notablemente el menos frecuente (Gore, 2012). Esta premisa será verificada a través de las entrevistas semi estructuradas. De alguna manera, las bases fundamentales del modelo escolar continúan operando en las prácticas de

capacitación laboral, a pesar de su poca eficiencia para construir capacidades colectivas. Se siguen planificando y ejecutando los procesos de capacitación como si el contexto de aplicación fuese neutro frente al aprendizaje. Las variables de factibilidad y acuerdo parecen no tener influencia en dicho escenario. En la próxima sección postularemos la hipótesis que intenta explicar las posibles causas detrás del ya mencionado desfasaje entre los avances de la teoría y las prácticas efectivas de formación planificada.



Universidad de
San Andrés

MARCO TEÓRICO

La teoría de la actividad

La hipótesis del presente trabajo sugiere que la vigencia del modelo educativo escolar en los procesos de formación planificada responde a factores estructurales inherentes a los contextos organizacionales que limitan la puesta en práctica de las creencias y preferencias de los individuos que gestionan los procesos de capacitación laboral. Para ilustrar las características de dichas variables estructurales, tomaremos como punto de referencia la Teoría de la actividad (Vygotsky, 1929, 1969; Leontiev, 1932; Luria, 1928,1932; y Engeström, 1987; 2001).

La teoría de la actividad fue inicialmente enunciada por el psicólogo soviético, Vygotsky, padre del enfoque histórico-cultural, a fines de 1920 y a comienzos de 1930. Posteriormente las ideas de Vygotsky (1929, 1969), fueron profundizadas por dos generaciones de pensadores encabezadas por Leontiev (1978, 1981), quien introduce el concepto de acción mediada, luego enriquecido por Engeström (2001). Frente al empirismo inglés y al racionalismo francés, ejes del pensamiento filosófico occidental, las teorías de influencia marxista esgrimen la preponderancia del ambiente y de las estructuras socioeconómicas por sobre el accionar del individuo.

La premisa básica de esta teoría es que la mente nunca es autosuficiente. El que ha observado de cerca las prácticas cognitivas tiene la impresión de que la mente raramente trabaja sola (Mead, 1932, 1934, 1938). Es decir, un individuo no se comporta de determinada manera independientemente del contexto en el que opera, sino que éste condiciona activamente su conducta (Asch, 1952). La interacción entre el sujeto y su entorno están mediadas por factores culturales, artefactos, mitos e historias inherentes a dicho ambiente. Todo ello constituye un todo dinámico e interrelacionado al que estos autores denominan sistema de actividad; una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Vygotsky (1929, 1969), rechaza enfáticamente los modelos que reducen la psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones directas entre estímulos y respuestas. El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social (Vygotsky, 1929, 1969). El desarrollo intelectual del individuo, pues, no puede entenderse como independiente del

medio social en el que está inmersa la persona. La evolución de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones de conducta se produce desde la matriz socio cultural histórica hacia el individuo y no al revés. Cualquier acción individual, por más revolucionaria y contraria que parezca en relación al contexto en el que opera, responde a las limitaciones y posibilidades inherentes a dicha matriz estructural. El acento no está ya en el pensamiento o en la mente como entidades aisladas sino en la relación entre mente y contexto y en el aprendizaje del pensamiento según lo que resulta relevante en cada cultura (Gore y Vázquez Mazzini, 2003).

En este sentido, la cognición, entendida como la capacidad del hombre de comprender y actuar en el mundo, deja de estar centralizada en la mente individual, para distribuirse dinámicamente en diversos compartimentos del sistema de actividad. La inteligencia está distribuida porque los recursos que dan forma a la actividad y la hacen posible, están diseminados en configuraciones entre las personas, los entornos y las situaciones. Dicho de otra manera, la inteligencia es algo que se ejerce y no que se posee (Pea, 1993). En este enfoque se evita la tradicional discusión filosófica entre el realismo y el idealismo. Es decir, no es que la realidad exista independientemente del sujeto cognoscente (realismo), ni que sea un producto de la mente individual (idealismo), la cognición se produce de manera indivisible entre el sujeto y todo el conjunto de artefactos que conforman su sistema de actividad. Lave (1988) se refiere a ello cuando explica que la cuestión no es tanto que el ordenamiento del conocimiento en la cabeza se corresponde de manera compleja con el mundo fuera de ella, sino que está socialmente organizado de un modo tal que resulta indivisible. La cognición que se observa en la práctica cotidiana está distribuida-desparramada, no dividida- entre la mente, el cuerpo, la actividad y los contextos organizados culturalmente (los cuales incluyen a otros actores).

El sistema de actividad es la unidad básica de análisis para los procesos psicológicos y sociales, tanto de las culturas como de las personas individuales. Es resumida por Leontiev (1978) en una estructura triangular (ver figura 2) que consta de sujeto (una persona o varias personas), un objeto u objetivo (un fin o meta, o una tarea común) y artefactos o herramientas que median la interacción (Engeström, 1987). La clave de este enfoque radica en que los artefactos mediadores de la acción nunca son neutrales. Ante cualquier desafío (objetivo), los sujetos adoptan un comportamiento que no está delimitado por las fronteras del pensamiento individual, sino que responde a un sistema de actividad complejo y dinámico donde la acción individual es solo un componente entre otros. El elemento

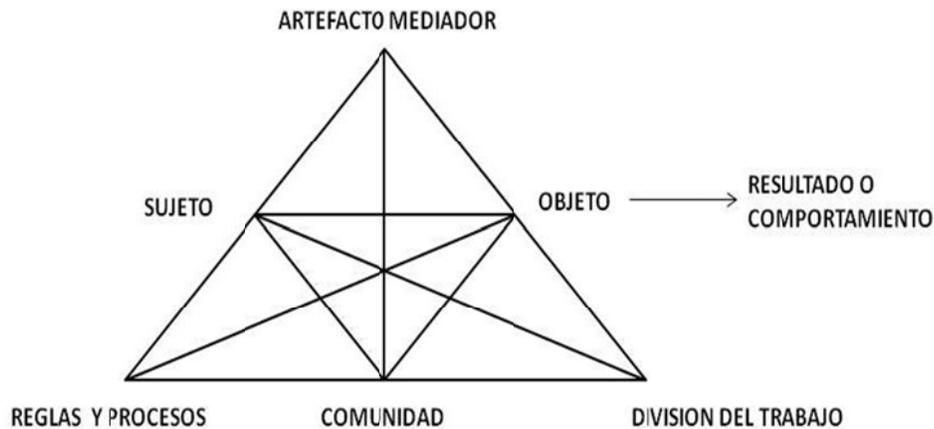
mediador del triángulo, entendido como la estructura básica del contexto donde se efectúa la acción (con todos sus matices y variables), determina un repertorio de acciones posibles a realizar por el sujeto. El proceso simple de comportamiento estímulo-respuesta queda sustituido por un acto complejo y mediato, donde el impulso directo para reaccionar está inhibido, mientras que se incorpora un estímulo auxiliar que facilita la realización de la operación de modo indirecto (Vygotski, 1930).

FIGURA 2: Triángulo de acción mediada de Leontiev extraído de Cole, M. y Engeström, Y. (1997)



Engeström (1987), reformula el triángulo anterior a la luz de 3 conceptos adicionales que enriquecen la descripción del andamiaje mediador de los artefactos. En primer lugar, Leontiev (1978, 1981) no daba cuenta de que los individuos (sujetos) están constituidos, ensamblados en comunidades que también afectan al comportamiento individual. Es decir, el comportamiento de un sujeto se ve condicionado por la conducta de las personas incluidas en su sistema de actividad. En segundo lugar, existen determinadas reglas y procedimientos que regulan el funcionamiento del sistema, especificando qué está permitido hacer y qué no, cuales son los comportamientos esperados, y cómo deberían ser las interrelaciones entre los sujetos. En este sentido, se vincula este enfoque con la noción de comunidad de práctica de Wenger (1998, 2000). Por último, Engeström (1987) propone que todo sistema de actividad divide tácitamente tareas, asignando determinados poderes, tareas y responsabilidades a los distintos actores. Dicha distribución de roles y tareas tampoco resulta pasiva para el comportamiento de los individuos.

FIGURA 3: Triangulo fundamental de la mediación ampliado según Engeström (1987)



En el caso de los procesos de formación planificada, lo que la teoría de la actividad sugiere es que los actores o sujetos no necesariamente hacen lo que quieren hacer de acuerdo a sus convicciones y preferencias individuales, sino a lo que el contexto estructural de su entorno les permite hacer. La manera de enunciar un determinado problema (en función a determinados artefactos lingüísticos), ya circunscribe al individuo a un espectro limitado de respuestas o posibles acciones. Muchas veces las intenciones de las personas compiten con variables del contexto, generando conductas contradictorias si se recorta el análisis del accionar humano en las fronteras del sujeto. El comportamiento, pues, no es individual sino ínter subjetivo y contextual, confirmado por redes de sistemas mediados por diversas herramientas y artefactos de interacción que potencian determinadas conductas e inhiben otras. Un rasgo esencial de estos artefactos es que tienen un papel mediador que determina las acciones individuales. Debemos estudiar los artefactos como elementos inseparables de las acciones humanas. Sin ellos, el accionar de los sujetos se puede percibir como irracional, obcecado o torpe. Los psicólogos histórico culturales soviéticos (Leontiev, Luria y Vigotsky) descubrieron la importancia que revisten para la psicología humana los recursos cognitivos que no se hallan en la cabeza de un solo individuo sino en el entorno socio cultural: en los libros y en otros medios de comunicación, en las herramientas

incluido el lenguaje, mediante el cual las personas interactúan con los demás y con el entorno; en las restantes personas y en el legado de otras generaciones; en la especialización y en la división del trabajo; en las reglas según las cuales vivimos, y en otros sitios (Nickerson, 1993).

Por otro lado, es importante aclarar que los sistemas de actividad son construcciones históricas, situadas en un escenario específico en tiempo y espacio. Por ejemplo, cuando un determinado sujeto (responsable de capacitación) quiere activar o desactivar un determinado objeto o desafío (el desarrollo de un programa de liderazgo para mandos medios), emerge una estructura de artefactos mediadores que remiten a una historia que lleva inscrita una manera de gestionar estos procesos de cierta forma y a partir de determinadas premisas. Si estas actividades duraron en el pasado dos jornadas de medio día cada una, participaron los directores al inicio y la consultora X estuvo a cargo del evento, el presupuesto surgió de cada área y el resultado fue el esperado, entonces es posible que se hayan generado artefactos que condicionen la manera en la que los sujetos afrontarán el desafío (objeto). Es interesante observar que dicho sistema de actividad a su vez estuvo sesgado por determinados artefactos de aquél momento que recortaron el objeto de una determinada manera. Sobre todo si ésta fue exitosa. Dicho de otra forma, los sistemas de actividad nunca surgen de la nada, siempre están sesgados por elementos mediadores vigentes que influyen en la relación sujeto-objeto. La acción (tanto social como individual), no puede ser separada del contexto social, cultural, histórico e institucional en el cual es llevada a cabo.

Contradicciones inherentes a los sistemas de actividad

Otra característica típica de los sistemas de actividad son sus múltiples contradicciones internas. El sujeto no siempre hace lo más conveniente para alcanzar su objeto porque la realidad es complejizada por la interdependencia con otras variables mediadoras que a veces compiten con la naturaleza del objeto original. Por ejemplo, imaginemos el caso un consultor (sujeto) que trabaja de manera free-lance en una firma de capacitación. Quiere empezar a desarrollar soluciones más a medida de la realidad de sus clientes (objeto). Para ello, pensó en realizar relevamientos y entrevistas con los futuros participantes de los cursos. Ello, a su juicio, le dará mayor conocimiento de la industria en cuestión y fortalecerá la confianza del vínculo participante- instructor. Sin embargo, los incentivos formales de esta persona están diseñados en base a la cantidad de cursos impartidos, no al

grado de entendimiento de la realidad de los participantes. Para poder cumplir con sus desafiantes objetivos, es necesario perder el menor tiempo posible en cuestiones de adaptación de los cursos a la realidad del cliente. Ello genera que el individuo adapte a su objeto en función de los artefactos mediadores del entorno que condicionan su conducta, incluso en contra de sus convicciones más profundas. Las contradicciones internas del sistema impiden que emerja la relación sujeto-objeto ideal. Leontiev (1981) llama a este tipo de fenómenos contradicciones primarias. En estas situaciones, se genera una incoherencia o ruptura entre las intenciones del sujeto frente a un determinado objeto con los diversos artefactos que configuran su sistema de actividad. El individuo quiere poner en práctica ciertas creencias o preferencias, pero lo que sucede es que los diversos estímulos del ambiente lo induce directa o indirectamente a realizar no ya lo que él querría, sino más bien lo que puede hacer de acuerdo al tipo de objeto en cuestión.

Otro tipo de contradicciones (secundarias), emergen cuando no es ya la incompatibilidad entre objeto y artefactos del ambiente lo que entra en conflicto, sino la aparición de un nuevo objeto que reconfigura todo el sistema de actividad. Por ejemplo: un responsable de capacitación ahora tiene que administrar no solo los programas de capacitación locales, sino también los programas para toda la región de Latinoamérica. Este nuevo objeto puede generar contradicciones con las intenciones iniciales del sujeto, que ahora empieza a priorizar y administrar los artefactos del contexto de una manera totalmente diferente. Advértase aquí que el origen de esta contradicción entre las preferencias del sujeto y su objeto no se obstruyen ahora por la naturaleza de los artefactos existentes, sino por la irrupción de un nuevo actor o sujeto en el ecosistema de trabajo, que reformula el significado original de cada uno de los artefactos. Por ejemplo: si anteriormente el proveedor X resultaba la mejor opción para dictar cursos de negociación, ahora ante la necesidad de homogenizar los cursos para toda la región, hace que la variable “costos de viajes y logística” modifique la preferencia original del sujeto por dicho proveedor.

El tercer tipo de contradicciones surge cuando las prácticas de un sujeto para desactivar un objeto X son desafiadas por el comportamiento de otros actores involucrados en el sistema de actividad. Un ejemplo de ello: un poderoso cliente interno de capacitación solicita la utilización de plataformas de *E-Learning*, a partir de la recomendación de un amigo. Esto genera otra contradicción que lleva al individuo de capacitación a actuar en función a la realidad de la estructura de su contexto, más que en función a sus intenciones individuales. Es importante advertir que estos tipos de contradicciones no son fenómenos aislados, sino que se interrelacionan generando círculos reforzadores que amplifican y complejizan la

realidad, modificando la visión del individuo respecto a la definición y diagnóstico del contexto en el que opera. En otras palabras, llega un momento en el que, a pesar de la existencia de contradicciones del tipo 3, el individuo puede pensar que realmente está comportándose de una manera coherente con sus propias convicciones. Según Engeström (1987), al no tener conciencia el sujeto de su incapacidad para poner en práctica sus preferencias, no hace nada para modificar sus acciones.

Engeström y Saarelma (1988) aplican el abordaje desarrollado en esta sección en el estudio sobre el comportamiento organizacional de un centro de salud finés que ofrece servicios primarios de asistencia a la población de una ciudad mediana. Se habían detectado en dicho organismo serias fallas en el funcionamiento, especialmente vinculadas con el excesivo empleo del servicio a causa de la derivación de pacientes entre médicos. Al estudiar los diversos aspectos del sistema de actividad, se encontraron algunas variables que explicaban el fenómeno: por un lado, un artefacto del sistema vinculado con los procesos de trabajo exigía un tiempo máximo de X minutos por consulta que atentaba contra el tratamiento adecuado de los pacientes. Esto hacía que las asistentes, que habían sido formadas como enfermeras, se vieran obligadas a actuar como porteras que distribuían turnos. En segundo lugar, la distribución arbitraria de turnos a los médicos que estuvieran disponibles, representaba un corte en la continuidad de la relación médico-paciente, que reducía los recursos de diagnóstico de los profesionales. Finalmente, los artefactos físicos disponibles para diagnosticar enfermedades no estaban a la altura de los cuadros complejos de determinados pacientes. Estas variables configuraban un cúmulo de contradicciones internas en el sistema que se interrelacionaban generando un funcionamiento deficiente. Una correcta lectura de las diversas relaciones entre los distintos elementos del sistema de actividad permitió evitar juicios centrados en la culpa y en la mala intención de alguno de los actores. En este sistema de actividad, las contradicciones arraigadas explicaban las deficiencias del modelo de mejor manera que las simples falencias técnicas del sistema de registro médico o de la llamada resistencia psicológica del médico a las computadoras y a la comunicación (Engeström y Saarelma (1988). Algo similar sucede cuando Cole y Engeström (1997) estudian cómo funciona el proceso de adquisición de la lectura en los niños. En lugar de centrarse en una exégesis conductista del fenómeno, dichos autores explican como determinados artefactos del sistema (textos, pizarrón, tiza, lápices, papel), combinados con ciertas reglas de trabajo (metodología de preguntas y respuestas, dictados, etc.), y la conformación específica de los roles dentro de dicha comunidad, terminan

generando un comportamiento específico en los sujetos (lectores individuales) a la hora de enfrentar su objeto (lectura del significado).

La teoría de la actividad hasta aquí descrita resulta especialmente relevante en relación a los procesos de capacitación laboral, ya que suele observarse una tendencia a diagnosticar los problemas de formación en base a un recorte arbitrario y parcial de la realidad. Por ejemplo: se identifica que las personas que trabajan en atención al cliente están resolviendo las consultas de manera poco proactiva y con desprolijidades en el trato, y se asume que las causas detrás de dicha conducta son la falta de conocimientos técnicos de los individuos para realizar su trabajo. Por ende, se realiza un curso de entrenamiento en “atención al cliente”. Lo que no se ven aquí son todas las contradicciones inherentes al sistema de actividad en cuestión que podrían explicar con mayor realismo y profundidad la verdadera naturaleza del problema. Por ejemplo, que las personas del sector de referencia están saturadas de trabajo por deficiencias operativas de otros sectores que impactan en el sector, o que la conducta del gerente del área en relación a un tema específico generó resistencia y conflictos en el grupo. Lo cierto es que lo más fácil es recortar el análisis de la situación en la lógica sujeto- objeto, puesto que ello es lo que permite activar acciones desde las premisas del modelo de gestión vigente, el sistema escolar. Bajo este paradigma, se supone que las personas no hacen algo porque no saben hacerlo, y por ende se organizan cursos que permitan a las personas “absorber” de manera pasiva lo que necesitan para cambiar su conducta. Ciertamente, es lo más fácil de hacer en términos operativos. (Gore y Vázquez Mazzini, 2004).

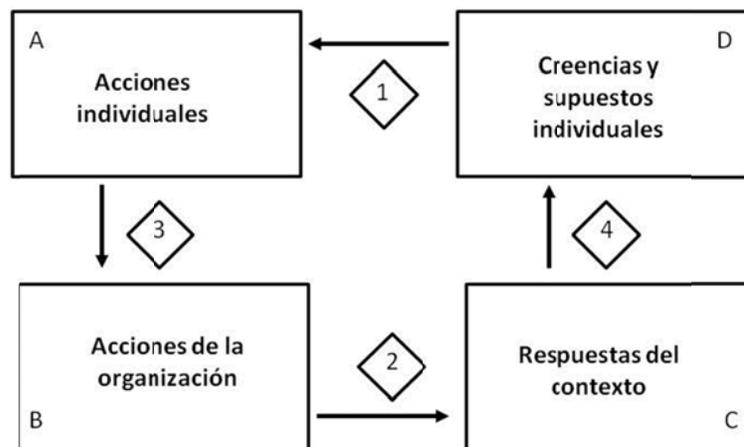
En síntesis, la teoría de la actividad muestra cómo cada individuo está inserto en una matriz o estructura social y cultural de la cual es una parte orgánica. Este ecosistema se compone de otras personas, de objetos o desafíos y de herramientas o artefactos (elementos mediadores). Los artefactos pueden ser las herramientas físicas o sistemas simbólicos como el idioma humano. Con este enfoque se incorpora como parte de la explicación del comportamiento humano su interacción con el medio, tanto con sus iguales como con sus instrumentos.

El ciclo del aprendizaje incompleto

La teoría de la actividad descrita hasta aquí se complementa y profundiza con el modelo del ciclo del aprendizaje incompleto, (March & Olsen, 1988). Estos autores muestran cómo los condicionamientos impuestos al individuo inmerso en una organización

comienzan a interactuar, aumentando su complejidad y, con ella, la dificultad para comprender la realidad. Sostienen que, en la teoría racional del aprendizaje, los individuos actúan (A) de acuerdo a sus creencias y convicciones (D). A su vez, esto afecta el comportamiento colectivo de la organización (B), produciendo efectos en el ambiente o contexto en el que opera la organización (C). Estos efectos en el ambiente son capturados nuevamente por los individuos, optimizando, cambiando y actualizando las creencias y convicciones individuales(A)

FIGURA 4: el círculo del aprendizaje incompleto (March y Olsen, 1988)



El problema es que esto simplemente no es así. El círculo racional de aprendizaje se ve atacado y contaminado en la realidad por cuatro efectos o fenómenos organizacionales que inhiben determinados cambios, dificultando el aprendizaje:

1. Efecto del rol restringido: Las rutinas, procesos y normas institucionalizadas en una organización limitan e inhiben la posibilidad de que las creencias y preferencias individuales (D) puedan transformarse en acciones individuales (A). En otras palabras, las personas no siempre hacen lo que quieren o creen, sino lo que el contexto en el que operan les pide o deja hacer. En términos de la teoría de la actividad previamente desarrollada, podríamos identificar este efecto como una contradicción primaria, en el sentido de que determinados artefactos del ambiente condicionan la relación sujeto-objeto.
2. Efecto superstición: Muchas veces se supone una relación causal entre los cambios del contexto y la acción colectiva de la organización. Se asume que muchos cambios en el ambiente responden a decisiones tomadas en la organización cuando en realidad pueden

tener muchos otros orígenes. Esto hace que el individuo saque conclusiones supersticiosas al diagnosticar la realidad.

3. Efecto audiencia: El accionar individual, (A), no siempre tiene impacto en las decisiones organizacionales (B). Muchas veces se toman decisiones de gestión que no reflejan la intención de los individuos. El conflicto entre decisiones individuales sumado a la incertidumbre del contexto, hacen que no siempre esté clara la racionalidad detrás de una conducta organizacional.

4. Efecto ambigüedad: La relación entre los cambios del contexto y los supuestos individuales está rota. Los individuos no siempre tienen claro qué pasó y cómo incorporar los aprendizajes del contexto. Hay confusión con respecto a lo que sucedió.

Retomando la teoría de la actividad, el círculo del aprendizaje incompleto muestra cómo el accionar de los individuos es mucho menos autónomo de lo que parece a primera vista. Podría, de acuerdo a este enfoque, suceder que las personas que gestionan los procesos de capacitación laboral hagan cosas que contradigan sus propios supuestos y creencias sobre su rol en la organización y sobre la mejor manera de cumplir su trabajo. Dicha contradicción no sería tal cosa a la luz de los enfoques analizados en esta sección: las prácticas de formación planificada institucionalizadas en la cultura de una empresa podrían bloquear la posibilidad de llevar las creencias individuales al plano de la acción (efecto limitación). Esto genera que las prácticas organizacionales en materia de capacitación sigan más alineadas a las experiencias del pasado (modelo educativo escolar) que a las creencias de los individuos (efecto audiencia). El eje de la explotación prevalece por sobre el de la exploración (March, 1991). En cuanto a los resultados generados en el contexto (D), como tienen poco que ver con el comportamiento organizacional los individuos no son capaces de reconocer qué hicieron bien y qué no (superstición). Por último, las respuestas del contexto, se vuelven, a ojos del observador, una maraña amorfa y compleja de datos, con escasa posibilidad de interpretación para los individuos (efecto ambigüedad).

Este trabajo sostiene que muchas de las imperfecciones del círculo de aprendizaje residen en las características de la estructura o contexto que prevalecen sobre las creencias individuales, impidiendo o limitando que éstas se traduzcan en acciones individuales y colectivas. El desafío de este trabajo es identificar cuáles son los artefactos que inhiben la puesta en práctica de las preferencias individuales, para poder trabajar en la paulatina modificación estructural del sistema.

METODOLOGÍA

a) Aspectos Generales

Se ha propuesto aquí un diseño cualitativo flexible para testear la hipótesis presentada en la introducción. Se eligió la flexibilidad puesto que si bien se intentaba validar una respuesta tentativa, también se buscaba indagar y capturar potenciales variables que no hubieran sido contempladas en el planteo inicial de la investigación. Se utilizó la metodología de entrevistas semi estructuradas, ya que permitía abordar la realidad con toda su complejidad y comparar hechos, manifestaciones y demás fenómenos que describieran la unidad de análisis sin pretender encuadrarla en teorías previas que anticipen potenciales explicaciones.

Según Eisenhardt y Graebner (2007), los estudios de casos constituyen descripciones empíricas de instancias particulares de un fenómeno y se nutren de distintos tipos de fuentes y técnicas de recopilación de datos empíricos. Estas incluyen entrevistas, archivos de datos, encuestas, etnografías y observaciones. La comparación entre casos permite esclarecer si un hallazgo es muestra de un patrón o si se trata de un episodio aislado. El uso de casos múltiples facilita la saturación de constructos y la verificación de la existencia de relaciones entre los mismos. Los criterios para elegir los distintos casos incluyen la replicación, la complementación de teoría existente, la búsqueda de posibles contradicciones y la búsqueda de explicaciones alternativas.

Se realizaron 25 entrevistas semi-estructuradas (ver anexo 1) a responsables de capacitación de diversas empresas multinacionales radicadas en la Argentina, con el objetivo de que el entrevistado desarrolle, desde su perspectiva, tres cuestiones esenciales: la primera, si efectivamente el modelo educativo escolar sigue vigente en ambientes organizativos; la segunda, si tal vigencia le resulta problemática o no; y la tercera (y más relevante a los efectos de este trabajo), cuáles son las razones detrás de dicha vigencia.

b) Diseño metodológico

La unidad de análisis del presente trabajo son los procesos de formación planificada en empresas multinacionales radicadas en la Argentina. Por ello entrevistar a los responsables de estos procesos resultaba el abordaje más adecuada a los fines de esta investigación.

Hipótesis: La vigencia del modelo educativo escolar en los procesos de formación planificada responde a la presencia de distintos artefactos mediadores en las organizaciones que atentan contra la puesta en práctica de las creencias y preferencias individuales.

Variable dependiente: la vigencia del modelo de aprendizaje escolar en los procesos de formación planificada.

Variable independiente: Factores mediadores del sistema de actividad que inciden en la manera en la que los individuos gestionan los procesos de capacitación laboral.

c) Operacionalización de variables

El diseño de las entrevistas semi estructuradas respondió a la necesidad de materializar indicadores concretos que expresaran indirectamente el contenido de las variables dependiente e independiente, cuidando el hecho de no generar sesgos en el entrevistado.

Las preguntas 2 a 8 del anexo 1 apuntan a observar indicadores que den cuenta de la variable dependiente (vigencia del modelo educativo escolar en contextos organizativos).

Los contenidos se desprenden de las diversas características esbozadas en la sección del Estado del arte. A continuación se detallan en la Tabla 1 seis indicadores incluidos en las entrevistas y sus respectivas relaciones con el modelo escolar.

TABLA 1: vigencia del modelo escolar

Variable observable	Relación con el modelo educativo escolar
<p>1. Demografía de los grupos a capacitar</p>	<p>La manera de conformar los grupos ya habla tácitamente de un determinado modelo educativo vigente. Si el foco está en “regar” a individuos con determinados conocimientos (“teoría vacunatoria”), la manera más fácil de hacerlo es dividir a las personas por jerarquía, armar “tandas”, y someterlos al tratamiento. Si el objetivo de la capacitación en cambio es generar capacidades colectivas, se conformarán grupos mixtos de diversos sectores y jerarquías que</p>

	respondan a una determinada problemática y que permitan la construcción de conocimiento y acuerdos colectivos.
2. Mecanismos de seguimiento y acompañamiento post-actividad	Para el modelo escolar, la actividad tiene foco en el aprendizaje individual. Si la persona comprende y asimila el conocimiento en el aula, no debería haber inconvenientes para que lo traslade al contexto de aplicación. Por ello el modelo escolar no suele contemplar la adecuación aula- ambiente de trabajo (“jugar de visitante”, en términos de Perkins, 2009).
3. Metodología de evaluación de actividades de capacitación.	El modelo escolar tradicionalmente define el grado de aprendizaje con evaluaciones individuales sobre la comprensión cognitiva de los conocimientos recibidos y asimilados por el alumno o participante (ver anexo 2)
4. Conocimiento como insumo versus conocimiento como producto	En el modelo escolar, el conocimiento es un insumo a distribuir unidireccionalmente desde el instructor hacia los alumnos. En el modelo de conocimiento colectivo, el conocimiento es un producto de las actividades, algo que, al menos en parte, surge de la actividad misma y sirve para revertir determinados problemas.
5. Grado de involucramiento de líderes de la línea (Red de programa).	Para generar cambios organizativos, es crucial el concepto de “red de programa”, es decir generar las condiciones de acuerdo para aumentar el impacto de las intervenciones de capacitación en la realidad contextual de la organización.
6. Formatos de intervención	En el modelo escolar, el formato “curso” es la única intervención utilizada. Hay alta factibilidad y alto acuerdo, y por ende lo único que se necesita es que los individuos en cuestión aprendan algo que no saben hacer.

La pregunta número 9 del cuestionario (ver anexo 1) apunta a verificar cuál es el ideal de gestión del entrevistado, y si dicho ideal se lleva a la práctica. Esta pregunta es relevante a la hora de entender el desfasaje entre las preferencias individuales del sujeto del sistema, y lo que efectivamente puede poner en práctica en su gestión cotidiana. En términos de March & Olsen (1988), se procura verificar si se produce el efecto del “rol restringido”. El objetivo de la pregunta 10 es que el entrevistado desarrolle, de manera abierta, posibles explicaciones de dicho desfasaje, sin ser condicionado por preguntas más concretas. Las respuestas a este interrogante pueden contribuir a la operacionalización de la variable independiente.

Por otro lado, las preguntas 11 a 16 apuntan a explorar las posibles explicaciones (variable independiente) detrás de la vigencia del modelo educativo escolar. En este sentido, resulta central retomar los ejes vertebrales del marco teórico presentado en la sección 3 de este trabajo, para poder generar indicadores observables (ver tabla 2). El objetivo de esta tabla es mostrar algunas variables concretas que puedan describir por qué sigue vigente el modelo escolar en contextos organizativos. En otras palabras, este cuestionario intenta analizar en qué medida diversos factores mediadores del sistema de actividad inciden en la manera en la que los individuos gestionan los procesos de capacitación laboral.

TABLA 2: artefactos del sistema de actividad

Variable observable	Incidencia sobre el sistema de actividad
1.Confección del presupuesto de capacitación	Es posible que la lógica de diseño del presupuesto incluya cursos pero no el esfuerzo en armar redes de programa, apoyo o seguimiento. Las actividades de capacitación que exceden la figura de “curso”, suelen ser más difíciles de diagnosticar y predecir, y por ende tienden a ser omitidas de los presupuestos formales.

<p>2. Sistema de incentivos y evaluación de desempeño de los sujetos del sistema de actividad</p>	<p>Si los sistemas de incentivos premian al individuo por la calidad y cantidad de los cursos impartidos, entonces resultará normal que los sujetos del sistema focalicen sus esfuerzos en dichos aspectos. Sería extraño que los individuos piensen más en las redes de programa o en el impacto de la capacitación en la realidad concreta de la organización si no hay elementos de evaluación del desempeño que midan y observen dichas variables.</p>
<p>3. Cantidad de recursos humanos disponibles en el equipo de gestión de capacitación</p>	<p>El sistema de educación escolar requiere pocas personas que administren la selección y la entrega de cursos tradicionales. Gestionar formas de aprendizaje más sofisticadas y mejor adaptadas a las problemáticas políticas y cognitivas de la organización probablemente demande mayores recursos humanos. El modelo educativo escolar parece ser más barato y más fácil de operar que otros modelos de gestión del aprendizaje.</p>
<p>4. Demanda habitual de clientes internos</p>	<p>Los sujetos posiblemente se comporten ensamblados en una matriz social o comunidad que afecta con sus expectativas su conducta. Si los clientes internos de capacitación están habituados a pedir cursos de capacitación tradicionales, ello puede contribuir a la vigencia del modelo educativo tradicional.</p>
<p>5. Lógica de diseño de los planes de capacitación</p>	<p>Es posible que los diseños apunten más a impartir contenidos ya existentes que a producir conocimiento a partir de la interacción entre los participantes y las fronteras de distintas comunidades de práctica.</p>
<p>6. Toma de decisiones</p>	<p>Puede que la ubicación institucional del área de RRHH esté pensada para el dictado de cursos y no para entender el tipo de problemas para los cuales es necesario generar capacidades.</p>

d) Triangulación

Además de las entrevistas semi estructuradas, se procuró complementar la investigación con otras fuentes de información que minimicen el sesgo de un canal exclusivo de exploración. Una característica central de la investigación cualitativa es que promueve la utilización de múltiples fuentes de información (Yin, 1994). En este trabajo, se utilizaron 3 fuentes principales: 1) Entrevistas semi estructuradas. 2) Análisis de materiales de cursos de capacitación (manuales del participante, presentaciones de instructores y evaluaciones de satisfacción de las actividades) 3) Charlas informales con clientes internos del sector de capacitación y con consultores especializados en capacitación en habilidades de Management.

En las entrevistas semi estructuradas a responsables de capacitación, se buscó conocer desde una fuente directa, cuáles son las posibles variables que expliquen la vigencia del modelo educativo escolar en contextos organizativos. Si bien la primera parte de las entrevistas apunta a verificar si tal modelo persiste, el objetivo último es comprender las causas detrás de dicha vigencia.

En el caso de la segunda fuente de información, el objetivo se centró más bien en mostrar con elementos objetivos de la realidad (materiales, carpetas, etc.), la vigencia del modelo educativo escolar en contextos organizativos. Desde este tipo de evidencias empíricas, resulta ciertamente difícil obtener explicaciones causales que trasciendan la mera descripción.

Finalmente, las charlas informales con líderes de la línea permitieron contrastar el discurso de los responsables de capacitación, con otros actores del sistema, aspecto vital a la hora de comprender el marco teórico del presente trabajo (teoría de la actividad). El testimonio de los consultores, por último, contribuyó a entender el elemento de oferta del mercado del sistema de actividad de capacitación para entender en qué medida afecta la conducta de los sujetos.

e) Perfil de los entrevistados

En todos los casos analizados, los entrevistados ocupan el puesto de responsable del área de capacitación en la organización, con una antigüedad mínima de 3 años y grado universitario. En 7 de los casos relevados, los entrevistados tienen también a su cargo el área de desarrollo.

f) Perfil general de las empresas

Las organizaciones en las que se desempeñan los entrevistados poseen 4 características comunes: 1) Son empresas multinacionales de reconocida trayectoria radicadas en la Argentina 2) Tienen más de 1000 empleados en forma directa. 3) Tienen estructura formal en el área de Capacitación. 4) Invierten al menos 3 días de formación anual en cada uno de sus empleados. Es importante aclarar que no existió una segmentación de empresas a relevar por industria u origen, ya que dichas variables se consideran neutrales frente al fenómeno investigado.

g) Recolección de datos

Las entrevistas semi estructuradas fueron diseñadas con el objetivo de poder flexibilizar el rumbo de los relevamientos, sin atentar contra la validez del testimonio y la comparación con otros entrevistados. (Scribano, 2008). El cuestionario fue ajustado a medida que se sumaban casos, incluyendo peculiaridades y variables que no habían sido contempladas en el diseño original.

Las entrevistas fueron grabadas y se tomaron anotaciones de campo aclarando ambigüedades o resaltando determinadas expresiones gestuales que no hayan sido capturadas por el registro oral. La duración promedio de los encuentros fue de una hora, y la desgrabación no superó los diez días de transcurrida la entrevista.

Universidad de
San Andrés

RESULTADOS

El análisis individual y comparativo de las entrevistas semi estructuradas permitió observar una serie de hallazgos que responden a la pregunta de investigación: ¿Por qué siguen vigentes las prácticas educativas escolares en contextos organizativos si la literatura del campo parece sugerir su escaso impacto en el aprendizaje de los individuos?

La exposición de resultados se divide en 3 partes: primero, los hallazgos del campo en relación a la vigencia del modelo educativo escolar en contextos organizativos (variable dependiente). Luego, la presentación de los modelos ideales de capacitación por parte de los entrevistados (para comprender las creencias individuales de los sujetos del sistema y el grado de aplicación efectiva en la práctica). Finalmente, se repasan los resultados más relevantes a la luz de la pregunta de esta investigación: las distintas variables que inciden en la vigencia del modelo educativo escolar, aún en contra de las preferencias y creencias de los individuos.

a) Vigencia del modelo escolar

Lo primero que hay que destacar es que los entrevistados confirman a través de las variables observables la vigencia del modelo educativo escolar en la gestión de los procesos de capacitación. De acuerdo a las variables desarrolladas en la tabla 1, se destacan las siguientes conclusiones: en primer lugar, la metodología preponderante para definir los grupos a capacitar es el nivel jerárquico. Se segmentan los grupos entre analistas, coordinadores o mandos medios, gerentes y por último directores.

“Es raro que los gerentes y directores se mezclen con personas de otras jerarquías, en parte porque sus problemáticas son bien distintas a la de los demás, pero también por una cuestión de status, que aunque no la reconocen, resulta evidente. Al mismo tiempo, a las personas de menor autoridad formal no les parece conveniente juntarse con sus jefes, porque se limita mucho el margen para exponer de manera honesta y abierta sus preocupaciones y críticas a la organización”.

No es la existencia o diagnóstico de algún problema organizacional específico el criterio de convocatoria, sino el rol formal en el organigrama que demanda determinados cursos como parte del desarrollo profesional. Si bien es cierto que se mezclan personas de diversos

sectores en cada grupo, esto se hace con la intención pragmática de maximizar el aprovechamiento de la “*dosis vacunatoria*”, no con el propósito de generar conocimiento colectivo que se nutra de diversos actores del sistema.

“Te doy un ejemplo de cómo funciona la conformación de grupos: se abre una convocatoria para personas del clúster X sobre liderazgo. Se empiezan a anotar participantes hasta que se llena el cupo de 25 personas.”

Nada más parecido al sistema educativo escolar, donde se separa a los alumnos por edad a lo largo de todo el ciclo de aprendizaje. La demografía de los cursos, pues, confirma, desde un indicador objetivo y observable, que el modelo educativo escolar persiste en contextos organizativos. Adicionalmente, los entrevistados fueron contundentes al declarar que:

“Una actividad de capacitación termina con las evaluaciones del curso. Si bien el problema de la transferencia preocupa y mucho, no se aplican mecanismos prácticos que nos permitan fomentarla y medirla objetivamente”.

No existen herramientas de seguimiento, integración o planes de acción con un sincero compromiso de acción que contextualicen el aprendizaje del aula. Se supone que si los individuos asistieron al curso y aprobaron las evaluaciones correspondientes, deberían haber satisfecho sus necesidades de capacitación.

En cuanto a las metodologías de evaluación del aprendizaje del participante, los formatos utilizados confirman también la vigencia del modelo escolar (ver anexo 3). Se utilizan planillas individuales, centradas en evaluar un conocimiento codificado que fue un insumo de la actividad, no un producto. El énfasis está en la asimilación cognitiva de contenidos preestablecidos, no en la construcción de un cambio conductual y colectivo de cara al futuro. El tipo de conocimiento impartido en los cursos también se identifica más como insumo que como producto, ya que no hay próximos pasos que estimulen el trabajo en relación a determinados hallazgos, y las evaluaciones de las actividades se centran en contenidos que anteceden a la actividad misma.

En relación al grado de involucramiento de los líderes de la línea con los procesos de capacitación (aspecto que se relaciona de manera directa con la idea de Red de programa), la mayoría de los entrevistados contestó que rara vez se obtiene el apoyo esperado, muchas veces ven a las actividades de capacitación como algo que compite con el negocio, o, en el

mejor de los casos, como actividades que forman parte de un paquete de beneficios para el empleado. Expresiones como *“no me puedes sacar la gente ahora que se viene la época de liquidaciones”* son manifestaciones frecuentes de este fenómeno. En general los jefes no participan activamente en las actividades de formación planificada. A lo sumo lo hacen a la hora de validar el entendimiento de necesidades, no sobre la marcha de los procesos mismos. La ausencia de redes de programa sólidas y de un sentimiento de corresponsabilidad respecto a los desafíos de capacitación confirma la vigencia del modelo educativo escolar.

Por último, en referencia a los formatos de intervención disponibles, se ve con claridad como la matriz de contextos a la hora de diagnosticar necesidades no se utiliza. Hay una especie de concepción centralizada en ofrecer soluciones de aula que respondan a problemas cognitivos de aprendizaje. No hay una percepción del propio rol en relación a las variables de factibilidad y acuerdo. *“Si bien se realizan actividades esporádicas de team building o focus groups para resolver determinados problemas, surgen de los sectores mismos, no de una oferta premeditada por parte de capacitación”*. La figura preponderante es la de “curso”, ya que permite operacionalizar las acciones con un alto grado de estandarización del proceso.

b) Modelos ideales de gestión y brecha con la práctica

Los entrevistados manifestaron una visión común de lo que significa un proceso ideal de capacitación (pregunta 9 del anexo 1). A continuación se presentan 4 respuestas representativas de la muestra integral:

b1) “Para mí un proceso exitoso es un formato más de intervención, donde te metes a fondo con las problemáticas del negocio y logras que la gente de la línea te vea como un factor diferencial, no como un proveedor de cursos. Tenés que hablar el mismo idioma que la gente de la línea, recién ahí te empiezan a tomar en serio como un aliado estratégico”.

b2) “Tiene que ver con armar el mapa político de la intervención, con que se entienda que el curso apunta a generar un cambio concreto y alineado al negocio”.

b3) “Un proceso ideal me ocurrió trabajando no para esta organización sino con una pyme en la que realmente te dabas cuenta que el trabajo apuntaba a un cambio concreto del negocio. Todos los directores participaron activamente del proceso. El aula era la

excusa para hablar de temas pendientes, construir acuerdos y trazar planes de acción coordinados”.

b4) “Yo lo relaciono con salir de los cursos enlatados y hacer un diagnostico en serio de las necesidades de capacitación, desmenuzar qué es lo que realmente está pasando. Me acuerdo de un caso en el que tres gerentes nos pidieron un curso de trabajo en equipo para sus analistas. Nos juntamos varias veces para definir la necesidad a fondo y nos dimos cuenta que el problema no era de los analistas, sino de los mismos gerentes que no sabían liderar a la distancia. Una vez realizado bien el diagnostico, todo es más fácil”

Es interesante advertir que las descripciones anteriores están impregnadas de los conceptos fundamentales de los modelos mixtos desarrollados en la sección d) del Estado del arte. Un proceso exitoso de capacitación tiene que ver esencialmente con una correcta interpretación de los problemas o necesidades (matriz de contextos), y con el diseño de una red política de contactos que sustente la intervención (red de programa)

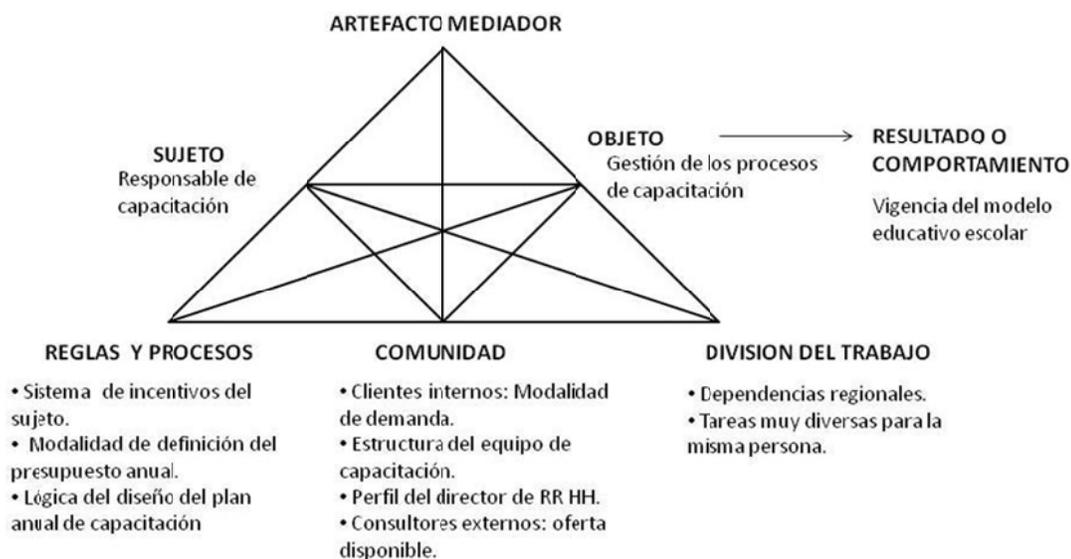
A la pregunta 10 que indaga sobre cuánto aplican el modelo definido como ideal en la práctica, se respondió unánimemente que “poco y nada”. En otras palabras, a pesar de las creencias individuales, el modelo escolar en contextos organizativos parece permanecer vigente. A continuación se desarrollan algunas explicaciones detrás de dicho fenómeno o paradoja:

c) Explicaciones detrás de la vigencia del modelo educativo escolar:

En cuanto a las posibles explicaciones que den cuenta de dicho proceso, se encuentran fuertes indicios que tienden a confirmar la hipótesis del presente trabajo, si bien con mayores ambigüedades que en la variable dependiente. En términos de la teoría de la actividad, se hallaron diversos artefactos que interfieren en la conducta de los individuos que operan los procesos de capacitación, generando contradicciones de diversa índole. Dichos artefactos contribuyen a que el modelo escolar persista, a pesar de la falta de seguridad respecto a sus resultados (ver figura 6). Se articulan algunas variables que habían sido contempladas en el diseño original de las entrevistas semi estructuradas con otros emergentes espontáneos que serán analizados en una sección especial. A su vez las variables incluidas en el diseño metodológico recibieron una ponderación heterogénea a la hora de entender su impacto en el comportamiento de los individuos. Por ello serán presentadas en orden de influencia, comenzando por las más relevantes. Luego

consideraremos las que surgieron espontáneamente de las entrevistas y de otras fuentes de información. Para analizar el impacto de los diversos artefactos en el sistema de actividad, utilizaremos el triángulo de Engeström (1887) con los tres tipos de contradicciones posibles y el círculo del aprendizaje incompleto (March y Olsen, 1988.)

FIGURA 5: Triángulo fundamental de Engeström adaptado a los procesos de capacitación. (1987)



SanAndrés

Variables consideradas en el diseño original (Tabla 2):

1. El criterio de éxito o los sistemas de incentivos de una gestión de capacitación (indicador 2 de la tabla 2) emerge como un artefacto central a la hora de explicar la vigencia del modelo educativo escolar. Si bien en dos entrevistas no hubo coincidencia con el resto de la muestra, se observa una tendencia a que el desempeño de una persona que coordina actividades de capacitación se mide por: calidad de los cursos impartidos de acuerdo a la evaluación de los participantes, cantidad de cursos realizados, y nivel de asistencia a las actividades de formación. Si bien el impacto del aprendizaje en la práctica es un elemento a considerar, no hay metodologías concretas que permitan cuantificar este elemento de la evaluación. El sistema de evaluación de desempeño se configura a partir de elementos inherentes al esquema escolar: cantidad y calidad de actividades de capacitación impartidas durante el año.

“Al final del día, lo que define la calidad de tu performance trabajando en capacitación son las evaluaciones de los cursos y la cantidad de actividades realizadas. Si la gente está contenta con tus cursos, puedes estar tranquilo. Si te matas queriendo entender el negocio e involucrarte con las problemáticas de la gente, pero no cumplís con tus objetivos, estás en un problema”.

Es importante advertir cómo un artefacto inherente a las reglas y procesos del sistema de actividad comienza a condicionar el comportamiento individual de los sujetos, aún en contra de sus preferencias. Por ejemplo, un responsable de capacitación quiere gestionar eficazmente el aprendizaje ante una problemática X (Objeto). Para ello, considera que las actividades de aula tradicionales (curso), no son lo más conveniente frente al desafío presentado. Sin embargo, la performance de esta persona está evaluada en base a la calidad de las evaluaciones de satisfacción de los participantes y la comprensión reflejada en las encuestas de aprendizaje una vez concluida la actividad. Para poder cumplir con sus objetivos, es necesario diseñar soluciones de aula que puedan ser evaluadas de manera tradicional. Ello genera que el individuo adapte a su objeto a la luz de los artefactos mediadores del entorno que condicionan su conducta, incluso en contra de sus convicciones más profundas. Se genera, pues, una contradicción de primer grado, entre el sujeto del sistema y un artefacto que inhibe determinados comportamientos y potencia otros. Algunas manifestaciones representativas de lo anterior:

“Uno tiene muchísimas expectativas para lograr desde capacitación un impacto sensible en el negocio porque eso es lo lindo de nuestro rol y lo que te genera visibilidad con los altos directivos de la organización. Sin embargo, muchas veces tus objetivos del corto plazo te obligan a focalizarte en la calidad y cantidad de cursos. Y como mucho, en la evaluación de transferencia.”

2. La lógica del diseño de los planes de capacitación (variable 5 de la tabla 2), aparece como un aspecto restringente clave a la hora de gestionar los procesos de capacitación trascendiendo los supuestos del modelo escolar. En general, los planes anuales son diseñados en función a las necesidades detectadas mediante las evaluaciones de desempeño del periodo anterior (mapa de performance). Una vez hecho el mapeo general de las evaluaciones, se diseñan soluciones de capacitación que procuran reducir las brechas de

desarrollo identificadas. El sistema de competencias organizacional es otro factor que impacta a la hora de diseñar los planes anuales: se intenta vincular el diagnóstico de necesidades relevadas en las evaluaciones de desempeño con la visión estratégica de las compañías. Este proceso suele realizarse entre diciembre y marzo. El problema con ambas fuentes de información es que presuponen que los problemas de capacitación son esencialmente problemas cognitivos vinculados con gaps individuales de performance. Al entender los problemas de esta manera, se estimula indirectamente la vigencia del modelo escolar, centrado en el aprendizaje individual de las personas, donde el conocimiento es un insumo que ayuda a las personas a adquirir competencias que aún no tienen.

“El plan de capacitación se define sobre dos pilares: competencias organizacionales y mapa de performance. Te reunís con todos los gerentes de la línea para definir lo segundo y sobre eso armas una propuesta de formación alineada con las necesidades que luego se consensua con la línea”.

Se genera aquí un fuerte condicionamiento para el sujeto del sistema, que se ve obligado por determinados artefactos a operar con una lógica de pensamiento que no necesariamente coincide con sus preferencias individuales. En efecto, esta lógica hace que el único formato disponible para gestionar desde capacitación sea el de curso, o en algunos casos el coaching individual. Las otras dimensiones de la Matriz de contextos (área 2, 3 y 4) quedan descartadas de manera involuntaria.

3. La demanda habitual de los clientes internos (variable 4 de la tabla 2), es otro elemento central a la hora de comprender la conducta de los sujetos del sistema. En términos de Engeström y Cole (1993), la comunidad en la que está inmersa un individuo, afecta activamente su comportamiento. En este caso, los clientes internos de los diversos sectores conforman un elemento central en la comunidad del sistema. Los entrevistados son enfáticos al resaltar que

“La gente de la línea generalmente te ve como un proveedor de cursos. Es difícil que te abran las puertas de las dinámicas del negocio. El hecho de tener un business partner en el sector no siempre ayuda, porque suelen identificarse más con el sector asignado que con capacitación que es un área transversal.”

Es decir, se genera un condicionamiento por parte de la conducta de otros sujetos centrales de la comunidad que afecta el margen de acción posible de los referentes de capacitación. En términos de la teoría de la actividad, se genera una contradicción tipo 3, en el sentido de que es la conducta de otros actores la que influye en el comportamiento, y no tanto la existencia de determinados procesos o sistemas propios del sector de capacitación. La expectativa del cliente interno, alineada con la tradición escolar, es que el sector de capacitación provea buenos cursos. Es interesante en este punto recordar la hipótesis de Seely Brown y Duguid (1991), según la cual los procesos de innovación, aprendizaje y trabajo, en las organizaciones suelen verse como compartimentos estancos, separados uno del otro.

4. La confección del presupuesto de capacitación si bien no es concebida por los participantes como un problema o dificultad, puede relacionarse con la variable dependiente de este trabajo. En efecto, los presupuestos suelen ser definidos luego de diseñar los planes anuales de capacitación, en base a las horas estimadas de capacitación y a los presupuestos presentados por parte de los diversos proveedores (consultoras, catering, servicios de logística, viajes, etc.) En general es difícil incluir en un presupuesto un margen para necesidades que surjan “sobre la marcha”. El presupuesto se basa en las necesidades de capacitación relevadas en las evaluaciones de performance.

“Las intervenciones más artesanales que surgen de problemáticas más adentradas en el negocio suelen requerir fondos del presupuesto del área en cuestión, y no siempre tenés la decisión política de invertir en actividades de formación”.

En síntesis, lo más fácil de calcular y justificar en un presupuesto de capacitación son las horas y las temáticas derivadas de las evaluaciones de desempeño individuales. Otras necesidades de capacitación incluidas en la matriz de contexto como talleres o actividades de sensibilización o team building suelen aparecer de manera más confusa, sobre el transcurso del año, cuando el presupuesto de capacitación ya está cerrado. Otro testimonio resume lo anterior:

“Básicamente se hace un cálculo de horas de capacitación en función al plan de desarrollo derivado de las evaluaciones de desempeño. El problema es que tenes que cerrar un paquete antes de meterte en la vorágine del año, con todos los imprevistos que

van surgiendo. Cuando aparece una necesidad menos enlatada y más artesanal, el presupuesto sale del área en cuestión, y no siempre están dispuestos a desembolsar presupuesto propio.”

5. La cantidad de recursos humanos disponibles en el equipo de gestión de capacitación surgió en las entrevistas como otra variable estructural del sistema que limita el accionar de los individuos.

“Las soluciones artesanales de capacitación, aquellas que requieren un diagnóstico profundo y una articulación compleja con diversos actores de la organización demandan mucho tiempo, y sobre todo mayor cantidad de personas trabajando en la gestión del conocimiento.”

En este sentido, podría esgrimirse el argumento de que el modelo escolar sigue vigente porque es lo más fácil de operacionalizar, sobre todo cuando se cuenta con recursos limitados. En términos de Engeström y Cole (1993), hay una dimensión de la comunidad que afecta la conducta de los sujetos. Por una cuestión de tamaño o escala, se hace extremadamente difícil administrar procesos de capacitación que trasciendan el enfoque escolar.

“Al final del día, te pasaste toda la jornada evaluando proveedores, armando los materiales para los cursos y negociando con el sector de compras para que no miren solo la variable precio a la hora de seleccionar una consultora o universidad.”

6. En cuanto a los procesos de toma de decisiones dentro del equipo de RRHH, se intuye por algunos comentarios de los entrevistados que el alcance de las decisiones de la gerencia de capacitación está configurada principalmente en torno al dictado de cursos, y no en relación a la construcción de aprendizajes colectivos. Sin embargo, no se encontró una tendencia marcada en las entrevistas que sustente de manera consistente el impacto de esta dimensión como artefacto del sistema de actividad.

VARIABLES NO CONSIDERADAS EN EL DISEÑO ORIGINAL:

1. Dependencia regional con casa matriz. En 4 de las entrevistas relevadas, a la hora de explicar la brecha entre la gestión deseada y la actual, los entrevistados hicieron referencia a “*presiones y restricciones de casa matriz para cubrir determinados temas con plazos de tiempo estrictos y dinámicas preestablecidas*”. Este elemento del sistema, vinculado con las reglas de trabajo operantes genera una contradicción secundaria al intentar abandonar las prácticas de formación planificada. En efecto, la irrupción de un desafío externo, altera las preferencias del sujeto.

“Resulta difícil promover soluciones de capacitación a medida de problemáticas específicas, con alto involucramiento de la gente del negocio y con un seguimiento del impacto en el largo plazo cuando tenes que estar un 50 por ciento de tu tiempo ocupado en cumplir con los estándares de casa matriz, que la mayoría de las veces no tiene relación con la realidad local.”

La aparición de un desafío nuevo (adaptarse a los requisitos de casa central), genera que el sujeto del sistema reconfigure su comportamiento a la luz de estas nuevas restricciones. Algo parecido ocurre, según los entrevistados, cuando desde Argentina se centralizan los procesos de capacitación de otros países de Sudamérica. En estos casos, la energía invertida en planeamiento, viajes y adaptaciones culturales hace que el modelo escolar se arraigue como la manera más efectiva de hacer capacitación.

“A lo sumo se hacen adaptaciones de casos para reflejar mejor la realidad local de cada región, pero no se trabaja en una comprensión profunda de las necesidades de capacitación. Y el problema también es que los cursos suelen ser bien evaluados por los participantes, reforzando la vigencia del modelo. Una vez que se encuentra un consultor compatible con la cultura de la organización, se replican las mismas actividades, con pequeños ajustes en el diseño”.

2. Oferta de actividades e involucramiento por parte de los consultores externos. La oferta en el mercado de cursos de capacitación es otro elemento del sistema de actividad que afecta el comportamiento de los individuos. Se trata de una contradicción tipo 3, donde la conducta de otros sujetos de la comunidad afecta la performance de los sujetos del

sistema. Mediante los relevamientos informales con consultores de 3 firmas especializadas, se constató que los servicios ofrecidos son más bien “enlatados”, cuyo principal aporte artesanal son las entrevistas de relevamiento para conocer más en detalle acerca de las problemáticas de los participantes. Pero lo cierto es que no hay elementos contundentes desde la oferta que promuevan una salida del modelo escolar tradicional. *“Lo más fácil es cotizar y vender días de capacitación y horas de relevamientos.”* En cuanto a los pedidos de los clientes

“si bien te piden que el curso sea a medida, te exigen básicamente por la satisfacción de los participantes, que rara vez requiere un trabajo de customización. A lo sumo te piden casos a medida de la industria, pero no te dejan meterte mucho más que eso. Además, te piden algo bien artesanal y después te mezclan gente de diversos sectores en el grupo.”

Otro testimonio:

“En cuanto detectas en un curso algún problema o tema cadente que podría disparar otras acciones por parte de capacitación, la mayoría de los clientes se asusta y te pide que te limites al dictado de la actividad. Prefieren no meterse en conflictos sobre los que creen no tener injerencia alguna.”

3. División del trabajo dentro del equipo de capacitación: Otra variable significativa tiene que ver con la división de tareas dentro del equipo de capacitación. Lo que se detectó en varias entrevistas es que las personas que gestionan los procesos de formación en habilidades de Management, también se ocupan de las capacitaciones más técnicas, como podrían ser los idiomas, las herramientas de gestión o los cursos de SAP. Estas necesidades de capacitación por lo general se satisfacen con el modelo escolar tradicional, ya que el problema central es que las personas no saben hacer algo. En este sentido el aula escolar, con un instructor bien preparado técnicamente debería asegurar el éxito de la intervención. El problema que se percibe es que, al ser la misma persona la que centraliza ambos procesos de capacitación, se intensifica la posibilidad de aplicar recetas y prácticas de un modelo en el otro.

4. Estilo de Liderazgo del director de RRHH: Otro miembro de la comunidad a considerar en este sistema de actividad es el rol jefe de los sujetos. Generalmente son gerentes o directores de RRHH. Su visión de la organización puede resultar vital en relación a la conducta de los individuos.

“A veces las personas en los cargos directivos de RRHH son personas que vienen del negocio y que tienen una mentalidad de lo que significa capacitación asociado con la entrega efectiva de cursos de capacitación. Quieras o no eso hace que uno tenga que postergar determinadas creencias personales en pos de las prioridades de tu jefe. Sé que suena a excusa y que el desafío es superar dichas trabas, pero la verdad es que es difícil”

Otro testimonio al respecto:

“En esta organización los Directores de RRHH suelen ser personas que cumplieron carreras exitosas en la línea, y asumen la responsabilidad en el sector más por dichos méritos que por un interés y conocimiento genuino en el área.”

Claramente, esta es una contradicción tipo 3, vinculada con la comunidad en la que se ensambla el sistema de actividad.

Universidad de
San Andrés

CONCLUSIONES

El modelo educativo escolar parece haberse arraigado profundamente en los cimientos del sistema de actividad de las prácticas de capacitación laboral en empresas multinacionales radicadas en la Argentina. Esto no es extraño. Engeström y Cole (1993) enfatizan que cuando los sistemas de actividad se institucionalizan, resultan más robustos y herméticos. Una vez que alcanzan la condición de prácticas culturales, suelen tener una vida promedio más prolongada que una acción individual dirigida a un fin. En el ámbito de la capacitación laboral sucede algo similar: los sujetos que operan en dichos contextos se nutrieron de un poderoso paradigma de gestión que lentamente dejó de ser un modelo para ser “El Modelo.” En efecto, las premisas del esquema educativo escolar, centrado en el aprendizaje como fenómeno individual y descontextualizado, parecen haber configurado un sistema de artefactos en el cual los sujetos parecen tener escaso margen de acción para poner en práctica sus creencias individuales.

A pesar de la dificultad del desafío, incluso los sistemas de actividad más homologados presentan grietas o espacios a través de los cuales promover cambios. Engeström y Saarelma (1988), lograron esbozar un nuevo sistema de actividad para el caso de los centros de atención médica que revertía las principales contradicciones internas entre artefactos, sujeto y objeto. El primer paso consiste en realizar un diagnóstico certero de las causas y contradicciones detrás de un comportamiento determinado. La creación de un sistema renovado de actividad requiere la apropiación reflexiva de modelos y herramientas avanzadas que permiten salir de las contradicciones internas. Los participantes deben aprender y conocer lo que quieren superar. La identificación y conceptualización de las contradicciones internas y sus diversos componentes constituyen una condición decisiva para diseñar un nuevo modelo de trabajo (Engeström y Saarelma, 1988).

Un rasgo típico de los sistemas de actividad es que los sujetos no son conscientes de las causas detrás de su comportamiento. Perciben que no se comportan exactamente como querrían, pero no saben definir con precisión las causas detrás de dicha inconsistencia. El proceso de transición de un modelo o sistema de actividad hacia otro puede ser caracterizado como un ciclo expansivo (Engeström, 1987, 1991), que incluye la internalización de la cultura vigente en el sistema, y la posterior externalización paulatina de nuevos artefactos y patrones de interacción. Primero, entonces, es necesario que los sujetos nombren conscientemente las contradicciones del sistema existente. En el caso de

los procesos de formación planificada, resulta importante generar certidumbre con respecto a las dificultades generadas por los diversos artefactos del sistema (ver figura 5) a la hora de ejercer el rol frente a determinados desafíos (objeto). Para ello, Engeström y Cole (1997) proponen incorporar novicios que internalicen la lógica de funcionamiento homologada y que se conviertan en miembros competentes de la actividad según se realiza habitualmente. La externalización creativa se produce primero bajo la forma de transgresiones e innovaciones disruptivas. Es decir, se les pide a los novicios que utilicen nuevos artefactos o que trabajen en objetos ajenos al sistema tradicional (por ejemplo, que diagnostiquen necesidades de capacitación utilizando la matriz de contextos, o que intenten construir redes de programas). De esta manera, se fuerza la manifestación de la disfuncionalidad de los artefactos internalizados (por ejemplo, la lógica del presupuesto no les permite destinar recursos para aquellas acciones que no se desprendan del diagnóstico anual de necesidades). A medida que las rupturas y las contradicciones internas se tornan más costosas para los sujetos, el proceso de internalización se vuelve más crítico y cuestionador, y la externalización (la búsqueda de nuevos patrones de pensamiento y conducta), más natural y necesaria. En otras palabras, los ciclos expansivos en los cuales se producen modificaciones o rupturas en los sistemas de actividad requieren una combinación de la internalización o apropiación consciente de las rutinas vigentes con una irrupción de elementos ajenos al modelo que muestren la obsolescencia de los patrones incorporados y potencien la exploración de nuevos comportamientos (externalización).

Otra conclusión importante de esta investigación es que el fenómeno del aprendizaje sigue concibiéndose de manera claramente separada y desfasada del concepto de trabajo. (Brown, S.J. and Duguid, P; 1991). Ciertamente, lo que proponen los modelos de aprendizaje mixtos (Gore, Vázquez Mazzini, 2003, 2005) es que para que la capacitación laboral tenga un verdadero impacto en la realidad de las personas, debe estar mucho más entrelazada con las problemáticas cotidianas del negocio y con la rutina laboral de las personas y de las diversas comunidades de práctica. Las fronteras entre el sector de capacitación y el resto de las áreas de una organización deberían estar mucho más difusas. El sistema de actividad descrito en este trabajo explica cómo el modelo escolar tiende a fomentar esta separación entre la dimensión del aprendizaje y la del trabajo. En efecto, las premisas escolares según las cuales el conocimiento es más un insumo codificable que un producto, que el sujeto de la capacitación es el individuo y no el colectivo, y que los contextos de aplicación son neutrales, no hacen más que reforzar la sensación de que aprendizaje y trabajo corren por carriles separados.

En síntesis, los responsables de capacitación en empresas multinacionales radicadas en la Argentina se encuentran inmersos en un complejo sistema de actividad que limita la puesta en práctica de sus preferencias y creencias. En términos de March & Olsen (1976), las conductas o acciones individuales tienen poco que ver con sus creencias y supuestos. En este trabajo procuramos abandonar la exégesis conductista del problema y dilucidar cuáles son los diversos factores del contexto que potencian la vigencia del modelo educativo escolar en ambientes organizativos. Conocer dichos artefactos constituye un primer paso para comenzar a pensar en cambios estructurales que contribuyan a facilitar el trabajo de los sujetos, y a acercar las prácticas de capacitación laboral hacia su verdadero objetivo: la construcción de aprendizajes colectivos.



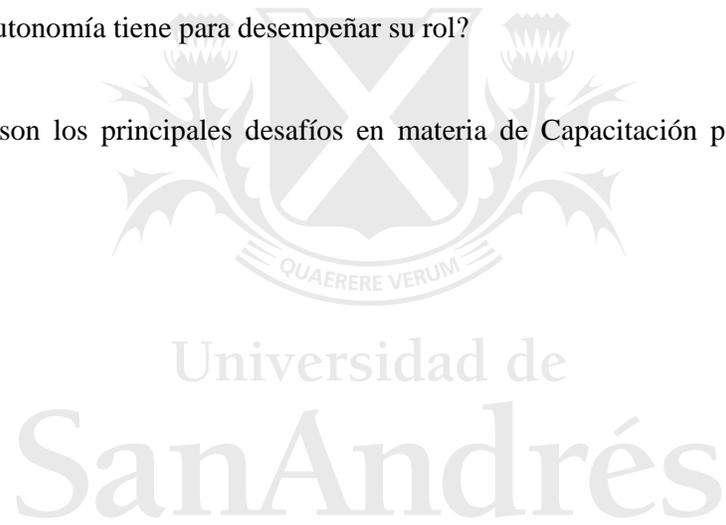
Universidad de
San Andrés

ANEXOS

ANEXO 1: Entrevista semi estructurada a Responsables de Capacitación

1. Por favor, explique cuáles son sus principales responsabilidades como responsable de capacitación.
2. En general, ¿cómo se conforman los grupos a capacitar?
3. Después de las actividades de capacitación, ¿existen mecanismos de seguimiento para apuntalar la transferencia a la práctica del aprendizaje?
4. ¿Cómo se evalúa la efectividad de una actividad de capacitación?
5. ¿Cuándo empieza y cuando termina un proceso de capacitación?
6. Con respecto a los líderes de la línea de la organización, ¿cuán involucrados suelen estar en las actividades de capacitación?
7. ¿Cómo se definen los temas y contenidos a desarrollar? ¿Son los contenidos insumos o productos del taller?
8. ¿Cuáles son los diversos “productos” que se ofrecen desde el área a la hora de satisfacer necesidades de capacitación?
9. ¿Cómo definiría a un proceso ideal de capacitación?
10. ¿En qué medida dicho ideal se realiza en la práctica diaria de su gestión? En caso negativo, ¿por qué cree que ello sucede?
11. ¿Cómo se define el presupuesto del área?

12. ¿Cómo se mide éxito en la performance de su rol como responsable capacitación?
13. ¿Cómo está conformado su equipo de gestión? ¿cree que necesitaría más recursos para acercarse a su ideal de gestión definido en la pregunta 8?
14. ¿Cuáles suelen ser los pedidos habituales de sus clientes internos? ¿qué tipo de formatos suelen demandar?
15. ¿Cuál es la lógica detrás del armado del plan anual de capacitación? ¿con que fuentes de información se nutre?
16. ¿Quiénes son los actores involucrados en las decisiones más relevantes del sector?
¿Cuánta autonomía tiene para desempeñar su rol?
17. ¿Cuáles son los principales desafíos en materia de Capacitación para los próximos años?



ANEXO 2: Ejemplo de encuesta de satisfacción de talleres de capacitación centrados en la percepción individual de los participantes.

EVALUACIÓN DE SATISFACCIÓN

Su evaluación y comentarios nos ayudarán a mejorar los talleres.

Por favor, califique del 1 al 10 (más puntaje representa mayor calidad).

<i>Satisfacción general con el taller</i>	
<i>Interés de los temas</i>	
<i>Posibilidad de aplicar lo aprendido</i>	
<i>Claridad y precisión en las explicaciones</i>	
<i>Capacidad de los facilitadores para incentivar a la participación</i>	
<i>Trato de los facilitadores con los participantes</i>	
<i>Conocimiento y dominio del tema por parte de los facilitadores</i>	
<i>Aporte de nuevos conocimientos</i>	
<i>Manejo de los tiempos</i>	
<i>Calidad del material impreso</i>	
<i>Calidad del salón</i>	

¿Qué aspectos del taller le resultaron más relevantes?

¿Cuáles menos útiles?

<i>Otros comentarios</i>

ANEXO 3: Ejemplo de evaluación de contenidos centrada en el aprendizaje individual (taller de “Comunicación productiva”).

TALLER DE COMUNICACIÓN PRODUCTIVA
1. ¿Qué significa rephrasear?
2. ¿Qué es un modelo mental?
3. ¿Qué entendemos por metacomunicación?
4. ¿Qué significado tuvo en el curso el establecimiento de reglas del juego?
5. ¿Cuál es el principal objetivo de la Retroalimentación?
6. ¿Cuáles son las 3 conversaciones?
7. ¿Qué nos muestra la escalera de inferencias?
8. ¿Qué es la asertividad?
9. ¿Cuáles son los 4 pasos a la hora de comunicarse asertivamente?
10. ¿Para qué sirve la herramienta de la Tercera posición?
11. ¿Qué entendemos por reenmarcar?
12. ¿Cuál es la paradoja de Buber?
13. ¿Por qué decimos que se rompió la linealidad en la comunicación?
14. ¿Qué entendemos por la "paradoja de los modelos mentales"?
15. ¿Qué nos muestra el ejercicio de Afirmación Personal?

San Andrés

BIBLIOGRAFÍA

1. Abernathy, W. (1978); *The productivity dilemma*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.
2. Amabile, T. (1996); *Creativity in context*, Westview Press, Colorado.
3. Argyris, C. (1993); *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*, San Francisco: Jossey Bass.
4. Argyris, C. y Schön, D. (1978); *Organizational Learning, a theory of practice perspective*, Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
5. Asch, S. E. (1952); *Social Psychology*, Prentice-Hall, New York.
6. Bateson, G (1972); *Steps to an ecology of mind*, University of Chicago Press Edition.
7. Bechky, B.A (2003); Sharing meaning across occupational communities. The transformation of understanding on a production floor. *Organization Science*, Vol. 14.
8. Brown, S.J. and Cook, S.D.N. (1999), Bridging Epistemologies: The Generative Dance between Organizational, *Knowledge and Organizational Knowing Organization Science*, Vol. 10, No. 4, pp. 381-400
9. Brown, S.J. and Duguid, P, (1991), Organizational Learning and Communities-of-Practice: Towards a Unified View of Working, Learning and Innovation; *Organization Science*, Vol. 2, No. 1, Papers in Honour of (and by) James March. pp. 40-57.
10. Brown, S.J. and Duguid, P., (2001), Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective; *Organization Science*, Vol. 12, No. 2, pp. 198-213.

11. Benner, M; Tushman, M; Michael, L. (2003) Exploitation, exploration, and process management: the productivity dilemma revisited, *Academy of Management Review*, Vol. 28, pp.238-256.
12. Cohen, W. y D. Levinthal (1990), Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 35, No. 1, Special Issue: Technology, Organizations, and Innovation.
13. Cole, M. y Engeström, Y (1997); *Mind, culture and activity*, seminal papers from the laboratory of comparative human cognition, Cambridge University Press.
14. Crossan M; Lane H; White E., (1999); An organizational Learning Framework: from intuition to institution. *The Academy of Management*, Vol. 24, No. 3, pp. 522-537.
15. Eisenhardt, K.M. and Greabner, M.E. (2007); Theory Building from Cases: Opportunities and Challenges. *Academy of Management Journal*, Vol. 50, No. 1, 23-52.
16. Engeström, Y. (1999); *Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice*, Cambridge University Press.
17. Engeström, Y. (2001); Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
18. Engeström, Y., Saarelma, O (1988); *Computerized medical records, production pressure and compartmentalization in the work activity of health center physicians*, en Proceedings of the conference on Computer Supported Cooperative Work (65-84), New York: Association for Computing Machinery.
19. Ford, J.K., Smith, E.M., Weissbein, D.A., Gully, S.M. (1998); Relationships of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies with learning outcomes and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83, 218-233.
20. Goleman, D; (1998); *La inteligencia emocional en la empresa*, Ediciones B Argentina.

21. Gupta, A; Smith, K, Shalley, C (2006); The interplay between exploration and exploitation, *Academy of Management Journal*, Vol. 49, pp. 693-706.
22. Gore, E. (2003), *Conocimiento Colectivo, la formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas*. Buenos Aires, Granica.
23. Gore, E. y García F. (2009); *Transfer of learning into work settings: a network view*. Trabajo presentado en la reunión de Academy of Management, Chicago.
24. Gore, E. y García F. (2010); *The four P's model*, Comunicación organizacional.
25. Gore, E. y Dunlap. D (2006); *Aprendizaje y organización*, Buenos Aires, Granica.
26. Gore, E. y M. Vázquez Mazzini (2004); *Una introducción a la formación en el trabajo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
27. Gore, E. (1996); *La educación en la empresa*. Buenos Aires, Granica.
28. Gore, E. (2009); *El entrenamiento en el trabajo. Malas teorías que llevan a malas prácticas*. En Revista Ergo, Revista de la Asociación de Recursos Humanos en la Argentina, Año 2 No. 10, pp. 20-26.
29. Gore, E. (2012); *El próximo Management: Acción, práctica y aprendizaje*, Ediciones Granica, Buenos Aires.
30. Hannah, M; Freeman, J (1984); Structural inertia and organizational change, *American sociological Review*, Vol.49, pp. 149-164.
31. Lave, J. And Wenger, E. (1991); *Situated Learning*, Cambridge University Press.
32. Leontiev, A. N (1932); The development of voluntary attention in the child, *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 37, pp. 52-81.

33. Leontiev, A. N (1978); *Activity, consciousness and personality*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
34. Levinthal, D; March, J (1993); The myopia of learning, **Strategic Management Journal**, Vol. 14, pp. 95-112.
35. Luria, A. R. (1928); The problem of the cultural development of the child, **Journal of Genetic Psychology**, Vol 35, pp. 506-523.
36. Luria, A. R. (1932); *The nature of human conflicts*, New York, Liveright.
37. March, J.G y Simon, E., *Organizations*, Wiley & Sons Inc, New York.
38. March, J. G (1996); Continuity and change in Theories of organizational action, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 41, pp.278-287.
39. March, J.G (1991); Exploration and exploitation in organization learning, *Organizational science*, Vol. 2, pp. 71-87.
40. March, J. G. and Olsen, J. P. (1988); *The Uncertainty of the Past: Organizational Learning under Ambiguity, Decisions and Organizations*. Basil Blackwell Inc. Oxford.
41. Mead, G. H. (1932). *The philosophy of the present*. Chicago, IL: Open Court Publishing Co.
42. Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
43. Mead, G. H. (1936). *Movements of thought in the nineteenth century*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
44. Morgan, G. (1986); *Images of organizations*, Beverly Hills, CA: Sage.
45. Nickerson, R. (1993); *Algunas reflexiones acerca de la distribución de la cognición*, en Cogniciones distribuidas, Salomon, G (compilador), Amorrortu editores, Buenos Aires.

46. Nonaka, I; y Takeuchi, H (1995); *The knowledge creating company*, Oxford University Press.
47. Orr, J (1990); *Talking about machines: an ethnography of the modern job*, Cornell University.
48. Pea, R. D (1993); **Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación**; en *Cogniciones distribuidas*, Salomon, G (compilador), Amorrortu editores, Buenos Aires.
49. Perkins, D. (2009); *Making learning whole, how seven principles of teaching can transform education*; Jossey Bass, San Francisco.
50. Polany, M. (1967); *The tacit dimension*, New York, Doubleday.
51. Pffefer & Sutton (2005); *La brecha entre el saber y el hacer*, Ediciones Granica, Buenos Aires.
52. Rein, M, Schön, D (1994); *Frame Reflection: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*, Basic books, New York.
53. Salomon, G (1993); *Distributed cognitions, Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press.
54. Salomon, G. & Perkins, D (1988); Individual and social aspects of learning. *Review of research in education*, volume 23, Paerson & Iran- Nejad.
55. Schein, E. (1996); Culture: the Missing Concept in Organization Studies, *Administrative Science Quarterly*; Vol. 41 Issue 2, pp. 229-240.
56. Schein, E. (1992); *Organizational Culture and Leadership*, 2d ed. San Francisco: Jossey-Bass.
57. Senge, P (1990), *La quinta disciplina*, Ediciones Granica, Buenos Aires, 1992.

58. Susskind, L; Movius, S. (2009); ***Built to win***, Harvard Business publishing.
59. Schön, D (1983); ***The reflective practitioner***, New York, Basic Books.
60. Schön, D (1987); ***Educating the reflective practitioner***, San Francisco, Jossey Bass.
61. Scribano, A. O(2008); ***El proceso de investigación social cualitativo***, Prometeo libros, Buenos Aires
62. Tushman, M; O' Reilly, C. (2004); The Ambidextrous Organization: Managing Evolutionary and revolutionary Change, ***Harvard Business Review***, Vol 82, pp.74-81.
63. Vázquez Mazzini, M. (1996); ***Harvard Graduate School of education-*** Harvard Project Zero.
64. Vygotsky, L. S. (1978); ***Mind in society: the development of higher psychological processes***. Cambridge: Harvard University Press.
65. Wenger, E. (2000); ***Communities of Practice and Social Learning Systems; Organization***. Thousand Oaks, CA: Sage.
66. Wenger, E. (2001); ***Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad***. Paidós, Barcelona.
67. Weick, K. (1979); ***The Social Psychology of Organizing***, 2nd Ed. McGraw Hill.
68. Weick, K. (1995); ***Sensemaking in organizations***, Thousand Oaks, Sage.
69. Weick, K. (1993); Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks, ***Administrative Science Quarterly***, Vol. 38 Issue 3, p357-381.
70. Weick, K. E.; Daft, R. L. (1984); Towards a Model of Organizations as Interpretation Systems, ***The Academy of Management Review***, Vol. 9, No. 2.

71. Weick, K. E.; Roberts, K. H. (1993); Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 38, No. 3.

72. Weick, K y F. Westley (1996); *Organizational Learning: Affirming an Oximoron*, en S Clegg, C Hardy, WR Nord (comp.). Handbook of Organization Studies, pp. 451-458. Southern Oaks, CA: Sage.

73. Yin, R. K (1994), *Case study research: design and methods*, London, Sage.



Universidad de
San Andrés



Universidad de
San Andrés