

Reconstruyendo las esperanzas: la calidad de la capacitación

Félix Mitnik
Adela Coria
Corina García Goette

*No hemos encontrado aún una situación de capacitación
sin problemas de transferencia.*

MARY BROAD Y JOHN NEWSTROM

*Hay una pieza faltante en la literatura sobre
las organizaciones que aprenden: la transferencia.*

ROBERT HASKELL

En este capítulo se presentarán diferentes perspectivas de la calidad en la capacitación destinada a las micro, pequeñas y medianas empresas (MPyME) y se pondrá énfasis en el problema central de la transferencia de lo aprendido al ámbito laboral. El análisis de ambos aspectos debería ocupar un lugar central en el diseño de políticas y programas destinados a pequeñas empresas en los que se utilice la capacitación como instrumento.

La calidad en la capacitación

Los resultados dispares de las mediciones de impacto mencionados en el capítulo anterior no deben conducir a una pérdida de credibilidad en la capacitación como herramienta de equidad y competitividad sino a resolver los problemas metodológicos que dificultan la realización de mediciones y la comparación de las acciones formativas que no son homogéneas en lo que hace a su calidad, o que son evaluadas respondiendo a distintas concepciones acerca de la misma. A fin de analizar el problema se realizará una recorrida multidisciplinar en la que se presentarán conceptos de calidad desde las perspectivas económica,

de la ciencia cognitiva y de la sociología. La recorrida se completará con un análisis de naturaleza funcionalista, como es el del aseguramiento de la calidad de la formación a través de normas. Se ha omitido, pese a su importancia, el análisis de una herramienta central en el aseguramiento de la calidad de la capacitación: la formación a partir de normas de competencia (ya que es un tema sobre el que hay una amplia y reciente información disponible).¹

La perspectiva económica: el producto de la capacitación

En un análisis económico muy simple, la condición para lograr la calidad será que la acción formativa cumpla con todas las características indicadas en el Gráfico 9.1.

Gráfico 9.1

La capacitación de calidad desde la perspectiva económica

Capacitación empresaria de calidad implica que se ha producido...	Eficacia	Transferencia	Pertinencia	Eficiencia económica
...la adquisición de competencias...				
...que se despliegan en el ámbito laboral...				
...resuelven el problema que dio origen a la inversión...				
... y permiten maximizar la rentabilidad. ²				

La eficacia se logra si, como resultado de la capacitación, se transfieren al capacitando las competencias previstas por el capacitador.³ Es una condición necesaria de la calidad pero no una condición suficiente ya que no asegura nin-

- 1 Ver, por ejemplo, en el sitio web www.cinterfor.org.uy los trabajos de F. Vargas, L. Mertens, y A. Catalano, entre otros autores.
- 2 Es conveniente señalar que para la microeconomía la existencia de maximización de rentabilidad implica la elección de una alternativa económicamente eficiente pero que, según se puede demostrar, lo contrario no es cierto.
- 3 Como consecuencia de la definición expuesta puede ocurrir que una acción de capacitación sea eficaz pese a que no tenga un diseño explícito y el capacitador ignore conceptos acerca del aprendizaje adulto. Basta con que se adquieran, por cualquier medio, las competencias establecidas como propósito final de la capacitación.

guno de los elementos restantes: la transferencia de las competencias al ámbito laboral, la solución del problema que originó la compra del servicio ni maximizar la rentabilidad.

La transferencia se logra si las competencias se despliegan en el ámbito laboral. Se supone que, para lograrla, se requiere de eficacia.

La pertinencia se logra si las competencias no sólo se despliegan en el ámbito laboral sino que son las requeridas para originar beneficios a la firma o eliminar restricciones que traban su desarrollo. Para ser de calidad se debe, tal como se indicó precedentemente, contar además, con la presencia de eficacia y transferencia.

La rentabilidad se maximiza cuando se elige la opción que presenta beneficios más elevados para la firma. Puede lograrse utilizando, dentro de la formación explícita, algunas de las múltiples variantes del Diseño Instruccional Sistemático (DIS) descritas en los capítulos 6 y 7 (que abarcan desde opciones conductistas hasta opciones más cercanas al constructivismo) o por caminos menos sistemáticos.

A título de ejemplo, podrán satisfacerse todos los requisitos de la calidad si, para desarrollar en un grupo de operarios las habilidades necesarias para manejar un equipo digital, se les propone una actividad que consiste en practicar dichas habilidades en un juego electrónico –comúnmente utilizado por adolescentes– y premiar a quienes alcancen de manera consistente un elevado puntaje. La condición para que esta experiencia formativa sea eficaz es que se desarrollen las competencias operativas requeridas; para que exista transferencia, que se utilicen en el ámbito laboral las habilidades para manejar equipos productivos con comandos similares a los de los video juegos; para ser pertinente, que se resuelva el problema que dio origen al diseño de la acción formativa, y para que sea eficiente que se maximice la rentabilidad.⁴

En la casi totalidad de las empresas pequeñas, el análisis expuesto debería limitarse a los tres primeros ítem (ya que la determinación de la rentabilidad tiene, desde un punto de vista práctico, una gran dificultad y por lo tanto una relación costo/beneficio inadecuada).

Pese a que los trabajos de investigación, estudios y publicaciones sobre cada uno de los aspectos que hacen a la calidad son numerosos, la aplicación de los resultados a la práctica diaria de la mayoría de las instituciones de capacitación de Latinoamérica es reducida. Es posible que incentivos orientados a lograr que

4 El ejemplo es real y fue citado por Oscar Blake en un curso de formación de formadores organizado por el Programa de Capacitación que se analiza en este libro.

se desarrollen acciones de calidad aumentarían el uso de la capacitación por parte de firmas dinámicas, neonatas o de nicho (eventualmente, podrían atraer por “efecto demostración” a firmas maduras).

La perspectiva del aprendizaje: el proceso de capacitación

La perspectiva expuesta es la más difundida entre las empresas que ponen el acento en indicadores de mejoramiento casi inmediato de la competitividad. El interés está centrado, en esos casos, en el producto de la capacitación, considerando al proceso como una “caja negra”. Sin embargo, durante el transcurso de actividades formativas –aun de las más simples– se puede producir la apropiación de conocimientos y habilidades que originen un crecimiento cuantitativo y cualitativo del capital intelectual y, fundamentalmente, el desarrollo de habilidades cognitivas que hacen a la empleabilidad. Este proceso es muy importante ya que, desde el punto de vista de la empresa, las competencias adquiridas redundarían en la eficiencia de la organización y, en consecuencia, en su competitividad y, desde la perspectiva del personal, la mejora en la empleabilidad hace a criterios de equidad en la distribución del conocimiento.

La relevancia de comprender el proceso de aprendizaje que se produce durante la capacitación surge también de la contribución que ésta puede realizar a la configuración progresiva de una organización que aprende,⁵ ya que, independientemente de resultados de corto plazo, puede facilitar la construcción de una trama social al interior de la firma que potencie los aprendizajes individuales y dote de mayor dinamismo al conjunto.

A fin de profundizar en la perspectiva que considera al proceso de aprendizaje como un elemento central de la calidad se analizarán los aportes de las ciencias cognitivas y las implicancias de los mismos en la selección de las metodologías de capacitación.

Los procesos de aprendizaje desde la ciencia cognitiva

Los aportes de la ciencia cognitiva han sido fructíferos para profundizar la comprensión de la forma en que las personas aprenden. El concepto de calidad de la capacitación se ha modificado como consecuencia de estos avances, al igual que lo ocurrido con la relevancia central asignada a la transferencia.

5 Desde esta perspectiva, la evaluación del progreso hacia la construcción de una organización que aprende debería incluir un seguimiento de los resultados de los procesos de formación continua del personal, los que podrían ser tan importantes como los del propio producto.

La transferencia es, a los efectos de este apartado, la habilidad de extender lo que se ha aprendido en un contexto a otros contextos (Byrnes, 1996; citado por Bransford, J., *et al.*, 1999). Se trata de un concepto “relacional”, que no se produce como consecuencia lógica de cualquier experiencia de aprendizaje sino que debe ser cuidadosamente previsto al momento del diseño de acciones de capacitación (en particular en las áreas de mayor complejidad dentro de la formación empresarial). El problema de la transferencia de los conocimientos y su “fragilidad”, entendida como la facilidad con la que se olvidan, constituirían “campanas de alarma” (Perkins, D., 1995) que los sistemas de capacitación deben escuchar y superar, para lo cual deben prestar particular atención a la forma en que éstas se reapropian en el ámbito de trabajo.⁶

Tanto las teorías sobre el aprendizaje y la transferencia de principio del siglo pasado, como las contemporáneas, ponen el acento en la práctica. Estas últimas especifican el tipo de práctica que es importante y toman en cuenta, al mismo tiempo, las características de quienes aprenden (Singley y Anderson, 1989; citado por Bransford, J., *et al.* 1999). A efectos de analizar las corrientes contemporáneas se resumirán algunos de los resultados obtenidos por el Comité para el Desarrollo de la Ciencia del Aprendizaje, de la Academia de Ciencias de los Estados Unidos (Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R., 1999).⁷

La primera de las conclusiones a destacar refiere al *vínculo entre el aprendizaje inicial y la transferencia*. Se ha encontrado que ésta se incrementa si, en el aprendizaje inicial, se tienen en cuenta factores tales como trabajar sobre la comprensión antes que en la memorización; permitir la socialización de los conocimientos tácitos y el surgimiento de estrategias espontáneas; respetar la disponibilidad de tiempo que requieren quienes aprenden (especialmente si se lo utiliza para comprender los supuestos del aprendizaje y para procesar la información); favorecer la metacognición⁸ a través, entre otros mecanismos, de la comparación

6 El concepto de “conocimiento transferible” puede ser contrastado con el de “conocimiento inerte”, acuñado por Sir Alfred North Whitehead (citado por Rosenshine, B., 1995) para referirse al que –recibido en un ámbito de capacitación– no puede ser aplicado al ámbito laboral. La cuestión se plantea especialmente cuando se trabaja con “problemas de juguete” (Litwin, E., 1997) y no con aquéllos que recuperan la complejidad de las situaciones cotidianas.

7 Para facilitar la lectura no se han incluido las referencias a las investigaciones en las que dicho Comité sustenta sus afirmaciones. Se utilizarán, además, los trabajos de otros autores, a los que en cada caso se cita.

8 Para quien aprende, las habilidades metacognitivas incluyen la capacidad de planeamiento y evaluación de las estrategias y recursos en el propio proceso del aprendizaje, la selección de los elementos críticos en el mismo, el establecimiento de conexiones con el conocimiento previo, el ajuste de los nuevos conocimientos de manera tal que las analogías e imágenes mentales se ajusten al mismo y el reemplazo de estrategias poco productivas o insuficientes por aquéllas con más posibilidades de

de diferentes casos; mostrar las potenciales implicancias de transferir lo que se está aprendiendo y mantener un cierto nivel de motivación (vinculada con usos posteriores de lo que se aprende y con la posibilidad de utilizarlo para ejecutar acciones que tiene un impacto positivo en los demás).

Un segundo aporte de la ciencia cognitiva es que *todo nuevo aprendizaje se construye sobre la base de los conocimientos, competencias y experiencias previas*.⁹ El conocimiento previo está disponible en forma latente y una acción formativa de calidad debe activarlos y aprovecharlos como fortalezas a desarrollar. De lo contrario, quienes aprenden pueden no tener cómo integrar los nuevos conocimientos con los anteriores o interpretarlos erróneamente.

Otra conclusión que interesa destacar se refiere al problema de la *diferencia entre el contexto de transmisión y el contexto de uso* de las competencias y sus implicancias para la transferencia. Si durante el proceso de capacitación se trabaja con contenidos aplicables a múltiples contextos y se incluyen ejemplos, será posible abstraer principios generales acerca de lo aprendido y aplicarlos luego en diferentes ámbitos. La efectividad de la transferencia entre distintos contextos deviene, en consecuencia, de un balance entre contextos específicos y principios generales. La calidad del proceso es mayor si se provee de contextos auténticos para el aprendizaje, ricos y significativos, o bien de casos o simulaciones similares al ámbito de desempeño laboral.

En una línea similar, varias son las investigaciones que ponen el acento actualmente en el problema de la relación entre los aprendizajes y lo que ocurre en la vida cotidiana (Lave, J., 1991; Rogoff, B., 1990, Resnick, 1987, Bereiter, 1997; citados por Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R., 1999, entre otros).

J. Lave, con el sugerente título “La cognición en la práctica” (1991), plantea que “tanto la teoría académica convencional como la popular asumen que la aritmética se aprende en la escuela en la forma normativa en que se enseña y luego se traslada literalmente a cualquier situación que requiera cálculos”.¹⁰ Lave propone poner el foco en la actividad cotidiana y su constitución en las relacio-

éxito. Estas habilidades son relevantes para descubrir las herramientas que utilizan los expertos en el ámbito laboral. Implican, en definitiva, comprender cuándo, dónde y por qué es posible utilizar las competencias adquiridas, por lo que la transferencia –una vez desarrolladas estas habilidades– se convierte en un proceso dinámico.

9 Lo que podría resumirse en la conocida frase de Ausubel: “Averigüese lo que sabe el educando y enséñesele en consecuencia”.

10 Este supuesto lineal acerca del proceso de aprendizaje se vincula con una presuposición de la psicología cognitiva respecto de la uniformidad cultural, que ha ido desapareciendo. La autora advierte acerca de que las personas de una misma cultura pueden tener formas diferentes de clasificar las mismas cosas y, por ende, de aprender.

nes entre sistema social y experiencia individual. Es por ello que, a partir del estudio de formas de razonamiento y resolución de problemas aritméticos en contextos prácticos habituales, concluye en la posibilidad de que la actividad matemática adopte formas no previstas en los procedimientos formales de enseñanza.¹¹ Tener en cuenta este conocimiento previo “cotidiano” y construir sobre ellos el aprendizaje podría aumentar la calidad de los procesos de capacitación.

En síntesis, los aportes de la ciencia cognitiva han permitido revisar los supuestos respecto del proceso de aprendizaje y sus características, a fin de potenciar la transferencia y, en consecuencia, la calidad del proceso formativo.

Calidad, ciencia cognitiva y diseño de la capacitación

Es posible sostener, sobre la base de lo expuesto, que la forma en que los trabajadores enfrentan la resolución de problemas prácticos en los espacios laborales dependerá de un conjunto de variables que no necesariamente pueden formalizarse en las propuestas de capacitación. Esta afirmación se potencia cuando la acción formativa se materializa mediante cursos en los cuales las estrategias metodológicas dominantes son expositivas (denominadas “escolarizadas”), sin preocupación explícita por la “recepción significativa”.

La restricción más profunda de los cánones tradicionales reside en “modelos de hacer” que desconocen los saberes cotidianos y los procesos cognitivos que los sujetos ponen en juego en la práctica, el carácter inventivo de las formas de resolución y, fundamentalmente, los rasgos específicos de la “actividad en progreso”, que reclama manipulaciones no necesariamente previsibles de las formulaciones conceptuales. Si esta restricción fuera irresoluble, las acciones de capacitación serían en cierto sentido de baja calidad desde el punto de vista de la transferencia. Sin embargo, es posible revisar críticamente fundamentos de diseños y prácticas de capacitación laboral que no reconocen el peso del sentido práctico ni se formulan como instancias “situadas” que posibiliten la apropiación y uso de herramientas cognitivas en “contexto”, e imaginar caminos pedagógicos que sean estratégicos para las empresas, al mismo tiempo que potentes desde el plano de la apropiación de los saberes.¹²

11 El ejemplo que inspira estas conclusiones es el de un grupo de amas de casa de un condado de Orange que hacían excelentes cálculos matemáticos al realizar sus compras en el supermercado, pese a que no ocurría lo mismo en problemas similares presentados en formatos escolarizados. Un ejemplo similar es el de chicos de la calle en Brasil que resolvían con mucha solvencia problemas matemáticos en sus ventas ambulantes, pero eran incapaces de resolver problemas similares en contextos escolarizados (Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R., 1999).

12 Rosenshine evalúa la eficacia de diferentes modelos cognitivos para el diseño de la capacitación

Las modificaciones en las condiciones de trabajo, en particular en las empresas dinámicas, se producen de manera continua, lo que incrementa la necesidad de contar con conocimientos y habilidades que sean transferibles a un ámbito tan cambiante. En esos entornos, los expertos, cualquiera sea su dominio, no se limitan a aplicar caminos predeterminados, sino que recurren al conocimiento incorporado de manera tácita que les permite resolver flexiblemente los problemas (Gott, 1988; citado por Rosenshine, B., 1995). Un caso típico sería el de los ámbitos industriales en los que se requiere la supervisión y uso de sistemas de trabajo automatizados. Decece allí la necesidad de competencias simples, ya que se espera que los trabajadores resuelvan problemas nuevos de modo flexible y creativo.¹³

Sobre la base de los resultados de las investigaciones ya referenciadas, A. Collins, J. Brown y S. Newman (1989) desarrollan un modelo que retoma las principales discusiones acerca de los problemas de la transferencia y resulta útil para el diseño de acciones de capacitación. Proponen:

- *Enseñar conocimiento tácito, heurístico tanto como el teórico o conceptual.* El conocimiento heurístico –es decir, el que refiere a las estrategias de descubrimiento y resolución– es a menudo usado por los expertos. Están implícitos en la especificidad de los problemas, por lo cual los expertos los dan por supuestos, son obvios para ellos. El camino principal para apropiarse de este conocimiento es la experiencia, por lo que el diseño de una acción de capacitación que contemple una perspectiva cognitiva del aprendizaje debería hacer esfuerzos para explicitar este tipo de conocimiento “tácito” (aunque sea de forma parcial) a los “novatos”.
- *Enseñar conocimientos y habilidades en contextos que reflejen los caminos en que el conocimiento será útil en la vida real.* Esta perspectiva sostiene la necesidad de que el aprendizaje tenga lugar en contextos auténticos. En este sentido, conocimiento y contexto serían inseparables. Proveer desde la enseñanza el diseño de contextos ricos y significativos para el aprendizaje, podría facilitar la transferencia a las condiciones del ámbito laboral.
- *Generar modelos.* Estos modelos deberían explicar los procesos, posibilitar el análisis de las relaciones entre ellos y evaluar los principios subyacentes. Se

laboral, que procuran una formación encaminada a facilitar la transferencia de conocimientos y habilidades a las condiciones del contexto.

13 La capacitación profesional requiere niveles avanzados de conocimiento, especialmente cuando los aprendices tienen que resolver problemas complejos y dependientes del contexto, lo que presenta a su vez desafíos para el diseño de una acción de capacitación con esas características (Spiro, Coulson, Feltovich, Anderson, 1988; citado por Rosenshine, B., 1995).

lograría de esta manera, abstraer principios generales aplicables a múltiples contextos.

- *Observar a quien aprende mientras trata de resolver interrogantes y proveer sugerencias y ayudas cuando sea necesario.* La clave es la atención personalizada al desempeño, acompañada de ayudas apropiadas y devoluciones pertinentes. Se destaca la importancia de promover el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan a quien aprende, detectar sus propios errores en el proceso.
- *Incluir en la enseñanza andamiajes que desaparecen gradualmente.* Esto implica ayudar a quien aprende a resolver parte de los interrogantes que no puede resolver por sí solo y reducir gradualmente la cantidad de los apoyos, promoviendo más control y procesos de autorregulación.
- *Articulación y reflexión.* Promover instancias de reflexión por parte de quien aprende, de manera tal de posibilitar que pueda dar razones de sus actos, haciendo más explícito su conocimiento tácito. Se trata de brindar oportunidades a los sujetos para mirar retrospectivamente sus propios esfuerzos y analizar su desempeño en el proceso de resolución de problemas, lo que puede contribuir al desarrollo de modelos mentales más próximos al desempeño de experto.
- *Exploración.* Animar a los sujetos a utilizar diferentes estrategias y observar sus efectos, posibilitaría práctica en el uso del conocimiento del que disponen y los ayudaría a vincularlos con los problemas que tienen que resolver.

Estas opciones metodológicas desde la perspectiva del proceso de capacitación incluyen propuestas que no son, en muchos casos, compatibles con el formato más generalizado de “cursos”.¹⁴

Es muy posible que una insuficiente consideración de los factores expuestos sea la causa de resultados insatisfactorios de acciones de capacitación. Tener en cuenta los avances en la ciencia cognitiva permite realizar un diseño de calidad. La transferencia de estos avances a las prácticas de las instituciones de capacitación es un problema sin resolver.

14 Las formas expositivas no necesariamente deberán eliminarse, sino incluir el tratamiento significativo de problemas en contexto. La modalidad de diálogo, frecuente en instancias de capacitación, puede utilizarse, por ejemplo, para promover la riqueza en la formulación de preguntas, el trabajo con contraejemplos o situaciones contradictorias o la puesta en cuestión de estereotipos en las formas de comprender la realidad y de actuar en ella.

La perspectiva sociológica: otra mirada sobre el proceso

Una mirada sobre la calidad de la capacitación desde la perspectiva sociológica permite, tal como se anticipó, profundizar en el vínculo entre contexto y conocimiento. La adquisición del conocimiento es un proceso social que, en las empresas, se encuentra estrechamente vinculado con las redes de relaciones existentes dentro y fuera de la misma. La actividad diaria en el ámbito de trabajo implica elevados niveles de contacto e interacción entre los miembros de las firmas durante los cuales se generan aprendizajes de tipo colectivo –que trascienden a los individuales– incluyendo, entre otros elementos, una visión del conjunto en la que cada acción individual se contextualiza y recibe su significado (perdiendo sentido fuera de ese contexto).

Lo expuesto se refleja particularmente en el caso de las firmas dinámicas, concebidas como organizaciones que aprenden. Una capacitación de calidad no debe entenderse como un proceso lineal de adquisición-transferencia, sino que involucra el proceso de aprendizaje colectivo, del que los distintos actores tienen una percepción diferente (dueños, empleados, capacitadores, gremio, Estado). Esta percepción depende de los “habitus” incorporados a lo largo de las trayectorias individuales y de clase y de las posiciones relativas de cada uno de los actores en el campo en cuestión.

En esta línea, E. Gore (2003) concibe a la capacitación como parte de un proceso de generación de capacidades organizativas. Plantea que para comprender la incidencia de la capacitación en las rutinas de la organización es necesario integrar cuestiones técnicas (qué hacer) con los acuerdos organizativos que dan origen a un programa de capacitación (cómo se decide qué hacer).

Este planteo supone una definición de las organizaciones como redes de relaciones entre sus componentes, en las que se distinguen tres niveles (Boekstra, 1998; citado por Gore, E., 2003): las reglas que gobiernan la coordinación de conductas e interacciones, la estructura que determina la dinámica de las interacciones y las teorías o el conocimiento que se comparte. La organización, considerada como una red de interacciones entre actores, brinda un marco de significados comunes a sus miembros, construye nuevos aprendizajes relacionados con la coordinación de conductas y se modifica a sí misma (en la medida en que puede conformar nuevas redes que permiten desarrollar nuevas conductas).

La consecuencia de lo expuesto es que cuando se intenta transferir, a través de la capacitación, nuevas habilidades o conocimientos, los mismos son apprehendidos efectivamente por los integrantes de la organización si son coherentes con el marco de significados comunes construido por la misma.¹⁵

No es posible, en consecuencia, comprender la decisión del demandante de capacitación y los resultados de la misma, sin contextualizar esas decisiones en el ámbito de las firmas, como campos en los que se negocian y acuerdan determinados intereses.¹⁶ La capacitación de calidad considera la complejidad de los procesos organizacionales que se activan cuando se decide una acción de este tipo.

Una insuficiente consideración de estos factores podría explicar los resultados insatisfactorios de las acciones de capacitación. Considerar los procesos organizacionales forma parte de un diseño de calidad. La transferencia de este concepto a las instituciones es, nuevamente, un problema sin resolver.

La perspectiva de la gestión de la calidad

Otra perspectiva de la calidad de la capacitación es la de su aseguramiento a través de normas que controlen su gestión. Las normas pueden contribuir a obtener capacitación de calidad sólo si garantizan, entre otros aspectos, que el análisis de la transferencia forme parte del proceso de diseño de una acción de capacitación.¹⁷

La tendencia a utilizar normas de calidad en la educación y la capacitación surge como un intento de asegurar la calidad de sus productos y procesos, obtener en consecuencia, lo que denomina “calidad mundial” o “clase mundial”. Esta tendencia, cuyos orígenes se pueden ubicar a principios del siglo XX, se intensifica con la creación de la Organización Internacional de Normalización (ISO) en 1946.¹⁸ El objetivo de la creación de la ISO no fue sólo construir normas, tarea en la que se habían embarcado desde hacía muchas décadas organismos de normalización nacionales en diversos países, sino lograr que la conformidad con las mismas constituyera un sello de calidad reconocido mundialmente. En la actualidad existen miles de normas referidas a diversos productos y servicios que se identifican por un número de serie.

15 Sin embargo, las redes también pueden constituir contextos de cambio. En algunos casos, las capacidades colectivas requeridas implican la generación de nuevas interacciones, por lo que se generarán nuevas redes, con sus reglas, estructura y teorías.

16 En los resultados de estas negociaciones influyen, entre otros factores, la existencia y poder de los sindicatos, la composición jerárquica de la mano de obra y el capital cultural del personal directivo y de los empleados.

17 Dos experiencias formativas pueden suministrar idénticos conocimientos, medidos mediante un instrumento de evaluación que se concentra en la repetición, pero brindar diferentes resultados cuando el instrumento se concentra en evaluar la transferencia.

18 Como la organización está integrada por 146 países y este nombre tendría diferentes abreviaturas al ser traducido a cada idioma se decidió utilizar la palabra griega *isos* (*igual*) para denominarla. Por lo tanto, independientemente del país o de la lengua, la abreviatura es ISO.

Existe, particularmente, una serie de normas destinadas al aseguramiento de la calidad en cualquier tipo de organización, que están agrupadas en la serie 9000. Las cinco ideas básicas detrás del proceso de aseguramiento de la calidad que promueve la ISO 9000 son “expresar lo que se hace, hacer lo que se dijo, registrar lo que hizo, controlar los resultados y actuar sobre la discrepancia” (Russ Russo, G., 1995).

En sus dos primeras versiones, las normas de calidad de la serie ISO 9000 reflejaban un sesgo hacia la industria manufacturera que se eliminó en la serie 9000: 2000. En ella se intentó retirar toda terminología que fuese comprensible a sólo un sector de las organizaciones a las que se intenta llegar. Las normas de esta nueva serie comprenden a quienes producen bienes o servicios y a las actividades con o sin fines de lucro. Como consecuencia, existen empresas e instituciones educativas que han comenzado a certificar la calidad utilizando interpretaciones de las normas ISO que permiten aplicarlas a la capacitación.¹⁹

En el discurso de quienes ponen el énfasis en la gestión de la capacitación mediante normas como clave de la construcción de la calidad, la transferencia parecería darse por supuesta. Podría ocurrir también que la norma quede asociada con una concepción conductista que no responde a las demandas de las empresas dinámicas. Para poder construir una norma que no incurra en esta falencia es preciso poner en discusión, previamente y con máxima fuerza, un proceso que por lo general se da por supuesto (de manera tan destacada que la mayoría de las acciones de capacitación se diseñan en función de esa firme y errónea creencia): la transferencia de los aprendizajes construidos en el contexto en el que se realiza la capacitación se producirá de modo natural al contexto de los problemas de la empresa. Lo que ocurra antes, durante y a posteriori está encerrado en una “caja negra” a la que el diseñador de estrategias empresarias o políticas de Estado no atina, no quiere, o no sabe ingresar. Existe, en consecuencia, el grave riesgo de construir una aplicación de la norma en la que el proceso no se tome en consideración. Si así ocurre serviría, en el mejor de los casos, a la transferencia cercana y sería de utilidad para empresas que operan con tecnologías maduras y que no conforman organizaciones que aprenden. Si, por el contrario, se diseña una norma que asegure que el proceso y la transferencia consti-

19 La Asociación Francesa de Normas (AFNOR), adelantándose a la ISO 9000:2000, ya había producido en la década del noventa una serie de normas de capacitación. La institución miembro de la ISO de Argentina, el IRAM, publicó en el año 2001 su norma 30.000, destinada a la interpretación de la Norma ISO 9001: 2000 para el ámbito de la educación. Aun antes de la aparición de esa interpretación nacional existían en la Argentina algunas empresas que habían certificado los procesos de capacitación.

tuyan acciones a ser previstas obligatoriamente como parte de las acciones de educación continua, se estaría aportando efectivamente al aseguramiento de la calidad.

Desde la perspectiva del vínculo entre la teoría y el diseño del Programa, primó, para el componente de subsidio a la demanda, una concepción de calidad centrada en el producto. En el componente de diagnóstico se enfatizó uno de los elementos que hacen a la calidad: la pertinencia. No se consideró necesario incidir sobre otros aspectos de la calidad tales como el diseño, la evaluación, la transferencia o el mantenimiento de las competencias. Tampoco se previeron acciones de formación destinadas a las instituciones de capacitación (las que, sin embargo, podrían haberlas demandado ya que, en su carácter de empresas, eran beneficiarias del Programa).

Un modelo para planificar la transferencia²⁰

La transferencia constituye un aspecto transversal al conjunto de etapas a cubrir para proyectar y ejecutar una acción formativa de calidad. En el *diagnóstico* se deberían determinar potenciales bloqueos a fin de analizar cómo eliminarlos, en el *diseño* prever las acciones que aseguren la transferencia, en el *desarrollo de materiales* preparar ayudas para optimizarla, en la *evaluación* medirla y en el *mantenimiento de competencias* generar las condiciones para que las menos utilizadas permanezcan disponibles.

Se describirá un modelo para sistematizar tres factores que inciden en la transferencia de lo aprendido a la empresa (características individuales, características de la capacitación y características de la organización). Los estudios en los que se basa el modelo corresponden, predominantemente, al paradigma de la capacitación originado en la era industrial, de tecnologías maduras y estables y de trabajadores con necesidades formativas acotadas. Las empresas integradas a la sociedad del aprendizaje parecen requerir, según se señaló, “de una concepción múltiple, compleja e integradora, según la cual los seres humanos tendríamos de diversos sistemas de aprendizaje (...) que deberíamos usar de modo discriminativo en función de las demandas de los diferentes contextos a los que nos enfrentamos cotidianamente” (Pozo, I, 1996). En consecuencia, la transferencia podría requerir de modelos más amplios y multidimensionales que el que

| 20 Este apartado ha sido preparado por Corina García Goette.

aquí se presenta. Sin embargo, su utilidad es muy grande ya que pone en evidencia la multiplicidad de dimensiones a considerar y propone acciones que son adecuadas para contextos que aún tienen vigencia.

El encapsulamiento

El encapsulamiento se presenta cuando se adquieren conocimientos y habilidades que no se logran desplegar en el ámbito laboral, es decir, constituye una falta de transferencia. El fenómeno se manifiesta en la capacitación explícita y ha sido estudiado en organizaciones de gran tamaño, por lo que la generalización de estos resultados a las empresas pequeñas y medianas, si bien constituye una inferencia de sentido común, debe tener en cuenta los factores de escala.

Las situaciones de encapsulamiento deberían preocupar, tanto a las empresas como a quienes toman decisiones sobre inversiones en políticas y programas de capacitación, ya que implican asignar recursos –siempre escasos– sin obtener el impacto esperado. Los procesos formativos tienen escasa o nula significación para el empresario en tanto el aprendizaje no se transforme en un verdadero quiebre del desempeño en el puesto de trabajo, capaz de agregar valor, generar mayor capacidad organizacional, acercar a la empresa a las mejores prácticas del mercado, incrementar su competitividad e impactar positivamente en los resultados del negocio.

Lo expuesto puede representarse gráficamente mediante un esquema muy simple en el que se describen los diferentes niveles de evaluación de una inversión en capacitación (Gráfico 9.2): *satisfacción* de los participantes; *aprendizaje*; *transferencia* de lo aprendido al ámbito laboral; *mejora en el funcionamiento de la organización* como consecuencia de las competencias transferidas y *tasa de retorno* de la inversión realizada (Phillips, J., 1997). En un caso muy simple, de un curso de ventas, los asistentes podrían tener un gran nivel de satisfacción, un excelente aprendizaje, una transferencia del mismo a su actividad diaria y un impacto en las ventas importante. Sin embargo, si las utilidades originadas por esas ventas no justifican la inversión realizada, la actividad formativa no tendría impacto positivo. El punto crítico en este proceso es el de la transferencia, ya que según se ha manifestado “no hemos encontrado aún una situación de capacitación sin problemas de transferencia” (Broad, M. y Newstrom, J., 1998).

Gráfico 9.2

Evaluación de la capacitación según los niveles de Phillips (1997)



De la secuencia expuesta surge que, a diferencia de lo que ocurre en los ámbitos escolarizados, no basta con el aprendizaje para que una actividad de capacitación se pueda calificar como exitosa. Se requiere, como mínimo, un nivel aceptable de transferencia capaz de dar respuesta a las necesidades que la originaron y un retorno razonable de la inversión.

Al incluir en el análisis la perspectiva económica, según la cual los recursos destinados a la capacitación constituyen una inversión, los aspectos técnico-pedagógicos se asocian a los financieros y económicos. Como consecuencia, la relación costo/beneficio es prioritaria y la transferencia del aprendizaje se convierte en una cuestión crítica. Si ésta no se produce, cada uno de los actores del proceso resultan afectados: el empresario pierde su inversión y la oportunidad de incrementar su competitividad o solucionar un problema de la firma, el participante arriesga su seguridad laboral y, por desuso, puede perder las competencias desarrolladas en un curso (lo que no ocurre con el conocimiento tácito), los capacitadores ven perjudicada su credibilidad y el valor de la capacitación es puesto en duda.

Indagaciones realizadas en algunas firmas de Estados Unidos indican que solamente el 40% del contenido de los programas se transfiere inmediatamente al finalizar la capacitación; a los seis meses el porcentaje se reduce al 25% y al cabo de un año sólo un 15% continúa siendo aplicado (Broad, M. y Newstrom, J., 1998). El restante 85% queda, desde el punto de vista de la empresa, encapsulado. Otros estudios dan cuenta de que el 50% de los aprendizajes no se transfiere (Haskell, R., 1998). Pese a que, como se anticipó, estos estudios se refieren en general a empresas de gran tamaño, la índole de las causas que provocan el encapsulamiento²¹ permite inferir que las firmas medianas y pequeñas no serían inmunes al problema.

Una revisión completa de estudios acerca de la temática, centrados probablemente en grandes organizaciones de Estados Unidos, fue realizada por

| 21 Características personales, de la capacitación y de la organización.

Baldwin, T. y Ford, J. (1988), quienes concluyeron que los aprendizajes efectivamente transferidos no exceden, al cabo de un tiempo, al 10%. El 90% restante quedaría, en consecuencia, encapsulado.²²

No obstante la ligera disparidad de los datos, lo expuesto coincide con lo manifestado a lo largo del capítulo: los resultados concretos de la capacitación están lejos de las expectativas que le dan origen. Más aún, existe evidencia que señala que, pese a la entusiasta intención de los participantes a un curso para poner inmediatamente en práctica lo aprendido, al cabo de cierto tiempo los conocimientos, habilidades o actitudes adquiridos tienden a perderse por falta de uso y el incremento de productividad esperado no se materializa.

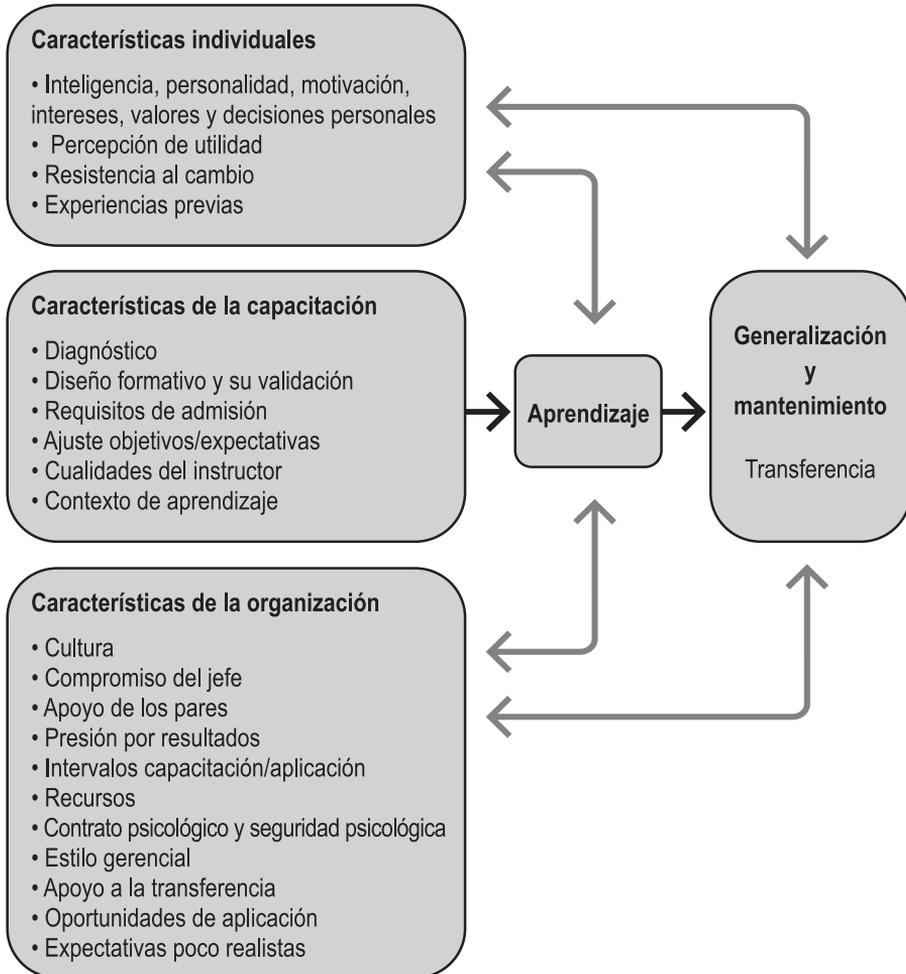
En los últimos años se han desarrollado investigaciones que han identificado a la creencia generalizada de que los participantes aplicarán automáticamente aquello que aprendieron durante la capacitación como la causa de los magros resultados obtenidos en términos de transferencia. En rigor, *el aprendizaje es una condición necesaria pero no suficiente para la transferencia*. Ésta requiere mucho más que un excelente curso, un muy buen diseño, una adecuada cantidad y calidad de materiales de apoyo, un instructor experimentado, actualizado y responsable, un contexto confortable, participantes voluntariosos, motivados y satisfechos y evaluaciones fehacientes del aprendizaje logrado (Baldwin, T. y Ford, J., 1988; Broad, M. y Newstrom, J., 1998; Scobby, F., 2001; Taylor, M., s.f.; Yamnill, S. y McLean, G., 2001).

El modelo que se ilustra en el Gráfico 9.3 (adaptado de Baldwin, T. y Ford, J., 1988) permite, con las limitaciones que podrían señalarse desde un análisis constructivista, visualizar la influencia en la transferencia de las características individuales, las de la capacitación y las de la organización.²³

22 En rigor, no existe mucha precisión con respecto a las cifras debido a que la evaluación integral de la capacitación no es una práctica habitual: el 77% de las organizaciones sólo mide la reacción de los participantes, el 38% mide el aprendizaje, sólo el 14% evalúa la transferencia y muchas menos (7%) miden los resultados de la capacitación (Ruona, W., Leimbach, M., Holton, E. y Bates, R., 2002). Resultados levemente superiores en la medición de impacto son los obtenidos por el State of the Industry Report 2003 para el Benchmarking Service (Sugrue, B., 2003). Sobre una muestra de 276 firmas con un promedio de 6.661 empleados, el 75% realiza mediciones del nivel de satisfacción de los asistentes, el 41% mide el aprendizaje, un 21% la transferencia y sólo el 11% de las firmas mide el impacto de la capacitación. No hay información sobre la medición de tasa de retorno. En el caso de las empresas que participan del Bench Marking Forum (las 500 primeras empresas en el *ranking* de Fortune, con un promedio de 49.125 empleados) la fuente citada indica que se trabajó sobre una muestra reducida (21 firmas). Los resultados muestran que la satisfacción de los asistentes es medida por el 84% de las firmas, el aprendizaje por el 38%, un 25% de las firmas mide la transferencia, sólo un 9% el impacto de la capacitación y el 10% mide la tasa de retorno.

23 El análisis de estas características se basa en los trabajos de Baer, M. y Frese, M., 2003; Bandura, A., 2000; Broad, M. y Hodges, T., 2002; Broad, M. y Newstrom, J., 1998; Burns, M. y Collins, R., s.f.;

Gráfico 9.3
Factores que influyen en la transferencia



Chang, H. y Lee, A., 2001; Coyle-Sahpiro, J. y Kessler, I., 2000; Edmondson, A., 2002; Guerrero, S. y Sire, B., 2000; Haskell, R., 1998; HayGroup, 1996; Holmlid, S., 1997; Kolb, D., 1976; Parry, E., 1997; Phillips, J., 1997; Pidd, K., s.f.; Rousseau, D., 1995; Ruona, W., Leimbach, M., Holton, E. y Bates, R., 2002; Scobby, F., 2001; Swartz, D., 2002; Taylor, M., s.f.; Tracey, J., Tannenbaum, S. y Kavanagh, M., 1995; Weatherly, L., 1998; Winter, R. y Schmuttermaker, J., 2002; Yamnill, S. y McLean, G., 2001.

Entre los factores individuales que inciden en la transferencia se ha encontrado una incidencia variable para la *inteligencia, personalidad, motivación, intereses, valores y decisiones personales* y una incidencia favorable para la *percepción de utilidad*. Algunos factores individuales que inhiben la transferencia son la *resistencia al cambio*, los comportamientos reactivos a situaciones laborales previas o la divergencia entre los intereses y competencias del participante y la tarea en la que deberá aplicar lo aprendido. Entre las características individuales que pueden tener un impacto positivo o negativo se pueden mencionar la motivación para la capacitación y las *experiencias previas relacionadas con el aprendizaje* (ver Cuadro 9.1).

También influyen las características de la capacitación, tales como el *diagnóstico de necesidades de capacitación, el diseño formativo, la previsión de los requisitos de admisión, el ajuste entre los objetivos del curso y las expectativas de los participantes, la credibilidad, responsabilidad y solvencia profesional del instructor* y el *contexto de aprendizaje*. Este listado ratifica lo expuesto acerca del DIS (tanto en su vertiente conductista como constructivista). La *validación del proyecto formativo*, aspecto que hasta aquí no se había considerado, también tiene importancia en la transferencia (ver Cuadro 9.2).

Según se ha indicado en este capítulo, las organizaciones constituyen un ámbito de relaciones sociales en el que las identidades individuales se construyen a partir de procesos sociales. Se señaló también el rol de la cultura organizacional y de diversos aspectos descriptivos de las relaciones humanas como la comunicación, la existencia de redes y grupos no formales, el liderazgo y las relaciones de poder, el estatus, los mecanismos no formales de control, de castigos y de recompensas, es decir, en suma, del clima organizacional. No es de extrañar, en consecuencia, que estos factores influyan fuertemente en la posibilidad de transferencia.

El análisis de las características de la organización que operan sobre la transferencia incluye, entre otros elementos que hacen a la cultura de la organización, el *compromiso del jefe, el apoyo de los pares, la presión por resultados, el intervalo entre la capacitación y la aplicación, los recursos disponibles, el estado del contrato psicológico*²⁴ y la *seguridad psicológica*,²⁵ el *estilo gerencial, el apoyo a la planificación de la*

24 Entendido como el conjunto de creencias de un individuo acerca de las obligaciones mutuas entre empleado y empleador. Estas creencias surgen de la percepción de que, al establecer la relación laboral, se ha producido un intercambio de promesas (aun cuando estas promesas jamás hayan sido expresadas). Se trata de actos "de buena fe" en términos de mutua credibilidad, obligación y reciprocidad.

25 Se refiere a la percepción de los individuos acerca de las consecuencias de tomar riesgos interpersonales en el lugar de trabajo. Incluye las creencias sobre la forma en que los otros van a

transferencia, las oportunidades de aplicación y la existencia de expectativas poco realistas. Las dos primeras favorecen la transferencia, las tres siguientes la inhiben y las restantes pueden inhibirla o favorecerla (ver Cuadro 9.3).

Plan para el aseguramiento de la transferencia

Luego de lo expuesto debería resultar claro que para que una acción de capacitación revista un carácter sustantivo debe permitir resolver los problemas o necesidades de una firma. Para ello se requiere que los conocimientos, actitudes o habilidades adquiridas sean transferidas al ámbito laboral.

El análisis de los factores que influyen en la transferencia permite identificar tres aspectos centrales. En primer lugar, recordar no implica transferir. La transferencia requiere de condiciones organizacionales y del propio proyecto de capacitación, que trascienden, aunque incluyen, el ámbito individual. En segundo lugar, la transferencia efectiva requiere una adecuada participación del supervisor, el equipo de capacitadores y los participantes. Finalmente, un proyecto de capacitación que asegure la transferencia debe incluir tres fases fundamentales: preparación del proyecto, ejecución y transferencia y mantenimiento de las competencias adquiridas durante la capacitación.

Una pregunta adicional hace referencia al carácter de la transferencia. Al respecto hay un espectro continuo de posibilidades que se extiende, desde la transferencia cercana, a la lejana. La transferencia cercana responde a necesidades de empresas que operan en áreas de tecnologías maduras y estables en las que los cambios son lentos y están orientadas en muchos casos a productos de menor calidad demandados por los sectores de menor poder adquisitivo y destinados al mercado interno. En estos casos las demandas de capacitación no son demasiado elevadas ya que la construcción del conocimiento se realizaría, fundamentalmente, por aprendizaje en el puesto. La transferencia lejana, que sólo puede construirse sobre una sólida base formativa suministrada por el sistema formal de educación, es la demandada por empresas que operan en el mercado globalizado, que exigen que todas sus actividades tengan “clase mundial” y requieren de su personal imaginación creadora, capacidad de innovar o rapidez de adaptación a los cambios de contexto. La demanda de competencias “es menos específica, tiene una base mayor en el conocimiento, no está orientada a la tarea, es de más largo plazo, no exige memorización, es más significativa para el que aprende, está más orientada hacia el proceso que hacia el producto, es me-

responder y la imagen que se van a formar cuando se tiene una duda, se realiza una pregunta, se solicita retroalimentación, se reporta un error o se propone una nueva idea.

nos superficial, está orientada hacia la comprensión, tiene una naturaleza más conceptual y teórica y está más centrada en el educando que en métodos o técnicas de instrucción” (Haskell, R., 1998). Es posible que la transferencia lejana requiera de un nuevo concepto de capacitación, que permita el desarrollo de las competencias cognitivas superiores orientadas a la resolución de problemas de las empresas, tema que escapa a los límites de este libro.

Desde la perspectiva del vínculo entre la teoría y el diseño del Programa, se supuso, implícitamente, que la oferta atendería los problemas de calidad y prestaría, en consecuencia, atención a la transferencia.