



UNIVERSIDAD DE BELGRANO

# Las tesinas de Belgrano

**Facultad de Humanidades  
Carrera de Licenciatura en Psicología**

**La capacitación en el contexto organizacional.  
Aspectos psicológicos de la competencia y su  
relación con la transferencia de la  
capacitación al trabajo**

**Nº 114**

**Alejandra Lazzati**

**Tutor: Beatriz Checchia**

**Departamento de Investigación  
Abril 2004**



## Indice

Resumen .....	5
Introducción .....	5
Presentación del tema .....	5
Estado del arte.....	6
Justificación de la temática .....	7
Presentación de objetivos .....	7
Modalidad de trabajo desarrollada .....	7
Desarrollo .....	8
Trabajo y aprendizaje. La educación en el contexto de la organización actual .....	11
La competencia como unidad de análisis del desempeño exitoso .....	11
Su condición de variable compleja .....	11
La capacitación. Particularidades y condiciones de efectividad .....	16
Transferencia de la capacitación al trabajo. Análisis de su problemática .....	20
Transferencia y su relación con los factores de contexto .....	25
Conclusiones .....	29
Recomendaciones de intervención .....	31
Referencias bibliográficas .....	37



## Resumen

El presente desarrollo aborda diferentes aspectos de la capacitación, como recurso de funcionalidad múltiple en el contexto de las organizaciones. Analiza particularmente la problemática de la transferencia de la capacitación al trabajo, como requerimiento fundamental que la misma debe satisfacer. En esta línea de razonamiento, privilegia la comprensión de dimensiones no exploradas como aporte para optimizar los resultados del trabajo, concebido como mediador de la productividad económica y del desarrollo profesional y personal de la gente. Entre ellas, se advierte sobre la significación de los aspectos psicológicos de las personas que ejercen su trabajo en el marco de complejidad económico-social contemporáneo. Partiendo de conceptos teóricos elaborados en el ámbito de la gestión de los RRHH y el management –competencias y transferencia-, se establecen relaciones que integran elementos de la psicología organizacional, educativa y clínica, a fin de dar cuenta de los diferentes grados de complejidad que la transferencia de la capacitación al trabajo presenta en tanto pretenda operar sobre conocimientos, habilidades o aspectos de personalidad. El análisis se complementa con una aproximación a las circunstancias de contexto que afectan el proceso y reflexiones que vinculan aspectos del aprendizaje individual con el aprendizaje organizacional. Asimismo, se realizan consideraciones acerca del diseño e implementación de la actividad formativa. Entre las recomendaciones de intervención presentadas, el coaching surge como modalidad indicada para optimizar la transferencia de la capacitación al trabajo cuando su objetivo es operar sobre determinadas habilidades generales y aspectos de personalidad, identificando elementos característicos de la psicoterapia como intervención propia de otro campo, el de la psicología clínica.

## Introducción

### Presentación del tema

El trabajo constituye una actividad específicamente humana. Su condición de mediador económico, la particular inserción del hombre en una organización, su contribución al logro de resultados, son sólo algunos de los aspectos que le otorgan tal especificidad. En este orden de ideas, la contribución del trabajo al desarrollo tanto del rol profesional como de la identidad personal integra aspectos intrapsíquicos y psicosociales, que destacan la función del trabajo como mediador de la salud. Esta es la concepción sostenida por Dejours (2000), quien ha calificado el trabajo como “prueba capital por la cual se incrementa la subjetividad”, constituyendo no sólo producción sino también trabajo psíquico, en el sentido freudiano del término. El trabajo ha sido expresamente reconocido, desde otra perspectiva, como uno de los ámbitos en los que el hombre construye sus estructuras de significado, contribuyendo al diseño y desarrollo del guión personal. En este sentido, Fernández Alvarez (1996) se refiere a la producción del trabajo como esencial en la construcción de la estructura “productividad y perdurabilidad”, que constituye el octavo de los nueve niveles de complejidad del self por él identificados.

Si el trabajo puede ser concebido así como actividad mediadora y generadora de cambio, desde diferentes perspectivas, la capacitación se presenta como una herramienta que integra la actividad educativa con el ejercicio del trabajo. Al respecto se ha advertido que la capacitación forma parte de la oferta educativa que el Estado pone a disposición de los miembros de la sociedad por imposibilidad de completarla a nivel de las instituciones educativas formales. Gore (1996) identifica al menos tres de los factores que determinan tal imposibilidad: los costos de una educación formal permanente, el interés de la organización en optimizar sus recursos humanos y, precisamente, el interés de las personas por promover su propio desarrollo profesional e individual.

La capacitación, como oferta educativa de las organizaciones de empleo, debe responder a determinadas condiciones para reportar beneficios económicos a la organización a través de mejoras de desempeño. Blake (1997) ha distinguido cuatro requerimientos básicos, que la capacitación debe satisfacer:

- i) que lo que se enseña responda a una necesidad de la organización,
- ii) que lo que se enseña sea aprendido,
- iii) que lo aprendido sea trasladado a la tarea, y
- iv) que lo trasladado a la tarea se sostenga en el tiempo.

De la secuencia de requerimientos precedentemente señalada, la transferencia de la capacitación al trabajo constituye la problemática de interés que esta elaboración pretende explorar. Esta exigencia pone de manifiesto que el objetivo de la capacitación, en sentido estricto, es el logro de resultados. Tales resultados deben ser observables y medibles; la dimensión en la cual los mismos deben ser observados y medidos es el desempeño laboral. Así se ha señalado que, si bien el aprendizaje en sí mismo constituye una variable

en juego, la implementación de un programa de capacitación en una organización de empleo debe producir resultados en términos de rentabilidad. Las claves del verdadero aprendizaje consisten en aplicar al trabajo el producto de la actividad educativa logrando un cambio efectivo de comportamiento traducible en un mejor desempeño –transferencia al trabajo-, y utilizar provechosamente la experiencia de trabajo como una fuente fundamental para desarrollar conocimientos y habilidades –aprovechamiento del trabajo-. En síntesis, la transferencia y el aprovechamiento del trabajo son las claves del verdadero aprendizaje (Lazzati S., 2002).

La problemática de la transferencia de la capacitación al trabajo se ha abordado analizando los factores que la favorecen o dificultan. Partiendo de suponer que el proceso de enseñanza se ha dado con éxito, premisa que prescinde de cuestionar los contenidos, métodos, técnicas y/o expertise del capacitador, los factores que influyen sobre la transferencia de lo ya aprendido pueden clasificarse según correspondan a variables propias de quien aprende o bien a variables de contexto. De todos modos, aprendizaje y transferencia no deben dissociarse. Podría considerarse que la transferencia constituye la culminación del proceso de aprendizaje, a tal punto que algunos autores sostienen que no puede hablarse de aprendizaje real si no existe transferencia. El concepto de competencia, entendida como característica propia de una persona causalmente relacionada con su desempeño exitoso en un puesto de trabajo, aporta un marco apropiado para explorar la forma y extensión en que las condiciones propias del que aprende pueden afectar el proceso de transferencia. Asimismo, tal concepto permite definir las dimensiones que un diagnóstico previo a la capacitación debe evaluar, identificando los niveles de cambio y tipos de intervención requeridos.

### Estado del arte

Ciertos autores en el área de los Recursos Humanos han destacado que, si bien en la etapa posindustrial se admite que el éxito de las organizaciones reside más en sus recursos intelectuales y de sistemas que en sus fortalezas físicas, la administración de los recursos humanos no ha logrado desarrollar prácticas sistemáticas. En efecto, Quinn, Anderson y Finkelsen (1998) afirman que “este descuido es especialmente extraordinario porque el intelecto profesional crea la mayor parte del valor en la nueva economía”, advirtiendo al respecto que “pocos gerentes tienen respuestas sistemáticas aún a las preguntas más básicas: ¿Qué es el intelecto profesional? ¿Cómo podemos estimularlo?”.

Existen considerables desarrollos que dan cuenta de aspectos vinculados a los requerimientos de la capacitación señalados en primer y segundo lugar (que lo que se enseña responda a una necesidad de la organización y que lo que se enseña sea aprendido). Estos desarrollos se refieren a cuestiones tales como la selección de contenidos, capacidad del que enseña y condiciones del que aprende, desde lineamientos propios de la psicología educacional y con la especificidad que el aprendizaje en adultos impone. La dificultad aumenta cuando se trata de identificar criterios claros en relación a la transferencia de la capacitación al trabajo. De los factores que influyen sobre la transferencia, los relativos al contexto parecerían encontrarse mejor identificados. Gore (1996) se refiere a tres aspectos directamente relacionados con el aprendizaje en las organizaciones. Entre ellos, distingue objetivos y estructura como factor racional. Contempla también los mecanismos que otorgan sentido a la experiencia como factor cultural. Finalmente destaca la importancia del factor ambiental o relación contexto-aprendizaje.

Ahora bien, las variables pertenecientes al empleado que tras recibir capacitación debe transferir lo aprendido al trabajo a fin de lograr mejoras en su desempeño, son bastante más complejas. El concepto de competencia se presenta aquí como un recurso operativo que permite identificar los factores personales de influencia sobre el proceso. Sin perjuicio de cierta falta de consenso sobre el significado y extensión del término, existe coincidencia en cuanto a considerar las competencias como antecedentes del comportamiento. En este sentido se ha afirmado que las competencias son causa del comportamiento –aunque no en el sentido estricto de causalidad lineal-, junto con el contexto y la motivación. Desarrollos recientes presentan una concepción figurativa de la competencia asimilándola a un “iceberg”, en el cual los conocimientos y habilidades constituyen la punta visible, en tanto que los aspectos de personalidad pertenecen a estratos más profundos. En tales términos, se ha afirmado que los conocimientos y las habilidades son más fáciles de evaluar y de desarrollar mediante la capacitación. Los aspectos de personalidad, en cambio, dificultan tanto el diagnóstico como el cambio de comportamiento, pudiéndose requerir intervención psicoterapéutica para lograrlo (Lazzati S., Tailhade y Hirsh, 2003).

Más allá del interés que el tema competencias ha recibido, particularmente a partir de la aparición del denominado modelo de gestión por competencias, lo cierto es que la relación entre las dimensiones de la competencia y la transferencia de la capacitación al trabajo no ha sido abordada en profundidad. Existen elementos teóricos y resultados de aplicación que permiten inferir que la transferencia se concreta con mayor facilidad cuando la capacitación pretende operar sobre los conocimientos y las habilidades específicas. Cuando el diagnóstico determina que la intervención requiere cambios a nivel de habilidades generales y aspectos de personalidad, la transferencia de la capacitación al trabajo se transforma en un proceso muy

complejo y dificultoso. No obstante lo señalado, tales conceptos teóricos no responden a un desarrollo integrado; los resultados tampoco han sido objeto de comprobación sistemática.

### **Justificación de la temática**

La relación entre las características de la posición de trabajo y los aspectos de personalidad de quien se desempeña en ella, ha sido reconocida desde los desarrollos iniciales en materia de recursos humanos. Se ha considerado que no sólo los trabajos en una organización se realizarían más eficientemente si se lograra concordar la posición con quien la desempeña sino que, además, las personas serían más felices si el trabajo que llevan a cabo se correspondiera en alguna medida con sus rasgos de personalidad. El conocimiento de los rasgos de personalidad de los empleados se constituye así en una necesidad fundamental. Esta es la línea de razonamiento sostenida ya por autores clásicos entre los cuales se destaca Youmans (1977), quien acerca de los procesos y técnicas de evaluación afirma que “el hecho de que se realicen pruebas de selección de personal y pruebas de precapacitación revela la convicción de que el empleado puede ser mejor elegido, entrenado y desarrollado cuando se conocen sus capacidades y sus rasgos de personalidad”.

La capacitación constituye un recurso generador de beneficios, tanto para la organización en términos de resultados productivos como para el empleado desde la visión del trabajo como mediador de la salud y desarrollo personal. Consecuentemente, todo conocimiento que facilite la comprensión de la problemática que aquí pretende abordarse, constituye un aporte valioso. Una aproximación más profunda a la forma en que las diferentes dimensiones de la competencia se relacionan con el proceso de transferencia permitiría arribar a conclusiones diagnósticas más acertadas y, por sobre todo, definir intervenciones exitosas. Tales intervenciones redundarían en resultados económicos para la organización, sin perjuicio del crecimiento profesional y personal del empleado. En tales circunstancias, resultaría válido prever también un aumento de su autoestima y motivación. Una persona competente y motivada en su trabajo es, en última instancia, un empleado productivo para la organización que asimismo experimenta una sensación de salud, bienestar y cumplimiento de su guión personal, al menos en cuanto a uno de los varios aspectos de su vida.

El diagnóstico de necesidades y diseño de la capacitación como intervención formativa constituyen temas críticos. La transferencia de la capacitación al trabajo depende en gran medida de la adecuación de los métodos y técnicas implementadas en relación a los niveles de cambio requeridos y, particularmente, del contexto interpersonal que la modalidad de enseñanza elegida proporciona. Todo ello, por supuesto, sin perjuicio de la influencia que los factores de contexto organizacional ejercen. Ya se ha advertido sobre la dificultad de completar un desarrollo teórico integrado que permita definir premisas esenciales para el diseño de programas de capacitación, transferibles a la posición de trabajo. Esta elaboración intenta aportar conceptos y relaciones esclarecedoras al respecto.

### **Presentación de objetivos**

El presente trabajo tiene por objetivo general el de explorar aspectos de la capacitación de personas que desarrollan tareas en el contexto de una organización de empleo, con particular atención a la problemática de su transferencia al trabajo, analizando relaciones entre la transferencia y diferentes dimensiones de la competencia –conocimientos, habilidades y aspectos de personalidad- como factores que facilitan o dificultan el proceso. De las relaciones analizadas, se desatacan los aspectos psicológicos de la competencia y su influencia sobre la transferencia de la capacitación al trabajo, dadas las características del mundo contemporáneo y su incidencia en la organización del trabajo actual.

A tal fin se pretende:

- i) explorar las particularidades del aprendizaje en el contexto organizacional actual.
- ii) identificar las dimensiones de la competencia como antecedentes del desempeño, con particular atención a los aspectos psicológicos.
- iii) analizar la problemática de la transferencia de la capacitación al trabajo en relación a las diferentes dimensiones de la competencia -conocimientos, habilidades y aspectos de personalidad-,
- iv) explorar la influencia del contexto organizacional sobre el proceso de transferencia, y
- v) efectuar recomendaciones de diseño e implementación para intervenciones específicas según el nivel de cambio requerido.

### **Modalidad de trabajo desarrollada**

De las alternativas de modalidad posibles para el presente trabajo final de carrera, se ha optado por elaborar un desarrollo teórico, sin perjuicio de la revisión bibliográfica que fundamenta muchas de las consideraciones realizadas. A tal efecto, en principio se definen aspectos relativos al aprendizaje en las organizaciones de empleo, describiendo las características y consecuencias que el marco de complejidad y cambio

creciente de la actualidad determinan. En virtud de lo anterior, luego se analizan los atributos que las personas deben poseer para desempeñarse con éxito en esta realidad, rescatando la concepción del modelo de gestión por competencias. Integrando dicho modelo con otros desarrollos que dan cuenta de los aspectos psicológicos involucrados en el ejercicio del trabajo, se propone la definición y extensión del término competencia que distingue entre conocimientos, habilidades y aspectos de personalidad, como dimensiones de la misma. Dicha acepción se presenta de este modo como unidad de análisis adecuada para explorar la problemática de la transferencia, por permitir un abordaje particularizado en relación al nivel de cambio deseado.

Seguidamente se ofrecen consideraciones sobre diferentes aspectos de la capacitación y su condición de recurso educativo para las organizaciones de empleo. Con sustento en los desarrollos de varios autores en la materia, se plantean los requerimientos que la misma debe cumplir para resultar efectiva, entre los cuales la transferencia se destaca como fundamental. El establecimiento de objetivos en la capacitación se define así como la vía adecuada para vincular las necesidades de la organización con las modificaciones requeridas, delimitando las características que aquellos deben reunir. En una visión sistémica de la organización y de la capacitación como proceso recursivo que reconoce sucesivas etapas, se analizan distinciones según el nivel de cambio que la actividad formativa pretenda obtener.

Puntualizados aspectos conceptuales de la competencia en sus tres dimensiones y de la capacitación como recurso educativo, se aborda la problemática específica de la transferencia estableciendo relaciones que integran nociones y elementos de la psicología organizacional, educacional y clínica. Tras consideraciones de rigor sobre el proceso de transferencia y sus implicancias para la organización, el concepto de resistencia desde el marco cognitivo permite por su parte explicar los diferentes niveles de dificultad que las personas experimentan para admitir información disonante, y su incidencia en el proceso de transferencia de la capacitación al trabajo. En este orden de ideas, se analizan diferentes niveles resistenciales en función de la profundidad de los esquemas a modificar, reconociendo los conocimientos y habilidades específicas como parte superficial del "iceberg" y las habilidades generales y los aspectos de personalidad como su parte basal.

Adicionalmente, se exploran elementos del contexto organizacional que influyen sobre el aprendizaje y su transferencia, distinguiendo los factores racionales, culturales y ambientales. Asimismo se identifican las principales barreras de la transferencia y se plantean diferentes alternativas de abordaje para superarlas. Por último, se desarrollan consideraciones sobre la relación entre aprendizaje organizacional y aprendizaje individual, proponiendo perspectivas que intentan resolver el supuesto dilema resultados económicos versus desarrollo de la gente.

A partir de la integración y comprensión aplicada de éstos y otros conceptos, finalmente se ensayan recomendaciones de intervención en relación a las modalidades, los métodos y técnicas, el rol del capacitador y las condiciones de contexto que la organización debe implementar para facilitar la transferencia. Entre las posibles intervenciones, se destaca el "coaching" como modalidad ideal o complementaria a la capacitación presencial cuando se pretende operar sobre habilidades generales y/o aspectos de personalidad, o bien cuando existen características de esta naturaleza que dificultan la transferencia al trabajo de aprendizajes sobre conocimientos y habilidades específicas. Aportes desde el área clínica permiten un mayor entendimiento sobre las condiciones que la intervención debe contemplar para lograr sus objetivos, en ambos casos.

## Desarrollo

### **Trabajo y aprendizaje. La educación en el contexto de la organización actual**

El trabajo posee un significado profundo para el ser humano, constituyendo un aspecto central de su vida y factor, entre otros, de desarrollo personal. En este sentido Jaques (1965) ha destacado que "la realización de un trabajo satisfactorio es sustancial para el desarrollo, redundando en niveles progresivos de crecimiento e integración mental que se producen cuando dicha experiencia confirma la eficacia personal". Al respecto el autor mencionado sostiene que el hombre se encuentra comprometido en una conducta intencional, estableciendo metas y trabajando para lograrlas. Consecuentemente, el proceso de elección y toma de decisiones, inherente a la realización de las metas, es no sólo necesario sino esencial para la supervivencia humana. La actividad laboral integra este proceso exigiendo la inversión de la energía mental implícita en la sensación de esfuerzo, cuya culminación coincide con la resolución de determinados problemas. El trabajo constituye así una actividad creativa que requiere el ejercicio del juicio, la elección entre opciones, la toma de ciertas decisiones que excluyen otras (Jaques, 1965).

El desarrollo del trabajo en el contexto de una organización adquiere características particulares. En efecto, si bien toda actividad laboral se desenvuelve en el marco de determinados parámetros e impone algún tipo de vinculación social, el trabajo de las personas agrupadas en organizaciones que las emplean a cambio de una retribución económica, presenta una problemática específica. A fin de explicar la forma en que las organizaciones modelan el trabajo humano, Schlemenson (2002) recurre a la teoría de campo de Kurt Lewin. En estos términos destaca que las organizaciones constituyen el contexto de la conducta individual, actuando como un marco de contención que limita, modela y encausa los procesos de conducta de las personas que pertenecen a ellas. Las organizaciones otorgan parámetros para la acción humana e imponen restricciones a su campo psicológico. Asimismo, delimitan espacios de libre movimiento permitiendo el despliegue de la contribución individual de cada trabajador. De este modo, las organizaciones brindan sentido, contención y pertenencia al comportamiento humano, ejerciendo una influencia constructiva e integradora que permite enmarcar las acciones individuales en el entramado social.

La pertenencia a organizaciones de trabajo es rescatada por varios autores como una experiencia vital. Entre ellos, Senge (1992) afirma que “las personas se sienten parte de algo mayor que sí mismas, tienen la sensación de estar conectadas, de ser generativas”, y desde esta visión sostiene que las organizaciones con éxito en el futuro serán aquellas que logren descubrir la forma de aprovechar al máximo el entusiasmo de las personas y su capacidad de aprendizaje, en todos los niveles de la organización.

En este orden de ideas, las personas no sólo deben aprender a trabajar: deben aprender a trabajar en el contexto de las organizaciones. Las organizaciones, por su parte, deben aprender a enseñar. Como se adelantara oportunamente, la actividad formativa es de hecho abordada por las organizaciones de trabajo como continuación de la enseñanza académica que el Estado pone a disposición de sus integrantes mediante instituciones específicas. En el ámbito educativo, el aprendizaje y desarrollo de los alumnos se presentan como objetivos de primer orden. En el ámbito laboral, en cambio, la capacitación es uno de los medios disponibles para optimizar el desempeño del empleado de modo tal de producir resultados para la organización. La tendencia humana a agruparse en organizaciones productivas aporta características particulares al proceso de aprendizaje, presentando una aparente contradicción entre valores tales como la eficacia de resultados económicos y el desarrollo de la gente.

Desde otra perspectiva, cabe precisar que el proceso de aprendizaje en las organizaciones difiere de la búsqueda de conocimiento tendiente a lograr la adaptación del hombre a su medio. Al respecto Gore (1996) ha destacado que “este mundo ya no es el de la naturaleza” afirmando que el mismo “está movido por organizaciones eficaces, creadas deliberadamente para innovar y producir inestabilidad”. Asimismo advierte que el equilibrio ecológico depende hoy de una complejidad creada por el ser humano, que excede la capacidad organizativa disponible. Con particular atención a los desafíos que la conducción ha debido enfrentar en las últimas décadas, Perrow (1984) describe la forma en que la complejidad técnica y de las interacciones entre los elementos técnicos ha superado con creces la capacidad de management en las organizaciones. Si bien sus predicciones apocalípticas sobre el destino de las organizaciones no se han cumplido, es innegable que el ejercicio del trabajo en el contexto organizacional produce mayor complejidad. La sociedad de conocimientos desafía así el conocimiento acumulado y la complejidad, por su parte, excede la experiencia.

Ante la problemática señalada, la organización requiere el desarrollo y aplicación de una tercera naturaleza de conocimiento: aquel capaz de desafiar sus propios supuestos, de revisar los modelos mentales y valores conducentes a la acción. Este conocimiento debe, retomando las ideas de Gore (1996), ser a la vez “científico y práctico, teórico y empírico”, constituyendo “una cultura capaz de transformar concientemente la cultura”. Esta visión conduce a una doble paradoja. Por un lado, la tendencia a la complejidad lejos de disminuir, aumenta. Las organizaciones asimismo deben lograr una mayor diversidad y diferenciación internas para responder a tal complejidad sin perder cierta uniformidad y control, preservando su identidad. En un orden similar de ideas, otros autores distinguen las condiciones filogenéticas de las organizaciones como aquellas que cada una comparte con las dedicadas a su misma actividad, en tanto que las condiciones ontogenéticas son las que surgen de la historia singular de una organización determinada. Tanto la interacción con el contexto como la identidad organizacional son rescatadas como valores fundamentales (Etkin y Schvarstein, 1995).

La aplicación del paradigma de la complejidad a las organizaciones de trabajo implica, entre otras cosas, el abandono del esquema de causalidad lineal para explicar las relaciones entre los procesos de las organizaciones sociales. Por lo tanto, las acciones y sucesos de la organización no son concebidos como simple resultado de variables causales. Por el contrario, las explicaciones se construyen reconociendo la policausalidad de los fenómenos organizacionales sobre los cuales intervienen condicionantes filogenéticas y ontogenéticas, como también aquellas que resultan de la interacción entre diferentes niveles de la empresa.

El concepto de equilibrio dinámico aporta un marco de comprensión adecuado para identificar diferentes estados en la organización. La dinámica de la organización se desenvuelve como producto de los desequilibrios provenientes tanto de perturbaciones externas como de fluctuaciones propias del sistema. La estabilidad del sistema se constituye así sobre bases cambiantes, configurando una sucesión de estructuraciones y desestructuraciones constantes (Etkin y Schvarstein, 1995).

Acerca de las particularidades que los tiempos actuales imponen, Schvarstein (1998) propone un análisis comparativo entre las condiciones sociales de la modernidad y posmodernidad para identificar las suuestas características que las organizaciones modernas y posmodernas presentan, en relación a varios aspectos. En dichos términos, presenta el siguiente cuadro:

<b>Parámetro</b>	<b>Organización moderna</b>	<b>Organización Posmoderna</b>
Límites c/ contexto	Precisos	Difusos
Estructura	Piramidal jerárquica	Redes, estructuras matriciales
Principio	Unidad de mando	Dependencias múltiples
Estructura	Rígida, centralizada	Flexible, descentralizada
Concepción del hombre	Teoría X (Mc Gregor)	Teoría Y (Mc Gregor)
Relaciones	Subordinación	Autonomía, autogestión.
Conducción	Directiva, controladora	Continente, nutricional
Lugar de trabajo	Localizado	Remoto
Tiempo de trabajo	Horarios rígidos	Horarios flexibles
Toma de decisiones	Racionalidad dominante	Racionalidad limitada
Planeamiento	Estratégico	Contingente
Resolución de conflictos	Verticalidad, autoridad	Negociación
Control	Omnipotente	Laissez-faire
Valores	Disciplina, alineamiento	Creatividad, innovación
Organización	División del trabajo	Integración, polivalencia
Proceso del organizar	Especificación, universalidad	Ambigüedad, singularidad
Metáfora	Máquina	Organismo

Schvarstein (1998), p. 35-36

Tras consignar las características sociales de los tiempos modernos y posmodernos respectivamente, Schvarstein (1998) concluye que no cabe efectuar mayores distinciones en cuanto a la relación individuo-organización, impregnada por la misma ideología. Admitiendo ciertas diferencias de contexto tales como la prevalencia de la organización sobre el individuo en el entorno de la globalización actual, desestima la asimilación modernidad-especificación por oposición a posmodernidad-ambigüedad, como extremos dicotómicos. Plantear la cuestión en términos de especificación versus ambigüedad constituye por lo tanto una falsa opción, que el autor propone reemplazar por condiciones que permitan evolucionar de la heteronomía a la autonomía. Al respecto advierte que “el desafío consiste en cómo progresar hacia una sociedad que favorezca el desarrollo autónomo de sus miembros, individual y colectivamente, que dé lugar a la dialéctica sujeto producido-sujeto productor” (Schvarstein, 1998).

El desarrollo de las personas como individuos y miembros de la sociedad requiere un proceso constante de aprendizaje, que obviamente no se limita al ejercicio del trabajo. Pero si existe un aspecto de la vida particularmente modelado por las organizaciones éste es, precisamente, el laboral. No obstante el ser humano nace y evoluciona en el ámbito de la organización más primaria –la familia-, las organizaciones de trabajo cuestionan los primeros modelos desafiando muchas de las prácticas y soluciones aprendidas como válidas. En el proceso de aprendizaje tendiente a resolver las tensiones de la organización con el exterior y sus problemas de integración interna, el grupo va generando nuevas reglas y soluciones, consistentes o no con las aprendidas por cada uno de sus miembros. Asimismo, el principio de especialización determina la distribución de tareas específicas, lo cual requiere el aprendizaje de conocimientos y desarrollo de habilidades más allá de las disponibles en función del aprendizaje académico.

Sin perjuicio de la observación destacada sobre la relación individuo-organización, que en opinión de Schvarstein (1998) se habría mantenido sin mayores modificaciones, lo cierto es que los tiempos actuales imponen condiciones diferentes. Contar con la expectativa de un aprendizaje adaptativo a largo plazo no responde a la realidad contemporánea dado que el cambio discontinuo es un factor que irrumpe permanentemente en todos los órdenes de la vida. La historia de la humanidad describe hechos que dan cuenta de constantes procesos de enfrentamiento y adaptación al cambio. Pero cabe advertir que si en tiempos pasados el cambio continuo, es decir, aquel en cierta medida previsible por la línea de acontecimientos sucedidos era el usual, la sucesión de cambios discontinuos que el hombre se ve obligado a enfrentar hoy

implica no sólo un mayor esfuerzo adaptativo sino también emociones y sentimientos desagradables. A este respecto se ha señalado que el cambio continuo es confortable en el sentido de imponer previsibilidad a los eventos del futuro. El cambio discontinuo, por el contrario, implica un salto cualitativo en la sucesión de los hechos, generando confusión e inquietud en las personas que deben abordarlo (Handy, 1992).

La concepción del cambio discontinuo como salto cualitativo es particularmente aplicable en relación a la evolución de la tecnología. De hecho, es probablemente el desenfrenado avance tecnológico el fenómeno que imprime esta tendencia al cambio discontinuo en otros ámbitos. Al respecto Ladriere (1977) advierte que la tecnología contemporánea está estrechamente vinculada a un modo de producción –la industria moderna-, basada en la combinación específica entre una extrema división del trabajo y un altísimo nivel de integración de actividades. En este sentido, podría afirmarse que la tecnología ha generado una sucesión de cambios continuos derivados de la producción masiva, como dimensión cuantitativa de la problemática.

Ladriere (1977) asimismo destaca que resulta imposible abordar seriamente las consecuencias de la tecnología moderna sin contemplar sus aspectos cualitativos. Desde esta perspectiva afirma que lo esencial, lejos de pasar por el “tamaño de los efectos”, se vincula con su “modo de evolución”. Mientras la tecnología antigua se desarrolló lentamente y sobre fundamentos prácticos, la tecnología contemporánea avanza progresivamente, en forma sistematizada y racional, aunque sin descartar la influencia de los factores aleatorios.

En este orden de ideas, puede decirse que las personas desarrollan su experiencia vital en un medio afectado por una sucesión de cambios discontinuos, que afectan su vida en varios aspectos. Entre ellos, el desarrollo profesional pleno en el contexto de las organizaciones actuales requiere atributos de diferente naturaleza. Ante el panorama descrito, muchos son los autores que rescatan la información como factor clave de poder en el mundo contemporáneo. No son tantos, sin embargo, los que logran advertir que gran parte de las dificultades que las personas experimentan para desempeñarse con éxito no pasan necesariamente por la falta de conocimientos o de habilidades específicas para implementarlos. Mientras la calificación “trabajador del conocimiento”, por oposición al “trabajador manual”, abunda en la literatura de diferentes disciplinas, el interés sobre la influencia de los aspectos psicológicos en la difícil tarea de alcanzar y mantener un desempeño satisfactorio lleva pocas décadas. Esta línea de exploración se perfila hoy como imprescindible para completar una visión acabada de la problemática.

Cabe en esta instancia afirmar que si se admite la noción de competencia, ésto es, la existencia de determinadas características o condiciones de la persona relacionadas causalmente con su desempeño exitoso en una posición de trabajo, dicho concepto no puede excluir alguna dimensión integrada por aspectos psicológicos. Ahora bien, el concepto de competencia que además de conocimientos y habilidades específicas contempla la importancia de determinadas habilidades generales –la inteligencia emocional, entre otras- y de varios aspectos de personalidad –motivos, rasgos, autoconcepto, valores y creencias- puede convertirse en una herramienta de análisis de suma utilidad.

## La competencia como unidad de análisis del desempeño exitoso.

### Su condición de variable compleja

El modelo de empleabilidad y gestión por competencias se desarrolló como respuesta a una situación crítica en el área laboral: las personas con mejores calificaciones académicas y mayor puntuación en las evaluaciones tradicionales de capacidad intelectual no respondían a las expectativas generadas sobre su performance, registrando desempeños ordinarios o deficientes en sus posiciones de trabajo. No resulta casual que dicho modelo haya surgido en determinado contexto. En efecto, la cultura laboral anglosajona requirió la implementación de prácticas que aseguraran desempeños exitosos en un medio altamente tecnificado y competitivo.

Ya desde la experiencia pionera del Departamento de Estado y el Massachusetts Human Workers de los Estados Unidos, a cargo del primer relevamiento de competencias como experiencia de campo, lograron identificarse dimensiones relacionadas más bien con habilidades generales y aspectos de personalidad que con conocimientos y habilidades específicas. Refiriéndose a esta experiencia Richino (2000) extracta información de la clásica obra *Competence at Work* de Spencer y Spencer, explicando que tras definir la competencia como comportamiento causalmente relacionado con resultados exitosos, los investigadores decidieron explorar experiencias de la vida cotidiana, alejándose de antecedentes académicos.

Al respecto Richino (2000) puntualiza que la observación del comportamiento cotidiano se reveló como una técnica muy costosa, aunque permitió distinguir dos poblaciones: la integrada por aquellos con desempeños exitosos y la otra, formada por quienes demostraron desempeños standard. En búsqueda de un

hallazgo original, de algo diferente a conocimientos o características comportamentales, el equipo asistido por Mc. Clelland -precursor del abordaje por competencias- identificó las siguientes tres características como antecedentes del comportamiento superior; a saber:

- i) la sensibilidad interpersonal: definida como la habilidad para comprender el tipo de situación o relación de la que están participando otras personas, cuyo lenguaje y cultura es diferente de la del observador, a fin de captar el clima emocional de la situación y la red de relaciones en las que se está operando,
- ii) las expectativas positivas acerca de los otros: basadas en la confianza y el respeto hacia los demás, que permiten empatizar e interpretar desde el ángulo en que se encuentran el sentido positivo de la conducta manifestada, y
- iii) el rápido aprendizaje de las redes políticas: referido a la pronta interpretación de la trama de poder en la que el participante debe desenvolverse, captando el sociograma del grupo e identificando las personas influyentes, con quienes resulta imprescindible contar para lograr acuerdos, obtener modificaciones o influir sobre los otros.

En una visión pronóstica sobre los tiempos contemporáneos, Spencer y Spencer (1993) señalaron circunstancias que coinciden en gran medida con el panorama que aquí se ha presentado. En el capítulo de la obra ya mencionada, titulado "Gerenciamiento de los Recursos Humanos basada en la Competencia para el Futuro", Spencer y Spencer adelantaron que el contexto del mundo de los negocios de principios de este siglo incluiría una sucesión creciente de cambios tecnológicos y sociales, una evolución hacia una economía basada en la información requiriendo trabajadores del conocimiento altamente calificados, una intensificación de la competencia global, una fragmentación de los mercados en nichos especializados y gran diversificación en relación a variables de diferente naturaleza (tanto empleados como clientes de distintas razas, sexo, nacionalidad y cultura).

Seguidamente y en base a sus apreciaciones sobre el futuro, Spencer y Spencer identificaron las competencias que requerirían las posiciones en los sucesivos niveles jerárquicos de las empresas del futuro, es decir, de las actuales. Apoyándose en investigaciones con cuyos resultados manifestaron coincidir, propusieron las siguientes competencias para las posiciones de ejecutivos, gerentes y empleados:

- i) los ejecutivos deberían contar con:  
pensamiento estratégico, capacidad de liderazgo para el cambio y capacidad de gerenciamiento de las relaciones,
- ii) los gerentes deberían contar con:  
flexibilidad, capacidad para implementar cambios, creatividad e innovación, empowerment y empowering, habilidades de comprensión interpersonal, habilidades para facilitar el trabajo en equipo, capacidad de adaptación a modificaciones funcionales, y
- iii) los empleados deberían contar con:  
flexibilidad, orientación al conocimiento y capacidad de aprendizaje, orientación a los resultados, orientación al cliente, capacidad de trabajo bajo presión, capacidad de trabajo en equipo.

La tendencia ha ido evolucionando hacia considerar determinadas competencias como esenciales para todos los niveles de la organización. No obstante lo anterior, lo cierto es que tanto las primeras investigaciones como los precursores y autores clásicos del modelo abren el juego incluyendo atributos que van más allá de la formación y calificación profesional tradicionales. Los desarrollos actuales continúan en la línea de privilegiar dimensiones adicionales a los conocimientos y habilidades de aplicación. La profundización de conocimientos al ritmo de los avances en tecnología, comunicación y demás disciplinas específicas a cada puesto, y paralelamente el entrenamiento en habilidades que faciliten y potencien su implementación, son hoy condiciones de mínima.

Numerosos autores contemporáneos se han referido al tema, ya no desde consideraciones pronósticas sino a través de observaciones sobre una realidad que se impone. Entre ellos, Agudelo Mejía (2002) sintetiza cabalmente la problemática en su visión de la economía y organización del trabajo actuales. Al respecto, dicho autor afirma que "los cambios sociales y tecnológicos por los que atraviesan los países han suscitado cambios sustantivos en la organización económica, en el mundo laboral y en la concepción y desarrollo de los procesos productivos". En cuanto a las cualidades personales necesarias para desenvolverse en un medio de tales características, sostiene que "estas transformaciones han ocasionado necesariamente modificaciones en cuanto a la naturaleza y funciones de las actividades productivas y, en consecuencia, de las competencias que deben poseer los trabajadores para responder a las demandas cualitativas que exige el mundo de la producción y de los servicios para alcanzar los niveles de productividad, rendimiento y eficacia necesarios para disponer de las condiciones de competitividad requeridas por los mercados nacionales e internacionales".

Coincidiendo con las ideas de Agudelo Mejía (2002), otros latinoamericanos han puntualizado que con la apertura económica los fundamentos de la productividad han variado criterios sobre aspectos tales como la

calidad, la eficiencia y la competitividad, determinando nuevas unidades de medida para la evaluación del desempeño. Esta aproximación exige que el trabajador desarrolle “una actitud y una mentalidad diferentes”, según lo señalado por Hernández (2000), quien del marco de complejidad en que el trabajo se desenvuelve recorta la importancia de las interrelaciones, responsabilidades y compromisos, señalando que el individuo en sí mismo juega un rol determinante para su buen desempeño. Dicho autor explica cómo en ocasiones los requerimientos de contexto se convierten en mecanismos de presión, que deben ser manejados adecuadamente para evitar la agudización de conflictos. Resulta oportuno destacar que son los valores, en su opinión, los que operan como elementos catalizadores de tal presión, facilitando el logro de nuevos aprendizajes y asimilación de nuevas culturas.

Aunque fuera del modelo de competencias aplicado al ejercicio del trabajo, Gardner (1995) propone una visión múltiple de la inteligencia apartándose de los criterios psicométricos clásicos. Podría afirmarse, sin embargo, que las investigaciones en las que basa sus conclusiones comparten algunos criterios de campo con aquellas que han intentado identificar competencias para desempeños exitosos. Adicionalmente a estudios tales como la observación de capacidades cognitivas en condiciones de lesión cerebral, evolución cognitiva a través de la historia y de las culturas, y pruebas psicométricas que incluyen análisis de correlaciones entre diferentes tests, Gardner atiende también a las evidencias arrojadas por estudios sobre poblaciones especiales como individuos superdotados y niños prodigio y estudios psicológicos sobre el aprendizaje, con particular atención a las medidas de transferencia y generalización entre tareas.

De las siete inteligencias identificadas inicialmente por Gardner (1995) en su teoría sobre inteligencias múltiples, dos resultan particularmente relevantes a los fines de esta elaboración. En efecto, las inteligencias inter e intrapersonal se distinguen de la lógico-matemática o de la lingüística, entre otras. La inteligencia interpersonal se construye, conforme lo explica dicho autor, a partir de la capacidad para sentir distinciones entre las demás personas, percibiendo contrastes o fluctuaciones en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. La inteligencia intrapersonal, por su parte, pasa por el conocimiento de los aspectos internos de la persona y su accesibilidad a la propia vida emocional, utilizando la capacidad de efectuar discriminaciones entre emociones y de nominarlas para interpretar y orientar la conducta. Gardner puntualiza que ambas inteligencias se constituyen en recursos imprescindibles a fin de resolver problemas significativos para el individuo y para la especie, señalando que mientras la inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás, la intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo. Al respecto concluye que “en el sentido individual de uno mismo se encuentra una mezcla de componentes interpersonales e intrapersonales”, agregando que el mismo surge como “un símbolo que representa todos los tipos de información acerca de una persona siendo, al mismo tiempo, una invención que todos los individuos construyen para sí mismos” (Gardner, 1995).

Entre los autores que han intentado poner de manifiesto las limitaciones del concepto tradicional de inteligencia, Goleman (1999) se destaca por sus desarrollos sobre inteligencia emocional. Presentándola como un tercer dominio de la excelencia tras los límites del coeficiente intelectual y de la pericia, como los dos primeros, Goleman propone distinguir inteligencia de aptitud emocional. Mientras la inteligencia emocional determina el potencial para aprender habilidades prácticas, la aptitud emocional indica en qué proporción del potencial han sido traducidas las facultades aplicadas al trabajo. En su obra sobre inteligencia emocional en el contexto organizacional, el autor agrupa las aptitudes personales y sociales según el cuadro que denomina “marco de trabajo de la aptitud emocional”, del siguiente modo:

- i) las aptitudes personales (dominio de sí mismo) incluyen:
  - autoconocimiento = conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones,
  - autorregulación = manejar los propios estados internos, impulsos y recursos,
  - motivación = tendencias emocionales que guían o facilitan la obtención de las metas, y
- ii) las aptitudes sociales (manejo de las relaciones sociales) incluyen:
  - empatía = captación de sentimientos, necesidades e intereses ajenos,
  - habilidades sociales = habilidades para inducir en los otros las respuestas deseables.

Goleman (1999), p. 46-47

Si bien los desarrollos de Gardner y Goleman difieren en su objeto de estudio específico, puede señalarse que entre ellos existe una relación género-especie, en los siguientes términos. Definiendo la inteligencia como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura”, Gardner habla actualmente de ocho inteligencias de naturaleza diferente y relativamente independientes entre sí, planteando la posible existencia de otras tantas. Completando la referencia efectuada en párrafos anteriores se enumeran las ocho inteligencias propuestas hoy por Gardner (2001); a saber: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal, y naturalista o existencial. Cabe precisar que mientras

las cuatro primeras tienen que ver con la capacidad intelectual, la quinta se vincula con la destreza física. La última de las inteligencias enunciadas trasciende ambos planos.

Ahora bien, las inteligencias inter e intrapersonal de Gardner cuadran en el concepto de inteligencia emocional de Goleman. Así lo admite expresamente Gardner, quien en la obra que retoma y amplía los desarrollos iniciales sobre inteligencias múltiples incluye las siguientes afirmaciones: "En su libro *Inteligencia Emocional* Daniel Goleman describe una serie de capacidades que tienen que ver con el conocimiento y el control de las emociones y con la sensibilidad hacia los estados emocionales de uno mismo y/o de los demás. Esta caracterización encaja sin problemas con mi noción de las inteligencias interpersonal e intrapersonal. Pero cuando Goleman habla de la inteligencia emocional como si comportara un conjunto de conductas recomendadas –empatía, consideración, actuar en pro de la familia o de la comunidad- se sale del ámbito de la inteligencia, en un sentido estrictamente académico, y se adentra en la esfera de los valores y de la política social" (Gardner, 2001).

De este modo, la inteligencia emocional de Goleman puede entenderse como especie del género inteligencias múltiples de Gardner. Ambos coinciden al estimar determinadas habilidades intra e interpersonales como fundamentales para resolver problemas considerando a su portador "inteligente" en un sentido diferente al tradicional, con la siguiente salvedad. Gardner aclara que sus observaciones son descriptivas; éste es, que se limitan a enumerar los atributos -tipos de inteligencia- que una persona puede desarrollar en mayor o menor medida sin adjudicar grado alguno de bondad, moral o ética a sus comportamientos. Por el contrario, la propuesta de Goleman implicaría juicios valorativos al presentar determinadas habilidades como buenas o recomendables, por oposición a otras no recomendables. Si bien Goleman no se ha pronunciado expresamente al respecto, una lectura profunda de su obra permitiría arribar a conclusiones diferentes. Si la idea fuerza del enfoque de Goleman pasa por sostener que la inteligencia emocional es más importante que la capacidad intelectual como factor de éxito en las organizaciones, es claro que sus consideraciones no pueden omitir explicar en qué consiste la inteligencia emocional. Luego, afirmar que la presencia de determinada habilidad deriva en mejores resultados que su ausencia no implica necesariamente la emisión de un juicio de valor.

En esta instancia cabe concluir que existen amplios desarrollos teóricos y evidencia empírica que dan cuenta de la diversidad de atributos personales necesarios para desempeñarse con éxito en una posición de trabajo, así como son varias las cualidades que las personas deben desplegar a lo largo de su experiencia de vida cotidiana. En virtud de lo anterior, se propone la definición y extensión de competencia propuestas por Lazzati S., Tailhade y Hirsch (2003), quienes rescatan los aportes de Mc. Clelland, Gardner, Goleman y Sternberg, entre otros. Partiendo del comportamiento como función de las competencias de la persona, su motivación específica en cuanto al comportamiento del caso y la influencia del contexto, dichos autores definen la competencia como la "característica subyacente en la persona que está causalmente relacionada con su desempeño exitoso en un puesto de trabajo". Detallando los elementos de esta definición, aclaran que:

- i) "característica subyacente" significa que la competencia es un aspecto profundo y perdurable de la persona,
- ii) "causalmente relacionada" significa que la competencia es causa del desempeño y que, por lo tanto, puede predecirlo en una amplia variedad de situaciones y tareas laborales,
- iii) "desempeño exitoso" significa cierto nivel de desempeño, medido según un criterio específico.

En cuanto a la extensión de la competencia, Lazzati S., Tailhade y Hirsch (2003) señalan diferentes componentes, sosteniendo que los mismos pueden ser vistos como dimensiones de un "iceberg". Mientras la primera y parte de la segunda representan los aspectos más visibles, el resto de la segunda y la tercera se internan en la zona basal o profunda de la figura; a saber:

- i) conocimientos,
- ii) habilidades, entre las que se distinguen:
  - habilidades específicas de aplicación de los conocimientos,
  - habilidades generales –capacidad intelectual, inteligencia emocional y condiciones físicas-,
- iii) aspectos de personalidad –motivos, rasgos, autoconcepto, valores y creencias-.

Retomando la metáfora del "iceberg", resulta significativo destacar que dichos autores se valen de la misma para graficar los niveles de dificultad creciente que toda intervención enfrenta para operar cambios. En este orden de ideas afirman que si los conocimientos y habilidades específicas son más fáciles de evaluar y desarrollar, típicamente a través de la capacitación, las habilidades generales y aspectos de personalidad se presentan como dimensiones sobre las cuales resulta más difícil diagnosticar y operar cambios, requiriéndose en casos intervención psicoterapéutica para lograrlo (Lazzati S., Tailhade y Hirsch, 2003).

Sin perjuicio de la validez de todo lo expuesto, no puede dejar de mencionarse que ciertos autores se

pronuncian contrarios al modelo por competencias. Entre ellos Jaques (1989), virando desde un abordaje psicodinámico de los fenómenos organizacionales hacia un enfoque de corte sociotécnico, manifiesta expresamente que si bien existen comportamientos negativos que pueden resultar disfuncionales, “no existen características temperamentales que sean requeridas en un grado particular para una función específica”. En sus postulaciones sobre la “organización requerida”, entendiéndolo como requerido aquello propio o exigido por la naturaleza misma de las cosas, Jaques se refiere a la JRG –jerarquía de responsabilidades gerenciales-. La JRG constituye para dicho autor una condición requerida por la naturaleza humana, integrándose en una comunidad adulta donde “las personas deben usar su propio estilo para ajustar su modo de funcionar a los límites de responsabilidad, autoridad y conducta razonable en las relaciones laborales que se han prescrito” (Jaques, 1989).

Basada en una determinada concepción que privilegia el concepto de jerarquía como propio de todo tipo de organización humana, la propuesta de Jaques comprende cuatro grupos de factores en interacción que remiten a las dimensiones capacidad humana, organización del trabajo en tareas, estructura y procesos, respectivamente. Jaques delinea así una suerte de modelo de organización ideal, contemplando las siguientes variables:

- 1ro.) la capacidad del individuo, en términos de modos de maduración a lo largo de la vida en una serie de niveles de complejidad creciente,
- 2do.) una serie de niveles cada vez más elevados de complejidad intrínseca del trabajo correspondientes a los niveles de capacidad de los individuos,
- 3ro.) una serie de niveles cada vez más altos de estructura organizativa que reflejen tanto los niveles de complejidad del trabajo como de capacidad individual,
- 4to.) una amplia gama de procesos, incluidas prácticas de liderazgo gerencial, aplicadas con responsabilidad y coherencia.

La perspectiva de este autor destaca la importancia de crear determinadas condiciones de contexto para que las personas desarrollen su potencial, más que la necesidad de identificar y desarrollar determinadas competencias para cada posición de trabajo. En este sentido, la “organización requerida” constituye un modelo de diseño y gestión que, contemplando los postulados enunciados, genera un ambiente positivo de confianza. Por oposición a la anterior, la “organización antirequerida” sustenta sus prácticas en la manipulación de las personas, generando sentimientos de desconfianza y paranoia. El ser humano evolucionaría permanente e indefinidamente, aunque no de modo lineal, excepto que determinadas circunstancias logran entorpecer o interrumpir el proceso. La organización debe proporcionar a las personas un marco de trabajo en el cual su capacidad, el nivel de complejidad de las tareas asignadas y las remuneraciones recibidas en compensación, guarden relación y coherencia (Jaques, 1989).

Más allá del pronunciamiento expreso de Jaques en relación al modelo por competencias, es posible encontrar puntos de conexión. En principio cabe advertir que si bien Jaques enfatiza la capacidad intelectual por sobre otros atributos, no excluye los aspectos de personalidad cuando se refiere a las condiciones en las cuales la capacidad potencial plena puede o no desarrollarse. Desde esta perspectiva, Jaques dedica una parte importante de su segunda etapa –enfoque sociotécnico de las organizaciones- a observar y describir los diferentes niveles de procesamiento mental, identificando cuatro tipos básicos de pensamiento (declarativo, acumulativo, serial y paralelo). Define los conceptos de capacidad actual y capacidad potencial. Concluye que las personas capaces de manejar trabajos más complejos pueden hacerlo porque operan con modelos de procesamiento mental más complejos. Pero luego advierte que la utilización de la capacidad potencial plena depende, además, de los conocimientos y pericias del empleado, el grado en que valora su trabajo y, precisamente, de “la ausencia de características personales negativas”. Consecuentemente, puede decirse que Jaques considera la relevancia de los aspectos psicológicos, aunque por default. Si bien no recurre a la noción de competencia para definir los atributos requeridos para una posición en particular, habla de la necesidad de contar con determinados conocimientos, pericias (habilidades) y capacidad intelectual, y de la ausencia de aspectos psicológicos disfuncionales.

Adicionalmente, existe en su obra referencia a los “valores” como uno de los atributos personales a considerar. Al negar la existencia de características requeridas para el desempeño de una función específica, Jaques (1989) advierte que uno de los orígenes de la concepción errónea es cierta confusión entre características personales y valores. Por otro lado, es categórico al afirmar que los valores son vectores que, expresando fuerza aplicada en determinada dirección, determinan en qué medida las personas se comprometerán con su rol. Al respecto termina por concluir que es importante atender a los valores de las personas al seleccionar gente para cubrir posiciones vacantes, ya sea en relación a las características de la tarea como a los valores corporativos establecidos desde el liderazgo gerencial. Nótese que los valores constituyen una de las subdimensiones de la competencia conforme la definición y extensión aquí propuestas, integrando los aspectos de personalidad.

Rescatando la capacitación como herramienta formativa a disposición de las organizaciones, cabe suponer que todo programa de empleabilidad y gestión por competencias podrá recurrir a ella para potenciar las características definidas por cada perfil de puesto como necesarias para lograr desempeños exitosos. La capacitación podrá resultar la intervención de elección cuando los desempeños actuales no alcancen niveles de resultado satisfactorios. Pero concebir la capacitación como un recurso correctivo importa desconocer sus alcances desde una visión proactiva. Si la organización decide recurrir a la capacitación deberá hacerlo como parte de una estrategia general que pretenda desarrollar a su gente en todos los niveles de la organización. El proceso de diseño e implementación deberá responder a determinadas condiciones.

### **La capacitación. Particularidades y condiciones de efectividad**

La organización en sí misma bien puede ser analizada como sujeto de aprendizaje. En efecto, para lograr el cumplimiento de sus objetivos en prácticas que le aseguren productividad, posicionamiento en el mercado y continuidad en el tiempo, las organizaciones deben capturar información y procesarla, transformando los datos originales en procesos, productos, estructuras y funciones útiles para dar respuesta a los requerimientos externos e internos. Pero más allá de la importancia que la capacidad de aprendizaje organizacional posee para la empresa como entidad, lo cierto es que las organizaciones de trabajo están integradas por personas. Es en este sentido que cabe destacar la reflexión de Gore (1996), quien al detalle de actividades que las empresas deben emprender, ya señalado, agrega la necesidad de identificar la gente adecuada, atraerla hacia sí y luego desarrollarla. Al respecto advierte que “para que una organización sea capaz de aprender se requiere que esté integrada por individuos que aprenden” por lo cual “para ser sujeto de aprendizaje, la organización debe ser un ámbito que permita aprender a sus miembros”. La organización puede así ser concebida como sujeto de enseñanza y aprendizaje, generando procesos que se implican mutuamente.

En el entorno de complejidad descrito, la probabilidad de éxito de cada organización es directamente proporcional a su capacidad no ya de reducir la complejidad, sino de conciliar aparentes paradojas y contradicciones, utilizando todas las herramientas disponibles. Hacerlo requiere de la organización una cierta desviación del curso natural de los acontecimientos. Organizar significa predeterminedar normativas de espacio, tiempo, procesos y funciones, de modo tal de tornar previsible los fenómenos y acciones reduciendo las alternativas de desvío. Esta problemática ha sido advertida por Schvarstein (1998) al definir las organizaciones como “aparatos para no cambiar”. Con referencia a los factores constitutivos, vinculados a la permanencia de cada organización, puntualiza su doble condición de constituir y reforzar lo existente y de oponerse a lo emergente. Rescatando el concepto de paradoja tan presente en la obra de dicho autor, se destaca entonces la influencia de los factores constitutivos que dan vida a la organización, produciéndola y reproduciéndola, y que por otro lado la congelan, deteniendo su evolución.

No obstante lo anterior, las organizaciones deben resolver las tensiones desestabilizantes provenientes tanto del exterior como de su interior. Algunas situaciones permitirán la aplicación de soluciones aprendidas como válidas mientras otras, por el contrario, requerirán nuevos aprendizajes. El aprendizaje es un fenómeno que de hecho ocurre en las organizaciones, más allá de la intencionalidad educativa de aquellos eventos específicamente destinados a tal fin. La educación es abordada por las empresas tanto de manera sistemática como asistemática. La capacitación, como actividad formativa, es una de las posibles formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo sistemático e intencional.

En este orden de ideas y retomando la propuesta de Gore (1996), cabe precisar que este autor distingue diferentes segmentos de oferta educativa vinculada al ámbito laboral, proponiendo una matriz que da por resultado nueve tipos o clases. Su clasificación parte de diferenciar las modalidades formal, no formal e informal de educación, desde la perspectiva de dos criterios. Las tres modalidades pueden ser reconocidas en relación a la variable grado de especificidad de la institución que educa. También pueden ser reconocidas en relación al grado de sistematización e intencionalidad de la actividad educativa. En este modelo, la capacitación constituye la oferta educativa no formal desde ambos criterios, ubicándose en el cuadrante medio de la matriz.

La empresa toma a su cargo la capacitación de los empleados para optimizar su nivel de desempeño y desarrollo (si el desempeño comprende la performance del empleado en su posición de trabajo actual, con el término desarrollo se hace referencia a su posible proyección en la estructura de la organización). Las actividades específicas de capacitación se caracterizan por contar con una intencionalidad educativa y por seguir parámetros y formas típicamente escolares -docentes, alumnos, aulas, textos-, sin perjuicio de la variedad de métodos y técnicas formativas. No forman parte integrante de ningún programa académico escolar; tampoco otorgan certificaciones profesionales, más que las constancias o registros de asistencia. Sus objetivos se relacionan por lo general con la adquisición o profundización de conocimientos y desarrollo de habilidades específicas y, en menor medida, con el abordaje de algunas habilidades generales y espec-

tos de personalidad disfuncionales para el cambio de comportamiento que se desea lograr con la intervención.

En una visión amplia de la capacitación como recurso dinamizador de las organizaciones ciertos autores analizan esta práctica desde diferentes perspectivas, trascendiendo la estrictamente formativa. De este modo, la capacitación puede ser concebida no sólo como expresión o manifestación particular del fenómeno educativo, sino también como herramienta de la gestión organizacional, instrumento de los procesos de cambio y oportunidad para el desarrollo personal (Blake, 1997). Si bien puede resultar metodológicamente apropiado distinguir la problemática que cada una de las perspectivas plantea y desarrollar conceptos relativos a cada línea de ideas, la realidad indica que no existe tal cosa como una práctica de capacitación exitosa que no implique asimismo una forma de gestionar los recursos humanos de la empresa, con la intención de generar determinados cambios concretos, cuyos resultados redundan en beneficio del desempeño profesional y desarrollo personal del empleado. Si bien es cierto que no todas las dimensiones poseen la misma relevancia para cada situación en particular, no menos cierto es que todas ellas están presentes en mayor o menor medida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, como fenómeno complejo y multidimensional.

Consecuentemente, el proceso iniciado con la exploración diagnóstica que justifica el diseño e implementación de un programa de capacitación, debe atender a múltiples requisitos para responder a las necesidades y expectativas de la organización. En términos esquemáticos, cabe puntualizar que:

- i) lo que se enseña debe responder a una necesidad de la organización: dado que las organizaciones de trabajo no han sido creadas a fin de educar a las personas, la capacitación en tal contexto constituye un medio para lograr resultados económicos, derivados de mejoras en el desempeño y otras variables; los esfuerzos formativos deben por lo tanto responder a las necesidades de la organización (este requisito pone de manifiesto la importancia de la etapa diagnóstica del proceso),
- ii) lo que se enseña debe ser aprendido: como derivado lógico del postulado anterior y sin perjuicio de las diferencias entre los miembros de la organización, todas las personas que participan de la actividad educativa deben, en definitiva, lograr apropiarse de los conocimientos necesarios para desempeñar su posición y desarrollar las condiciones personales para ponerlos en práctica (este requisito privilegia el desarrollo de los métodos y técnicas adecuados, es decir, de la tecnología educativa, tanto en la etapa de diseño como de implementación),
- iii) lo aprendido debe ser trasladado a la tarea: constituyendo el momento más dificultoso del proceso, la transferencia de la capacitación al trabajo se manifiesta en cambios de comportamiento efectivo que implican mejoras en el desempeño laboral del empleado, quien más allá de las circunstancias de contexto presenta sus propias condiciones facilitadoras e inhibidoras (esta problemática impone la necesidad de generar estrategias que contemplen las condiciones facilitadoras e inhibidoras personales y de contexto),
- iv) lo trasladado a la tarea debe ser sostenido en el tiempo: los conocimientos y habilidades deben encontrarse disponibles para su utilización al momento en que sea requerido, ya sea continua o esporádicamente (con excepción de los aprendizajes de aplicación inmediata o bien de uso permanente, toda intervención requiere la implementación adicional de estrategias de seguimiento y refuerzo a fin de verificar y sostener los efectos de la capacitación en el tiempo).

Sin perjuicio de las tantas particularidades a considerar en relación a la capacitación como recurso de funcionalidad múltiple, la estrecha relación entre necesidad y cambio se destaca como fundamental. La identificación de las necesidades de la organización y la generación de cambios en términos de mejoras en el desempeño que satisfagan tales necesidades, constituyen los extremos de un arco de tensión, como nudo de toda actividad formativa en el ámbito empresarial. El establecimiento de objetivos se presenta como la vía apta para ligar ambos extremos.

Entre otros autores, Mitchell (1995) ha sostenido que el mayor desafío al que debe enfrentarse un capacitador es el de fijar objetivos claros y orientados a la acción. Al respecto advierte que en la tarea de hacerlo, una vez determinada la composición del grupo que será capacitado y verificado el nivel de desempeño actual de sus miembros, el establecimiento de objetivos implica decidir dónde se quiere llegar, es decir, qué cambio se desea provocar a partir del diagnóstico de las necesidades actuales. Los objetivos determinarán así lo que será enseñado (contenidos) y la manera de hacerlo (modalidad, métodos y técnicas, rol del capacitador). Asimismo, definirán los parámetros de evaluación de los resultados que la actividad obtenga y la forma en que la administración apreciará su éxito.

A fin de precisar los requerimientos que un objetivo de capacitación debe cumplir, se ha intentado plasmar en la regla mnemotécnica SMART (traducible del inglés como inteligente), los siguientes criterios:

S ("specific"): la acción debe expresarse en forma específica y detallada,

M ("measure"): debe ser observable y medible,

A ("action"): el objetivo debe describir una acción concreta que ejecutará el aprendiz,

R ("real"): la misma debe ser realista, posible e implementable, y

T ("time"): la acción debe contar con un marco de tiempo para su implementación.

En síntesis, todo objetivo de capacitación debe ser expresado en forma específica y detallada, describiendo un comportamiento realista, observable y factible de medición, que la persona capacitada logre poner en acción como resultado de la actividad formativa, en un tiempo predeterminado como válido y oportuno.

Abordando la capacitación como proceso, Kirkpatrick (1999) contempla implícitamente los requisitos establecidos y sus implicancias, proponiendo las siguientes etapas como imprescindibles para planificar e implementar con éxito toda intervención; a saber:

- i) determinación de las necesidades,
- ii) fijación de objetivos,
- iii) determinación de los contenidos,
- iv) selección de los participantes,
- v) determinación del mejor plan de trabajo,
- vi) selección de la infraestructura apropiada,
- vii) selección de los formadores apropiados,
- viii) selección y preparación de materiales audiovisuales,
- ix) coordinación de la acción formativa, y
- x) evaluación de la acción formativa.

Kirkpatrick (1999) asimismo distingue cuatro niveles de evaluación, que integran una secuencia de avances en la cual cada uno posee impacto sobre el siguiente. Cada nivel, por su parte, implica un mayor grado de complejidad que el anterior y requiere un tiempo más prolongado para su desarrollo. En esta línea de razonamiento, la reacción de los participantes de la actividad constituye el primer nivel de evaluación, entendiéndose que si bien una reacción positiva no asegura el aprendizaje, una reacción negativa obtura toda posibilidad de que el mismo se produzca. El aprendizaje resulta ser, precisamente, el segundo nivel de evaluación a considerar, definido como el grado en que los participantes amplían conocimientos, mejoran habilidades y/o modifican actitudes como consecuencia de la intervención educativa. Si bien para determinados autores el aprendizaje no se produce si no se verifica algún cambio comportamental, el presente modelo distingue aprendizaje y conducta como niveles de evaluación diferentes. En este sentido la conducta, definida como la manifestación observable de las acciones personales, constituye el tercer nivel de evaluación. El cuarto y último nivel, finalmente, contempla los resultados obtenidos como consecuencia del cambio de conducta, medibles en términos de incremento en la producción, mejora de la calidad de productos o servicios, reducción de costos, incremento de las ventas, etc. (Kirkpatrick, 1999).

En un planteo de mayor simplificación pero en un todo conforme con el detalle de etapas y concepción recursiva del proceso, precedentemente enunciada, Rossett (1996) describe el ciclo de capacitación como un "sistema" en el cual cada fase se encuentra en "relación directa y predecible" con la siguiente. En estos términos, identifica cinco fases fundamentales del ciclo: análisis (etapas referidas como i y ii en el esquema de Kirkpatrick), diseño, desarrollo e implementación (iii a ix) y evaluación (x).

El abordaje de la capacitación como proceso es una práctica generalizada. Pero si existe bastante coincidencia en relación al "como", es decir, a cuestiones de diseño e implementación de la actividad formativa, existe mayor discusión en cuanto al "que". Rescatando el concepto de competencia como unidad de análisis del desempeño exitoso y habiendo explicado las razones por las cuales resulta necesario entenderla como variable compleja, las dos dimensiones reconocidas como susceptibles de cambio a través de la capacitación son los conocimientos y las habilidades específicas. Menor es la tendencia a considerar la capacitación como herramienta útil para operar sobre habilidades generales y aspectos de personalidad. Determinar los alcances de la capacitación no constituye un detalle de importancia menor por cuanto el "qué" es uno de los factores que determinan el "cómo". Consecuentemente, los métodos y técnicas ideales para ampliar conocimientos difieren de los adecuadas para desarrollar habilidades de aplicación y, mucho más, de aquellos destinados a operar sobre aspectos de personalidad. Blake (1997) advierte expresamente que "sin dudas es diferente lo que se requiere para adquirir un conocimiento de lo que se necesita para desarrollar una habilidad, o de la actividad que se lleva a cabo para estimular una cierta actitud".

Son varios los autores que reconocen la posibilidad de operar sobre una suerte de "trilogía" de atributos, que incluye las dimensiones señaladas. Coincidiendo con el autor citado en último término, Gore (1996) puntualiza que una clasificación no exhaustiva de los programas de capacitación más usuales comprendería, entre otros, los siguientes tipos:

- i) programas centrados en los conocimientos:
  - especialización (profundización en el campo de una actividad específica),
  - desespecialización (adquisición de conocimientos que permiten una visión global de la organización y el trabajo transdisciplinario),

- ii) programas centrados en las destrezas:
  - desarrollo de habilidades específicas para una función (administración del tiempo, tareas operativas, etc.),
  - desarrollo de habilidades de interacción e intercambio con otros profesionales, y
- iii) programas centrados en las actitudes:
  - desarrollo de actitudes favorables hacia un cierto tipo de conductas (conducción, trabajo en equipo, etc.),
  - sensibilización (aproximación, toma de conciencia en relación a determinado tema).

Sin perjuicio de la validez de esta clasificación, se advierte que existen otras posibles taxonomías de programas de capacitación que dan cuenta del “qué” se pretende enseñar, cambiar o modificar. En última instancia cabe destacar que, si bien algunos diseños asignan prioridad a una de las dimensiones, la mayoría de ellos requiere una integración de las tres para generar resultados. Esta es la posición de Gore (1996), quien cita las actividades orientadas a rescatar y orientar la experiencia del sujeto y los programas de inducción, como ejemplos de abordajes integrativos.

A pesar de los profusos desarrollos en materia de educación para el trabajo, ya sea dentro o fuera del contexto organizacional, lo cierto es que la capacitación como herramienta formativa no siempre logra los resultados deseados. En efecto, en muchas oportunidades no resulta efectiva (el nivel de resultados alcanzados en relación a los objetivos previstos no es satisfactorio), ni resulta eficaz (la relación entre los esfuerzos o insumos empleados y los resultados obtenidos es deficitaria). Schön (1992) pone de manifiesto que “la crisis de confianza en el conocimiento profesional se corresponde con una crisis similar en la preparación de profesionales”. Si bien su reflexión excede la problemática de qué tan efectiva o eficaz pueda ser la capacitación, algunas de sus afirmaciones aportan información esclarecedora. Schön advierte así que, tanto el público en general como los radicales y profesionales críticos, coinciden en una queja común: las áreas fundamentales de la práctica profesional se encuentran hoy más allá de los límites convencionales de la competencia.

Una interpretación restringida del concepto de competencia permitiría sostener que existen cualidades o condiciones de las personas, más allá de las comprendidas por la competencia, que afectan su capacidad actual y potencial de trabajo. La lectura del párrafo precedente permitiría por su parte suponer que el autor toma el término competencia en un sentido más restringido que el adoptado en el presente desarrollo. Pero una interpretación integrativa de la obra de Schön llevaría a conclusiones diferentes. En oportunidad de referirse a los atributos personales que deben mediar en la toma de decisiones y resolución de problemas críticos, como parte del ejercicio profesional, dicho autor se refiere a los valores. Rescatando ahora el alcance del término competencia explicado en el apartado respectivo, parecería que la diferencia apuntada constituye una mera cuestión semántica.

Si bien Schön excluye de la competencia los valores, es categórico al afirmar que varias áreas del ejercicio profesional dependen hoy de aspectos de personalidad tales como, por ejemplo, los valores. Por lo tanto, su concepción no se aleja fundamentalmente de la de este trabajo, que por competencia entiende todo aquello que la persona debe activar para lograr un desempeño exitoso. Retomando el comentario de Schön sobre la correspondencia entre una cierta falta de confianza en el conocimiento profesional y la actual crisis que la preparación de profesionales está sufriendo, es obvio que toda intervención formativa no puede menos que contemplar la totalidad –o al menos la mayoría posible- de las variables en juego.

Ciertos autores se refieren a las consecuencias prácticas que el modelo de gestión por competencias cobra en ámbito de la educación para el trabajo. Así se ha puesto de manifiesto que la competencia no proviene de la aprobación de un currículum académico formal sino del mismo ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas. Adicionalmente a lo anterior, se ha sostenido que este tipo de conocimiento aplicado para la resolución de problemas, lejos de ser mecánicamente transmisible, involucra variables de diferente naturaleza. Referido como “conocimiento indefinido”, deriva de la integración entre los conocimientos tecnológicos previos y la experiencia concreta, que proviene del ejercicio del trabajo en el mundo real (Gallart y Jacinto, 1995).

En un orden similar de ideas, otros autores descartan la posibilidad de aplicar la formación basada en competencias sin una apropiada y oportuna contextualización en el entorno productivo (Vargas, Casanova y Montanaro, 2002). Desde esta perspectiva, el aprendizaje de nuevas formas de hacer y de pensar se efectúa allí donde se encuentran la empresa y su tecnología. “Aprender haciendo en condiciones reales de trabajo”, como modalidad de enseñanza-aprendizaje en el ámbito laboral, responde a los siguientes principios:

- i) educar es fomentar, mediante el aprendizaje, la efectividad del talento humano en todas sus dimensiones: intelectual, afectiva, etc,
- ii) los conocimientos científico-tecnológicos tienen valor cuando se reflejan en capacidades operativas (comportamientos),
- iii) la mejor forma de aprehender los conocimientos científico-tecnológicos es descubriéndolos y redescubriéndolos en la práctica,

iv) la competencia laboral no es la sumatoria de conocimientos, habilidades y actitudes aisladas, sino que constituye un resultado integrado en forma coherente y aplicado a situaciones concretas.

Habiendo relevado diferentes particularidades de la capacitación como intervención formativa en las organizaciones de trabajo, los requerimientos que debe satisfacer para resultar efectiva, cuestiones de sustancia y de proceso, y demás aspectos entre los cuales se destaca el establecimiento de objetivos como forma de vincular las necesidades de la organización con resultados medibles, la capacitación opera también como herramienta útil para potenciar el desarrollo profesional y personal de los empleados, en el sentido explicado por Blake (1997). En cuanto a esta función en particular, los conceptos de identidad y rol profesional arrojan luz sobre elementos y relaciones que describen el siguiente cuadro: el ejercicio del rol profesional implica la puesta en acción de conocimientos a través de habilidades específicas, en relación a posiciones de trabajo y tareas asignadas, en el contexto de una red interpersonal y un espacio físico determinados.

Conforme lo explica Richino (1985), un profesional es aquella persona que ha completado estudios específicos acerca de una porción determinada de la realidad. Posee un quantum de conocimientos de nivel científico en el área de su expertise, una formación teórica y una metodología de aproximación al fenómeno que aborda, todo lo cual determina una suerte de sesgo en sus cualidades perceptivas y modos de intervención sobre la realidad. El rol profesional se nutre en el ámbito de esa realidad práctica, en contacto con otros roles complementarios y a través, precisamente, del ejercicio del mismo rol. Mientras la formación terciaria o universitaria constituye el marco de referencia teórico que el profesional posee, las experiencias prácticas permiten la estructuración del rol y el desarrollo de su identidad.

Dadas las condiciones que las organizaciones han ido adoptando, no puede decirse que el ejercicio del rol profesional implica sólo la puesta en acción de conocimientos teóricos y de metodologías aprendidas previamente, a una situación concreta actual (como si existiera una primera etapa de apropiación del conocimiento y una segunda de aplicación). Por el contrario, el desarrollo de la identidad profesional requiere un permanente proceso de actualización teórico-práctica. Esta circunstancia merece las siguientes reflexiones.

En primera instancia, es la empresa como organización de trabajo la que debe poner a disposición de todo profesional la posibilidad de aprender, al menos por dos razones principales: el desempeño exitoso de sus empleados es uno de los medios por los cuales la organización alcanza sus resultados y debe, por lo tanto, optimizar este recurso; por otro lado podría entenderse que la organización tiene una suerte de responsabilidad social, que incluye mantener a su gente actualizada de modo tal de no devolver un recurso "obsoleto" al mercado, cualquiera sea la causa de terminación de la relación laboral.

En segundo lugar, puede decirse que la organización está en la mejor posición para diagnosticar, intervenir, verificar resultados e implementar medidas para mantenerlos, sin perjuicio del esfuerzo que cada empleado deba hacer para conciliar sus objetivos personales con los de la organización. El espacio de integración es sin duda la posición de trabajo, no ya como espacio geográfico sino como conjunto de condiciones que van desde elementos físicos, procesos y funciones, a complejas redes de relaciones interpersonales. En cuanto al proceso de estructuración del rol profesional, nuevamente, su desarrollo sólo se verifica cuando los contactos entre la estructura del individuo y la estructura del ambiente se dan en términos complementarios, es decir, cuando el encuentro es pleno y el intercambio satisfactorio.

Como reflexión final y en virtud de lo expuesto, se intenta poner de manifiesto la relevancia de dos cuestiones esenciales para desentrañar la problemática que la capacitación enfrenta:

- i) la transferencia de la capacitación al trabajo como el más crítico de los requerimientos establecidos, y
- ii) la implicancia de variables adicionales a los conocimientos y habilidades específicas, que han sido referidas con los términos habilidades generales y aspectos de personalidad, como factores claves que pueden favorecer o entorpecer el aprendizaje.

Consecuentemente, el abordaje de los factores que intervienen sobre la transferencia de la capacitación al trabajo a través de una unidad de análisis que contemple tanto conocimientos y habilidades específicas como habilidades generales y aspectos de personalidad, se presenta aquí como una línea de exploración válida. Sin perjuicio de lo anterior, los factores de contexto no pueden sino ser integrados al análisis propuesto. Este desarrollo no pretende abrir discusión acerca de una cuestión que continúa siendo objeto de debate: si la capacitación es una herramienta operante sobre aspectos de personalidad. Lo que sí pretende destacarse es que todo programa formativo debe contemplar intervenciones dirigidas a los tres niveles, aunque su objetivo original sea generar cambios en alguno/s de ellos. La línea de razonamiento propuesta pasa entonces por analizar la relación entre las dimensiones de la competencia -según la extensión aquí definida- y la problemática de la transferencia, para luego ensayar ciertas recomendaciones de intervención.

### **Transferencia de la capacitación al trabajo. Análisis de su problemática**

La gestión de los recursos humanos contempla diversas prácticas para potenciar el desempeño y desarrollo de las personas en el contexto organizacional. La capacitación se presenta como una de las posibles

intervenciones. No son pocos los autores que consideran que la capacitación no constituye la intervención de "primera elección". En este sentido se pronuncian Broad y Newstrom (2000), sosteniendo que la formación sólo debe ser implementada una vez realizado un análisis profundo de la organización y del rendimiento que la misma está alcanzando, y se hayan explorado otras posibles intervenciones dirigidas a mejorar dicho rendimiento. Al respecto, concluyen que el diseño e implementación de la capacitación son muy costosos, por lo cual la misma debería ser considerada como la última y no la primera de las intervenciones disponibles.

Abordando la problemática desde la ecuación costo-beneficio, podría afirmarse que las organizaciones en muchas ocasiones no reciben un nivel de retorno que justifique las inversiones realizadas para desarrollar sus recursos humanos. Esta afirmación remite a la primera de las dos cuestiones resaltadas al finalizar el capítulo precedente: aquella que distingue la transferencia como el más crítico de los requerimientos de la capacitación. Ya las primeras investigaciones sobre transferencia de la capacitación al trabajo advirtieron sobre esta limitación. Los resultados obtenidos por Baldwin y Ford (1988) fueron categóricos al respecto, permitiéndoles plantear el tema en los siguientes términos: "En la actualidad se está produciendo un creciente reconocimiento de que existe un problema de transferencia de la formación que se realiza en las organizaciones. Se estima que mientras que las industrias estadounidenses gastan casi 100 millares de dólares en formación y desarrollo, no más de un 10 por ciento de esa inversión realmente se transfiere a los puestos de trabajo. Los investigadores han llegado a la conclusión de que gran parte de la formación que se realiza fracasa ya que no se transfiere al puesto de trabajo".

Estas reflexiones no pretenden quitar valor al resto de los requisitos de la capacitación identificados por Blake (1997). Es obvio que la actividad formativa debe partir de necesidades de la organización (i) y que la misma debe producir un verdadero aprendizaje (ii). Finalmente y tras una transferencia efectiva a la posición de trabajo (iii), los resultados deben mantenerse en el tiempo (iv). El éxito de la capacitación depende, en última instancia, de que todos los requisitos resulten satisfechos en la mayor medida posible. Este desarrollo intenta poner de manifiesto que, entre ellos, la transferencia de la capacitación al trabajo es el más crítico en un doble sentido. La importancia relativa del tercer requisito en relación a los demás es superior. Adicionalmente, la probabilidad de que su cumplimiento fracase es también mayor.

Tras definir la transferencia como "la aplicación eficaz y continua a los puestos de trabajo de los conocimientos y habilidades que los participantes adquirieron durante la ejecución de la formación, se haya realizado dentro o fuera del puesto", Broad y Newstrom (2000) puntualizan que no obstante la preocupación por esta problemática ha crecido exponencialmente en los últimos años, las dificultades del proceso comenzaron a ser advertidos hace casi medio siglo. En este orden de ideas citan las primeras investigaciones de Edwin Fleishman, Edwin Harris y Harold Burt, quienes ya en el año 1955 trabajaron sobre los cambios de comportamiento en capataces de la International Harvester que habían asistido a un programa formativo sobre principios y técnicas de liderazgo. Los resultados obtenidos demostraron que, si bien los capataces lograban ciertos cambios de comportamiento una vez reintegrados a sus posiciones de trabajo, el mero transcurso del tiempo anulaba los cambios permitiendo que los comportamientos originales se reinstalaran.

En virtud de los hechos observados, el análisis de los factores de influencia sobre el proceso de transferencia cobra relevancia. Broad y Newstrom (2000) se refieren así al estudio de James Mosel, entre los primeros, que en 1957 identifica tres de las condiciones necesarias para que la transferencia se concrete: que el contenido de la formación sea aplicable a la tarea, que el participante logre aprender ese contenido, que el participante se encuentre motivado a cambiar su comportamiento en el trabajo con el fin de aplicar lo que ha aprendido. Cabe aquí señalar que las tres condiciones apuntadas por Mosel se vinculan de algún modo con el participante y su posición de trabajo. Broad y Newstrom amplían entonces la referencia, citando varios desarrollos teóricos e investigaciones de las últimas décadas que dan cuenta de los factores de contexto que afectan la transferencia de la capacitación al trabajo.

Actualmente existe consenso respecto de la diversidad de factores que influyen sobre el proceso de transferencia. En términos generales, los mismos pueden agruparse en aquellos propios de la persona y los respectivos a la organización. Cada una de las categorías de esta posible clasificación cuenta asimismo con distintas subclases. Ahora bien, el concepto de competencia que distingue entre conocimientos, habilidades –generales y específicas- y aspectos de personalidad abarca un universo bastante vasto de atributos personales, permitiendo estudiar las particularidades de la transferencia desde las condiciones del que aprende y debe transferir.

Seguidamente se intentará identificar elementos y relaciones, abordando la problemática de la transferencia de la capacitación al trabajo a través del concepto de competencia como unidad de análisis. Finalmente, se completará el cuadro con una breve explicación sobre las circunstancias de contexto que también influyen sobre el proceso y algunas consideraciones que vinculan el aprendizaje individual con el aprendizaje organizacional.

### Transferencia y su relación con los factores personales

La noción de cambio se encuentra estrechamente ligada a la problemática bajo análisis. Ya se ha explicado que el fin de la capacitación no pasa por educar a las personas sino por enseñarles lo necesario para trabajar mejor, de modo tal de generar beneficios para la organización. La organización dispone de la capacitación, entre otros recursos, para que dicho fin encuentre satisfacción mediante cambios de comportamiento en las personas, traducibles en mejoras de desempeño. Sin perjuicio del fenómeno denominado aprendizaje organizacional, que reconoce a la misma organización como sujeto de aprendizaje, lo que en esta instancia cabe contemplar es la capacidad de cambio de las personas.

Se ha sostenido que la gente experimenta mayores dificultades para cambiar que para mantener un estado de cosas conocido. Refiriéndose al cambio personal en el contexto de las organizaciones de trabajo, Mitchell (1995) advierte sobre la resistencia que los individuos experimentan ante la exigencia de modificarse: "Nadie desea cambiar. Todos seríamos felices si los demás cambiaran para ajustarse a nuestras necesidades, hábitos o deseos. Ninguno de nosotros, ni siquiera los directivos que demandan el cambio, quiere modificar su modo de actuar ... El apego a lo establecido es una característica muy humana. Cambiar es arriesgarse a perder lo que ya se tiene y pocas personas están dispuestas a correr ese riesgo".

Sobre la observación de Mitchell que acaba de citarse pueden efectuarse reflexiones que moderan el tenor de su afirmación. Aunque en términos generales las personas experimentan mayor dificultad para emprender el cambio que para evitarlo, existen excepciones a la regla que permiten una evolución adaptativa y hasta proactiva. En efecto, por un lado existen personas cuya tendencia divergente es superior a la media. Por otro lado, decir que aquellos que experimentan resistencia al cambio sencillamente no cambian, es una verdad a medias. Probablemente algunas personas no cambien nunca, o no lo hagan en tiempo oportuno y en la medida necesaria, pero muchas otras superan la resistencia al cambio para lograr nuevas visiones y comportamientos. De no ser así, ni la capacitación ni ninguna otra intervención destinada a operar cambios para mejorar el desempeño tendrían mayor sentido, como tampoco tendría sentido la intervención psicoterapéutica en el ámbito clínico.

Los desarrollos de Prochaska, Norcross y Diclemente (1994) sobre cambio de hábitos, originalmente aplicables al campo de las adicciones y demás hábitos negativos, han aportado información esclarecedora en relación al cambio en muchas otras circunstancias y contextos. Los principios de este modelo están siendo utilizados hoy para diagnosticar e intervenir en relación a un amplio espectro de problemas. En el contexto organizacional, en particular, encuentra aplicación cuando se trata de optimizar los resultados de la capacitación facilitando el proceso de transferencia a la posición de trabajo.

Así lo manifiestan expresamente autores con ejercicio profesional en actividades de consultoría y capacitación. Entre ellos, Tailhade (2000) sintetiza los principios del referido "modelo de cambio de hábitos de Prochaska", en los siguientes términos:

- i) el cambio exitoso comprende un proceso de cinco etapas –precontemplación, contemplación, preparación, acción y mantenimiento-, en el cual cada etapa presenta una problemática diferente,
- ii) el modelo ofrece una serie de medidas concretas de diagnóstico e intervención para avanzar en el proceso dependiendo, precisamente, de la etapa que la persona está atravesando,
- iii) la estrategia consiste en identificar en qué etapa se encuentra la persona, evaluarla y en función de ello implementar las medidas correspondientes a la misma, de modo tal de impulsarla a continuar el proceso sin saltar ninguna etapa.

El autor mencionado advierte que para desarrollar determinados conocimientos y habilidades en ocasiones basta con promover el cambio deseado mediante métodos y técnicas de capacitación tradicionales. Sin embargo, en muchos otros casos la actividad fracasa ya que el aprendizaje en sí mismo no produce la transferencia de la capacitación al trabajo. Al respecto explica que cuando las barreras de la transferencia no se encuentran a nivel de conocimientos o habilidades específicas sino a nivel de actitudes personales, condiciones de la organización, o una combinación de ambas cosas, el proceso de transferencia es mucho más complejo.

Los objetivos de la capacitación generalmente importan algún nivel de cambio de hábitos, en especial cuando intentan modificar aspectos del ejercicio de funciones de management (superar un estilo gerencial demasiado autoritario, discontinuar determinado tipo de conductas problemáticas, delegar aceptando los riesgos que ésto implica, abandonar actividades atractivas en virtud de otras prioritarias, etc.). El hábito a modificar se encuentra por lo general profundamente arraigado, siendo para la persona muy difícil "desaprenderlo" para aprender el nuevo. Los hábitos laborales pueden arraigarse por una o más de las siguientes razones: porque son acordes a la personalidad, porque facilitan la tarea y/o porque ese comportamiento termina por manifestarse sin mediación de la voluntad.

Tailhade (2000) define "problema" como la brecha existente entre una situación actual o proyectada y un objeto, entendiendo que la solución del problema requiere el atravesamiento del proceso de cambio en todas

sus etapas para superar esa brecha, es decir, para desaprender un hábito y reemplazarlo por otro. El modelo de Prochaska establece una estrecha vinculación entre etapas de cambio y medidas recomendables, presentándose como un marco de intervención adecuado para los supuestos en que las barreras derivan de la falta de habilidades generales o de aspectos de personalidad disfuncionales.

Si bien el modelo integrativo propuesto por Fernández Alvarez (1996) fue desarrollado y posee aplicación en el ámbito clínico, su línea de razonamiento aporta conceptos de utilidad para comprender la problemática de la transferencia del aprendizaje, más específicamente de los niveles crecientes de resistencia al cambio que experimentan las personas. Fernández Alvarez comienza por sostener que la experiencia psicológica constituye un conjunto de operaciones interiores y exteriores que realizan los seres humanos en su condición de sujetos activos de una constante búsqueda de conocimiento. De este modo, la experiencia psicológica surge del entrecruzamiento entre la actividad biológica y la actividad social, como codeterminantes básicos de la función. Apartándose de la concepción empirista-positivista, su modelo representa relaciones de influencia concurrente entre los tres niveles –biológico, psicológico y social-, sin que pueda suponerse prevalencia de ninguno de ellos por sobre el resto.

En este orden de ideas, Fernández Alvarez (1996) explica que las personas precisan organizar la realidad en la que deben desplegar su vida, realizando una permanente tarea de construcción de significados. Por construcción de la realidad entiende “la forma de organización de la experiencia personal en la que cada individuo refleja su presentación del mundo, incluyendo su autorrepresentación”. Las construcciones de realidad derivan de la puesta en acción de un sistema integrado por estructuras de significado, constituyendo operaciones típicamente humanas y necesarias, por cuanto su finalidad va dirigida a sostener el sentimiento de identidad personal requerido para preservar la actividad psicológica.

La posibilidad de dotar de sentido a la experiencia permite desarrollar un “self”, una identidad, de modo tal de disponer de una serie de recursos que permitan autoorganizar la experiencia en torno a un eje de subjetividad, contar con elementos que faciliten enfrentar las nuevas experiencias integrándolas a las ya vividas y planear el futuro de acuerdo con un guión de vida. Existiría así una continuidad indisociable entre la capacidad de elaborar significados y la posibilidad de encontrar sentido a la experiencia. Ambos fenómenos deben por lo tanto ser entendidos como aspectos indisociables de una misma necesidad, cuyo propósito es situar al individuo y proveerlo de recursos para enfrentar su experiencia. Consecuentemente y encontrándose determinadas por la evolución de las experiencias biológica y sociocultural, las estructuras de significado se encuentran sometidas a procesos de cambio permanentes.

Los párrafos precedentes, lejos de la intención de abundar en explicaciones, intentan presentar en forma abreviada las ideas principales del modelo integrativo a fin de llegar al concepto de resistencia al cambio y sus niveles. Es este el elemento de la teoría que, tras las siguientes consideraciones conceptuales, será utilizado para explicar por qué determinados aspectos de personalidad pueden operar como barreras de la transferencia, mientras que los aprendizajes a nivel de conocimientos y habilidades son transferibles al trabajo con mayor facilidad.

En tanto la formación de significados constituye el recurso esencial para organizar y preservar la identidad personal, existe otra función simultánea a la construcción de significados que consiste en proteger las adquisiciones ya internalizadas frente a las amenazas de otras informaciones, capaces de ingresar al sistema con posterioridad. Esta función consiste en un esquema de resistencias al cambio que tiende a convocar la presencia de informaciones confirmatorias y distraer la influencia de otras disonantes, asegurando la continuidad de los significados. El valor de las resistencias consiste en proteger nuestros significados del cambio permanente, evitando la desestructuración personal que supondría la disolución de la identidad (Fernández Alvarez, 1996).

Dado el carácter progresivo y jerárquico de nuestras representaciones, las resistencias serán tanto más poderosas cuanto más básicas o primarias sean las estructuras que deban proteger. La forma de operar de las resistencias difiere de acuerdo con el nivel de las representaciones protegidas, y ello se traduce en la existencia de modalidades resistenciales. En algunos casos las resistencias son concientes y las personas pueden, en mayor o menor medida, dominar su uso de forma voluntaria rechazando racional o emocionalmente otras perspectivas de interpretación. Pero las resistencias más significativas son las que operan inconcientemente, protegiendo las estructuras más profundas, es decir, las que organizan las construcciones más primarias de cada persona. Fernández Alvarez (1996) propone organizar la experiencia en nueve niveles de complejidad del self; a saber: función de discriminación básica, filiación y parentesco, dominación, diferenciación sexual, reconocimiento, autonomía, transitividad, productividad y perdurabilidad, y recogimiento. El trabajo como actividad productiva y trascendente, contribuye a la configuración del octavo y anteúltimo nivel de identidad.

Las resistencias, como las estructuras de significado, no son organizaciones estáticas sino dinámicas. Su impermeabilidad es, en última instancia, relativa. Esto significa que aunque su función sea proteger las

representaciones, admiten la posibilidad de ser atravesadas por nueva información susceptible de generar una transformación intraestructural. Esta posibilidad se relaciona con el grado de incidencia de las exigencias que afectan al sistema en su conjunto, ya sea desde el punto de vista de la fuerza que la nueva información posee como de la masividad del intercambio que la persona deba resolver en un momento dado. Por lo tanto, aunque los esquemas resistenciales tiendan a descartar información disonante en relación a las estructuras de significado consolidadas, dando lugar a la generación y preservación de un self integrado, el sistema como un todo se encuentra en condiciones de responder a las exigencias de cambio que la realidad impone, aunque con mayor dificultad cuando dicho cambio afecta el sentido de identidad personal.

Ahora bien, retomando la figura del iceberg como representativa de los niveles de profundidad de las sucesivas dimensiones de la competencia, cabe recordar dos implicancias fundamentales. En primer lugar, los conocimientos y habilidades específicas integran la parte superficial y observable del iceberg en tanto que las habilidades generales y aspectos de personalidad se ubican en su parte basal. En segundo lugar, a medida que se desciende resulta más difícil lograr diagnósticos y cambios. Consecuentemente, mientras es relativamente más fácil diagnosticar y generar cambios a nivel de conocimientos y habilidades específicas, hacerlo a nivel de habilidades generales y aspectos de personalidad es más complejo y en no pocos supuestos imposible.

Más allá del debate en torno a los alcances de la capacitación como recurso útil para operar sobre aspectos de personalidad, lo cierto es que toda actividad formativa debe considerar los tres –más precisamente los cuatro– niveles del iceberg para lograr los resultados deseados. Como ya se explicara, ésto no equivale a decir que cada intervención deba dirigirse necesariamente a modificar todos los niveles como objetivo específico. No obstante lo anterior, contemplar la vasta gama de atributos personales y sus niveles de profundidad resulta imprescindible para diagnosticar e intervenir, ya que todos ellos se encuentran en mayor o menor grado detrás de cada comportamiento.

Las actividades formativas convencionales suelen tener como objetivo específico transmitir conocimientos y/o desarrollar habilidades de aplicación. Las habilidades generales y aspectos de personalidad operan entonces como factores que facilitan o dificultan los nuevos aprendizajes; es decir, que la parte basal del iceberg opera como factor de la parte superficial. La capacitación puede también ser utilizada para trabajar sobre habilidades generales, particularmente sobre aspectos de la inteligencia emocional (es obvio que la capacidad intelectual y las condiciones físicas no son abordables a través de este recurso). Excepcionalmente, la capacitación puede dirigirse a modificar algunos aspectos de personalidad. En todos los casos, sin embargo, los aspectos de personalidad deben ser contemplados, ya sea como objetivo de la intervención o bien como factor del cambio deseado en otro nivel.

La figura del iceberg intenta representar, en términos figurativos, los niveles diferenciales de dificultad que la persona experimenta según deba modificar conocimientos, habilidades y/o aspectos de personalidad o, dicho de otro modo, los niveles resistenciales que ofrece en función de las dimensiones de la competencia a modificar. El modelo integrativo que se ha descrito brevemente se refiere también a niveles crecientes de resistencia y a modalidades resistenciales, según la profundidad de las construcciones y estructuras, circunstancia que el autor significa en su formulación sobre los nueve niveles de complejidad del self.

Si bien existen diferencias de perspectiva, conceptos, alcance y campo de aplicación entre el modelo integrativo de Fernández Alvarez y el modelo de gestión por competencias –asistido en relación a la profundidad de sus dimensiones por la metáfora del iceberg–, también existen entre ellos elementos en común y relaciones, que pueden ser establecidas a fin de explicar el proceso de transferencia de la capacitación al trabajo. A continuación se intenta describir la problemática de diferentes intervenciones en función de la dimensión a modificar, nivel de profundidad asignado a cada dimensión e intensidad de los esquemas resistenciales correspondientes.

En principio y rescatando uno de los objetivos usuales de la capacitación, ésto es, aumentar o profundizar conocimientos, no existen mayores condiciones relativas al área de los conocimientos que operen como barreras de la transferencia si el diseño de la intervención contempla las características del aprendizaje significativo. Conforme lo explica Schunk (1997) refiriéndose a los postulados de Ausubel sobre aprendizaje significativo, el mismo consiste en la adquisición de ideas, conceptos y principios al relacionar la nueva información con los conocimientos en memoria. El aprendizaje puede resultar significativo cuando los nuevos contenidos guardan relación sistemática con los conceptos pertinentes en la memoria a largo plazo, entendiéndose que el nuevo material expande, modifica o elabora la información ya contenida en la memoria. Sin perjuicio de la influencia de los factores de contexto, que serán estudiados en el apartado siguiente, los atributos personales que pueden operar como barreras de la transferencia al trabajo de los nuevos conocimientos adquiridos en condiciones de aprendizaje significativo, pasan más bien por la falta de determinadas habilidades generales y/o por aspectos de personalidad disfuncionales.

La realidad indica que la adquisición de conocimientos en sí misma no constituye un objetivo productivo de la capacitación en tanto no se concrete su aplicación con el ejercicio de alguna habilidad específica. Este es probablemente uno de los puntos en los cuales la capacitación se aleja del alcance regular de la enseñanza académica. El desarrollo de habilidades de aplicación ha sido abordada mediante el estudio comparativo de novatos versus expertos. Schunk (1997) explica que dicho abordaje implica identificar claramente la habilidad por aprender, localizar expertos y novatos en la misma e identificar sus diferencias, y finalmente determinar la forma más efectiva y eficaz de llevar al novato a nivel del experto. En términos generales, el desarrollo de habilidades específicas suele requerir una rica base de conocimientos que incluya los hechos, conceptos y principios involucrados, con más las estrategias de aprendizaje que puedan ser aplicadas en diferentes campos y que permitan automatizar determinados comportamientos. Nuevamente y más allá de los problemas que el diseño de la actividad y los factores de contexto puedan presentar, los atributos personales que suelen funcionar como barreras de la transferencia son los ubicados en la base del iceberg.

Cuando la capacitación pretende operar sobre habilidades generales o sobre algún aspecto de personalidad en particular, o bien cuando debe hacerlo para evitar que cualquiera de ambas dimensiones funcione como barrera de la transferencia, el nivel resistencial aumenta significativamente. Una posible explicación parte de considerar que mientras los conocimientos y habilidades de aplicación que una persona debe aprender para desempeñar su trabajo contribuyen a la formación de construcciones y estructuras relativamente superficiales y expuestas a exigencias de cambio permanentes, las habilidades generales y aspectos de personalidad se arraigan en estructuras más profundas. Los esquemas resistentes serán más rígidos y de modalidad inconciente, dado que toda modificación a este nivel pondrá en tela de juicio una estructura primaria y fundamental: la identidad de la persona.

En este orden de ideas, se entiende que no existan mayores dificultades para modificar comportamientos si para ello se requiriere intervenir sobre conocimientos y/o habilidades de aplicación exclusivamente. Más allá del valor que el trabajo posea para cada persona, podría decirse que dichos cambios no afectan su identidad sino que, por el contrario, la fortalecen aportando una sensación subjetiva de progreso a partir del crecimiento profesional y personal. Las habilidades generales y aspectos de personalidad contribuyen al desarrollo de una identidad única y particular, propia de cada uno y diferente a la de otros. Si dicha identidad se expresa mediante atributos conformes al cambio de comportamiento deseado, no existirán mayores problemas. Si por el contrario la persona carece de capacidad intelectual, condiciones físicas o determinadas aptitudes vinculadas a la inteligencia emocional, para poner en acción el cambio de comportamiento, es entonces cuando la presencia de dichos atributos –o más precisamente su ausencia- operará como barrera de la transferencia.

Por su parte, la personalidad constituye un patrón relativamente estable de experiencia interna y de comportamiento que define la forma en que las personas perciben, piensan, sienten y actúan en relación a sí mismos, a los demás y a su entorno. Más allá del grado de salud o psicopatología que determinados rasgos puedan significar, las características particulares de esa personalidad contribuyen a la configuración de la identidad o self. Por lo tanto, la exigencia externa de cambiar aspectos de personalidad puede ser percibida como amenazadora por la persona, que probablemente pondrá en marcha sus esquemas resistentes ya sea en forma conciente o inconciente. Es a nivel de aspectos de personalidad donde se hace particularmente visible la diferencia entre transferencia positiva y transferencia negativa. Mientras la transferencia positiva se concreta cuando los aprendizajes anteriores facilitan los posteriores, la transferencia negativa ocurre cuando los aprendizajes consolidados interfieren o dificultan los nuevos. Cabe entonces concluir que operar cambios de personalidad mediante la capacitación resulta sumamente difícil por partida doble: por un lado la persona experimenta los mayores niveles de resistencia posibles y, por el otro, los aprendizajes anteriores –y, por qué no decirlo, su disposición estructural- generan transferencia negativa.

### **Transferencia y su relación con los factores de contexto**

Hasta aquí se han desarrollado consideraciones sobre aspectos de la transferencia que se vinculan con la persona que debe aplicar los nuevos aprendizajes a su posición de trabajo. Existen otros factores de influencia sobre el proceso, que han sido referidos genéricamente como contextuales. Las variables de contexto han sido abordadas por diferentes autores que coinciden al afirmar que la organización, como sistema, ejerce una poderosa influencia sobre el proceso de transferencia. Existen elementos que la organización debe poner a disposición de los empleados para facilitar la transferencia de sus aprendizajes al trabajo. Mientras ciertas acciones deben ser emprendidas y mantenidas, otras deben ser omitidas y desatendidas, a fin de generar un ámbito en el que la transferencia resulte técnica y humanamente posible.

Gore (1996) analiza diferentes cuestiones de la relación entre educación y empresa o, más precisamente, de la inserción de la actividad formativa en las organizaciones. En cuanto a las posibles modalidades de aprendizaje dicho autor propone, como ya se ha explicado, un marco de clasificación según el grado de

especificidad de la institución que educa y grado de sistematización e intencionalidad de la actividad educativa. Al respecto sostiene que si el abordaje del tema se detuviera en la pregunta sobre cómo aprende la gente en las organizaciones, la respuesta se limitaría a afirmar que lo hace a través de la experiencia o bien a través de la capacitación. En el primer caso, las personas aprenderían a partir de la implementación intencional de mecanismos específicos; en el segundo, en virtud de un proceso asistemático y sujeto al individuo. El autor termina por concluir que dicha respuesta es “relativamente” correcta, por cuanto la realidad indica que el proceso de aprendizaje se da en el contexto de otros factores. Se refiere entonces a tres aspectos organizativos directamente relacionados con el aprendizaje en la organización, clasificándolos según su naturaleza en factor racional, factor cultural y factor ambiental.

El factor racional comprende tanto la estructura como los objetivos de la organización. En este sentido, para que las acciones de las personas se orienten hacia objetivos comunes, debe existir un marco que permita que la gente haga determinadas cosas e impida que haga otras. Las organizaciones, más allá de constituir instrumentos para lograr objetivos, son mecanismos de modelamiento o control de la conducta, condicionando los aprendizajes en función de su estructura y objetivos. Resulta válido afirmar así que los objetivos de una organización, su estructura formal, su estrategia, sus normas y procedimientos, como integrantes del factor racional, facilitan algunos aprendizajes e inhiben otros. Pero es claro que la existencia de objetivos organizativos no explica de por sí las razones por las cuales las personas los aceptan, haciéndolos propios. Resulta entonces imprescindible contemplar aspectos que escapan al factor racional.

De este modo Gore (1996) plantea que la organización debe ser vista también como un ámbito humano, en el que se perpetúan y modifican los modos de relación que otorgan significado y sentido a la experiencia. En efecto, la organización no comprende sólo un conjunto de estructuras, funciones y procedimientos, sino también una serie de mecanismos de relación capaces de producir y dar sentido a los elementos del factor racional. La organización es un contexto de ambigüedad. En él las personas construyen significados, atribuciones, creencias y mitos, que van dando lugar a la creación de determinada cultura.

La cultura organizacional ha sido definida por Schein (1988) como un “modelo de presunciones básicas -inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado al ir aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa e integración interna- que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser consideradas válidas y en consecuencia ser enseñadas a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir esos problemas”. Conforme con el sentido de esta definición, Gore (1996) explica que desde el punto de vista de la coherencia interna la cultura es un lenguaje común con categorías conceptuales compartidas; límites; criterios de inclusión y exclusión, poder y estatus; reglas para obtener, mantener y perder poder; sistemas de recompensas y castigos; definición de conductas acertadas y desacertadas. En relación a las exigencias del medio externo, la cultura define un consenso sobre las tareas y funciones primordiales a cumplir por la organización. Los elementos culturales orientan los posibles aprendizajes, ejerciendo influencia sobre los valores, actitudes y criterios cognitivos. Dicho de otro modo, la cultura condiciona los aprendizajes individuales y organizacionales, operando sobre la información y su tratamiento.

Al hablar por último del factor ambiental, se refiere no ya a las condiciones propias de la misma organización, sino al contexto en el cual la organización se desenvuelve. Todo aquello que las personas aprenden en el contexto organizacional se vincula tanto con la estructura y cultura de la empresa, como con cuestiones relativas a su inserción en la sociedad. Los objetivos de la capacitación suelen variar según el contexto de mercado en que la empresa esté inmersa. Cuando la organización desarrolla su actividad en un medio de recursos escasos, la capacitación debe tender a objetivar y ubicar en contexto la experiencia de aprendizaje, a fin de permitir que las personas logren identificar qué tipo de aprendizajes son necesarios para responder a las exigencias del medio. En contextos más benévolos, la capacitación podrá servir para brindar a los empleados conocimientos y habilidades que permitan una mejor explotación de los recursos disponibles.

Gore (1996) sintetiza en la siguiente frase los aspectos relacionados con el aprendizaje en las organizaciones, afirmando que “la capacitación es, potencialmente, un agente de cambio y de productividad en tanto sea capaz de ayudar a la gente a interpretar las necesidades del contexto y a adecuar la cultura, la estructura y la estrategia a esas necesidades”.

En un abordaje diferente de los factores contextuales que afectan la transferencia de la capacitación al trabajo, Broad y Newstrom (2000) advierten sobre la falta de investigaciones empíricas en la materia. No obstante esta limitación, rescatan los resultados del estudio realizado por el último autor sobre las “barreras de la transferencia”. Basándose en las percepciones de los instructores y participantes de actividades formativas, Newstrom concluye que las dos principales barreras de la transferencia pasan por la falta de refuerzos en el trabajo que estimulen y fomenten la aplicación de los aprendizajes y por la interferencia que introduce el entorno inmediato del participante (presión de trabajo, presión del tiempo, autoridad insuficiente, procedimientos de trabajo inadecuados, equipos o instalaciones inadecuadas). Como tercera restricción

se identifica la falta de un clima organizativo positivo de apoyo y facilitación de la transferencia, que desde su condición de barrera cultural se vincula con el primero de los factores señalados (falta de refuerzos positivos). Finalmente, se ofrece una lista residual de factores entre los cuales se incluye la irrelevancia o improcedencia de los contenidos de la capacitación. Podría afirmarse, sin embargo, que esta última circunstancia no constituye en sentido estricto una barrera de la transferencia, sino una condición relativa al primero de los requerimientos (que lo enseñado responda a una necesidad de la organización).

Broad y Newstrom (2000) proponen una aproximación sistemática al problema mediante la formación de una "coalición para la transferencia", integrada por los formadores, participantes de la actividad formativa y directivos de la organización. Sostienen que el único requisito verdadero para que la coalición logre cumplir con su objetivo, es decir, que la transferencia al trabajo de los aprendizajes finalmente se concrete y mantenga en el tiempo, es el compromiso por parte de todos los integrantes de que la inversión en formación sea rentable para la organización. El criterio de rentabilidad estaría determinado por la recuperación de lo invertido con beneficios adicionales. La implementación de esta propuesta, que importa acciones intencionales, sistemáticas y permanentes, requiere para los autores la creación de una nueva función en la organización: la del gestor de la transferencia. Las responsabilidades principales del gestor serían organizar y coordinar la coalición, y gestionar lo necesario para que las intervenciones que se definan puedan ser implementadas. A las responsabilidades señaladas por Broad y Newstrom podría agregarse la de funcionar como nexo entre la coalición y el resto de los miembros de la organización, de modo de canalizar las necesidades e inquietudes que puedan surgir en torno al proceso de transferencia.

Ya sea mediante un abordaje sistemático que promueva la formación de un grupo y creación de una función específica, o bien a través de prácticas regulares que sin dirigirse necesariamente a facilitar la transferencia creen las condiciones para que la misma se produzca, lo cierto es que la organización debe adoptar una posición activa a través de las acciones de sus directivos y líderes. Es mucho lo que la organización puede hacer al respecto; también son varios los aspectos en relación a los cuales debe intervenir.

Existen desarrollos que, desde una posición normativa, intentan establecer las características y condiciones que una organización debe reunir para resultar productiva económicamente y brindar asimismo un entorno facilitador del desarrollo profesional y personal de sus miembros. Entre ellos, las postulaciones sobre la "organización requerida" de Jaques (1989) enfatizan la necesidad de lograr una relación adecuada entre la capacidad de las personas, el nivel de complejidad de las tareas asignadas y las remuneraciones que reciban en compensación por su trabajo. Si bien su obra no incluye mayores consideraciones sobre aspectos del aprendizaje (su propuesta privilegia la dimensión capacidad intelectual y la idea de su desarrollo constante, excepto que surjan problemas personales o contextuales que afecten el proceso), resulta válido inferir que las condiciones de una organización requerida resultan facilitadoras de nuevos aprendizajes y de su transferencia al trabajo.

También sin alusión expresa al proceso de transferencia pero estrechamente ligada al concepto de aprendizaje, la concepción de Senge (1995) sobre la "organización inteligente" apuesta a la noción de metanoia como captación profunda del sentido del aprendizaje, proponiendo abandonar la visión tradicional de las "organizaciones que aprenden" como meras receptoras de información. Desde esta perspectiva sostiene que el verdadero aprendizaje "llega al corazón de lo que significa ser humano", permitiendo a las personas recrearse y capacitarse para el trabajo como uno de los modos de participar plenamente del proceso generativo de la vida. Sin descartar la importancia del aprendizaje adaptativo, Senge privilegia la necesidad de alcanzar aprendizajes generativos y afirma, entre otras cosas, que la "organización inteligente" conjuga ambos tipos de aprendizajes. Por otro lado, el ejercicio de las cinco disciplinas que declara necesarias para conformar una "organización inteligente" (dominio personal, modelos mentales, construcción de una visión compartida, aprendizaje en equipo y visión sistémica) da cuenta de elementos que corresponden tanto al aprendizaje individual como al aprendizaje organizacional.

En esta instancia resulta válido afirmar que, en efecto, existe una relación directa entre la capacidad de aprendizaje organizacional de la empresa y las probabilidades de que sus miembros logren aprendizajes individuales. Como contracara y si bien el aprendizaje organizacional excede el producto de la mera sumatoria de aprendizajes individuales, mal pueden lograrse cambios organizacionales sino a través del cambio en las personas. Consecuentemente, el éxito de una organización dependerá en alguna medida del grado en que logre desarrollar su condición de sujeto de enseñanza-aprendizaje. Hacerlo requiere de la organización enseñar a sus miembros lo necesario para que desempeñen mejor sus tareas; también implica responder como grupo a las exigencias del medio externo sin perder identidad, en un proceso dialéctico que combina las bondades del aprendizaje individual y organizacional.

Obtención de resultados económicos versus desarrollo de las personas o, en otros términos, orientación hacia los resultados versus orientación hacia la gente, es una proposición que muchas veces se plantea como opción entre alternativas irreconciliables. Concebir ambos valores como extremos de un arco de

tensión resulta más funcional. Esta concepción descarta la exigencia de tener que elegir por una alternativa en desmedro de la otra, como si se tratara de “la mejor” y “la peor” en términos absolutos. Por el contrario, la idea pasa por admitir que ambos valores se encuentran en juego permanentemente y que inclinarse más hacia una u otra alternativa, en determinado momento y condición, puede resultar beneficioso para la organización. Así, no puede decirse que la tensión se resuelva. La tensión se mantiene a través de una constante reorientación de energías hacia alguno de los extremos según las circunstancias del caso, en una suerte de equilibrio dinámico.

Blejmar (2000) agrega un tercer valor en juego para las organizaciones, representando la interacción a través del denominado “triángulo de sustentabilidad”. En dicha figura, la eficacia de resultados y el interés por la gente –sustentabilidad económica y social, respectivamente- conforman los dos vértices de la base. Mediando entre ambos, el sentido –sustentabilidad subjetiva- se ubica en el vértice superior. Desde su perspectiva la capacidad de organizabilidad de la empresa, y por ende su sustentabilidad general, se basan en este triángulo de tensiones que representa la exigencia de “ser eficaz productivamente, viable a escala humana y creadora de sentidos”. Blejmar completa esta propuesta con una visión particular de la organización: en lugar de considerarla “existente” la concibe “existiendo”, como una realidad en permanente evolución. Asimismo propone una definición diferente de la “organización requerida”, como aquella que satisface los tres requerimientos de sustentabilidad.

Todo modelo o alusión figurativa constituye la representación simplificada de una realidad compleja, que por otra parte pretende rescatar de un sin número de elementos y relaciones aquellos que desean analizarse según determinados principios. El triángulo de sustentabilidad brinda información para comprender la tradicional y mal entendida dicotomía entre rentabilidad y desarrollo de la gente, a través de la generación de sentido. Ahora bien, dado que el tema que este capítulo aborda es la transferencia de la capacitación, cabe proponer la siguiente triangulación de valores como representativa de su problemática. Partiendo de un enfoque diferente al anterior, la transferencia bien podría ubicarse en el vértice superior del triángulo como mediador entre la eficacia y la gente, por las siguientes razones. Si mediante la capacitación de sus empleados la empresa pretende enseñar, siempre con el fin de optimizar resultados a través de mejores desempeños, jamás podrá lograrlo en tanto la transferencia de los aprendizajes no se concrete. Asimismo, si la persona no pasa de aprender los contenidos en abstracto sin llegar a transferirlos a su trabajo, mal puede hablarse de desarrollo profesional. La transferencia se presenta así como una variable de mediación entre la persona con sus competencias, y los fines de la organización que opera como contexto de sus aprendizajes.

## Conclusiones

El presente capítulo ofrece consideraciones que rescatan la línea de pensamiento desarrollada para esta elaboración. Al respecto se desea aclarar que si por concluir se entiende inferir lógicamente determinadas premisas de la comprensión sistemática de otras, este apartado aborda la tarea sumando el aporte de algunas reflexiones personales. Pero si concluir también implica finalizar, terminar, cerrar; no es ésta la acepción del término que inspira los siguientes párrafos. Lejos de la intención de obturar dicho pensamiento en conceptos y relaciones cristalizadas, como si fueran los únicos válidos o posibles, este trabajo pretende y espera haber logrado abrir -y no cerrar- inquietudes, preguntas, posibles líneas de exploración e intervención sobre un tema que ocupa un lugar central en la vida de los seres humanos: el desarrollo profesional y personal a través del trabajo.

El sentido del trabajo como mediador, tanto de la productividad económica como de la salud, ha sido destacado en varias oportunidades a lo largo de los capítulos anteriores. Por su parte, la educación para el trabajo fue presentada como uno de los recursos disponibles para mejorar dicha productividad y, conjuntamente, promover el crecimiento personal mediante el ejercicio de una actividad que ocupa, en muchos casos, la mayoría de las horas activas de las personas. Esta afirmación no pretende abrir juicio sobre la importancia relativa de los tantos aspectos de la vida que contribuyen a este crecimiento; es decir, que de ningún modo se está priorizando el trabajo por sobre otras expresiones humanas tales como la afectiva, familiar, social, política, religiosa, solidaria, artística, deportiva, y demás actividades de la amplia gama que el ser humano puede emprender.

Podría decirse entonces que el trabajo, o más precisamente, una modalidad particular de educación para el trabajo y la problemática que esta presenta, constituye el tema de interés de esta tesina, por varios motivos. Los aprendizajes que el ejercicio profesional requiere contribuyen también al desarrollo personal, brindando una sensación subjetiva de bienestar. Esta sensación deriva no sólo de la conciencia de logro o éxito en la actividad laboral específicamente; también puede devenir de la amplificación o generalización de algunos aprendizajes logrados en éste ámbito a otros. Asimismo, la productividad y generación de los medios económicos necesarios para satisfacer las necesidades materiales que las personas también poseen, no deja de cumplir una función importante en la valoración personal del éxito. Es en relación a estos dos valores -productividad y desarrollo- que la transferencia de los aprendizajes al trabajo puede ser concebida como recurso o variable de mediación (el apartado final del desarrollo lo hace desde la posición de la organización, y los valores que la misma debe conciliar).

Toda explicación sobre las condiciones laborales que modelan los comportamientos individuales como factores del campo psicológico, no puede sino incluir referencia a las características que el ejercicio del trabajo toma en el contexto de una organización y, además, una visión macro acerca del mundo contemporáneo y sus efectos sobre la experiencia subjetiva y el comportamiento humano. Cabe precisar que dichos efectos trascienden del plano laboral por ser muchos los aspectos de la vida que se ven afectados por esta vorágine. Si bien se hizo alusión a la familia como institución de socialización primaria y formadora de modelos, que vivencias posteriores -el ejercicio del trabajo, entre ellas- obligan a cuestionar y modificar, esta proposición debe completarse advirtiendo que también las instituciones que regulan los afectos han sufrido cambios, cuestión que no merece mayores comentarios en el marco de esta elaboración. Algunas de las variaciones experimentadas por las instituciones familia y matrimonio derivan de las tantas modificaciones operadas en la organización del trabajo.

La creciente tendencia a la organización en todos los ámbitos es una expresión de la naturaleza gregaria del ser humano. El trabajo no constituye una excepción. Si la familia constituyó inicialmente no sólo matriz de crianza y socialización sino también unidad de trabajo, es obvio que la organización del trabajo se encuentra hoy a años luz de tal modalidad. Esta evolución ha determinado consecuencias de amplio alcance, entre las cuales la necesidad de una formación ulterior se destaca como fundamental. Más allá de la educación académica que cada estado ofrece a través de instituciones específicas, públicas o privadas, es la empresa como organización productiva la que ha tomado a su cargo la responsabilidad de continuarla y especializarla, a los fines del trabajo.

En virtud de razones que pasan tanto por los requerimientos duros o técnicos de las competencias vinculadas a la realización de tareas como por las condiciones que la agrupación en organizaciones productivas impone en términos de relaciones interpersonales, la educación para el trabajo no puede pensarse ya como una relación lineal entre el sujeto de aprendizaje y los contenidos a aprender. Sin perjuicio de las nuevas concepciones en psicología educacional, que de por sí plantean una relación sujeto-objeto en términos diferentes a las teorías clásicas, la educación para el trabajo debe contemplar variables adicionales. No se trata simplemente de un sujeto aprendiendo a trabajar. Tampoco se trata de un sujeto aprendiendo a

trabajar en el contexto de una organización. Ambas proposiciones reflejan realidades incompletas. Más bien se trata de personas aprendiendo a trabajar, en el contexto de organizaciones que determinan niveles de especialización crecientes –requiriendo conocimientos y habilidades específicas-, integradas por gente que para desempeñarse con éxito debe vincularse no sólo con su tarea sino con otras personas –requiriendo determinadas habilidades generales y características personales-, todo ello en el macromarco socio-económico contemporáneo. Aún esta última proposición constituye una simplificación de la realidad ya que desconoce, entre otras cosas, las circunstancias individuales que tiñen de un color particular esta descripción general.

Esta elaboración partió del objetivo general de explorar aspectos de la capacitación de las personas que desarrollan tareas en el contexto de una organización de empleo, con particular atención a la problemática de su transferencia al trabajo. Disponiendo de la noción de competencia como antecedente del desempeño exitoso, se propuso analizar las relaciones entre dicha problemática y los varios aspectos sobre los cuales cada persona puede requerir cambios para mejorar su desempeño. Estos aspectos fueron definidos como dimensiones de la competencia. De todos ellos, los psicológicos se destacaron como punto de interés especial.

Dicho objetivo general fue desmenuzado en varios objetivos específicos, que fueron desarrollándose en forma relativamente secuencial a través de los sucesivos capítulos del desarrollo. Por cuanto las variables que cada objetivo específico se propuso explorar se encuentran estrechamente vinculadas entre sí, cada uno de los capítulos en principio expuso consideraciones sobre un tema eje –contexto, competencias, capacitación y transferencia-, estableciendo asimismo relaciones entre elementos y conceptos en una línea de razonamiento que intentó poner de manifiesto la complejidad de la problemática. A continuación se ofrece una breve síntesis de los contenidos analizados en cada capítulo del desarrollo.

Reflexionando sobre el sentido que la evolución del mundo ha tomado, el primer capítulo ofreció una descripción del proceso y su estado actual. También realizó observaciones sobre las consecuencias que los avances tecnológicos han provocado en el ámbito socio-económico y la organización del trabajo, con expresa referencia a los sentimientos que las personas experimentan en este marco. El cambio discontinuo se presentó así como aquel que, por implicar un salto cualitativo en la sucesión de hechos previsible, genera incertidumbre, temor y angustia; requiriéndose cualidades de diferente naturaleza para desempeñarse con éxito en el contexto organizacional actual.

El siguiente capítulo pasó a tratar diversos aspectos del modelo de empleabilidad y gestión por competencias, aunque sin perder hilación con el orden de ideas anteriores. En este sentido, ofreció breves consideraciones históricas de teoría e investigación, destacando que ya desde sus inicios el modelo logró identificar determinadas características personales como antecedentes del desempeño exitoso, más allá de la calificación técnica requerida para el puesto. Asimismo y a fin de destacar los aspectos psicológicos en juego, se integraron al análisis desarrollos sobre determinados atributos personales –inteligencias múltiples e inteligencia emocional- emprendidos por autores fuera del modelo de competencias. Finalmente, se optó por la definición y alcances del término competencia que distinguen entre conocimientos, habilidades –específicas y generales- y aspectos de personalidad, representando tales dimensiones mediante la figura de un iceberg, en el cual cada una de ellas se interna con mayor profundidad hacia la base. Dicha representación permitió adelantar observaciones sobre los diferentes grados de dificultad para diagnosticar y operar cambios.

A través del análisis efectuado en los dos primeros capítulos del desarrollo se intentó dar cumplimiento a los dos primeros objetivos específicos, que fueron enunciados en la introducción: i) explorar las particularidades del aprendizaje en el contexto organizacional actual, y ii) identificar las dimensiones de la competencia como antecedentes del desempeño, con particular atención a los aspectos psicológicos. Ahora bien, los siguientes dos capítulos del desarrollo abordaron de lleno el tema de interés de esta tesis: la capacitación y su transferencia al trabajo como requerimiento más crítico.

Inicialmente se establecieron consideraciones de rigor sobre aspectos de la capacitación como recurso educativo en la organización y requisitos que la misma debe contemplar para resultar efectiva. La capacitación se describió como un proceso recursivo que reconoce sucesivas etapas, destacando el establecimiento de objetivos como vía apta para vincular las necesidades de la organización con la identificación de los cambios requeridos para satisfacerlas. Asimismo, se hizo referencia a las funciones de la capacitación más allá de su condición de herramienta formativa. La explicación ofrecida sobre la estructuración del rol e identidad profesional destacó la importancia de aprender a través del ejercicio del mismo rol, proceso que involucra mucho más que conocimientos y habilidades de aplicación. Nuevamente, se enfatizó la necesidad de concebir la competencia como variable multidimensional que no escapa a la complejidad de los aspectos psicológicos, advirtiendo que la capacitación debe contemplar todos los niveles en juego, más allá de su objetivo de cambio específico.

El pasado desarrollo culminó abordando la problemática de la transferencia desde dos perspectivas: la de los atributos personales y la de los factores de contexto que influyen sobre dicho proceso. En cuanto a los primeros, la utilización de la noción de competencia como unidad de análisis (con el alcance definido) permitió identificar los diferentes niveles de cambio requeridos para mejorar el desempeño, explicando los alcances –y limitaciones- de la capacitación para hacerlo. El concepto de resistencia cognitiva brindó información de utilidad para comprender los niveles crecientes y modalidades de resistencia que las personas experimentan a medida que los cambios afectan estructuras más primarias o, dicho en otros términos, según el grado en que su identidad se encuentra comprometida. La representación de la competencia a través de la figura del iceberg permitió visualizar los niveles de profundidad de sus dimensiones, proponiendo una posible explicación sobre las razones por las cuales operar cambios a nivel de habilidades generales y aspectos de personalidad resulta tanto más difícil -y en ocasiones imposible- que hacerlo sobre conocimientos y habilidades específicas. En este orden de ideas se describieron varias situaciones, advirtiendo que las dos dimensiones de la base suelen operar como barreras de la transferencia. Una vez más se concluyó que, más allá de constituir objetivos específicos de cambio, las habilidades generales y los aspectos de personalidad también deben ser contemplados por la capacitación.

Habiéndose iniciado el desarrollo con una descripción sobre las circunstancias de contexto que condicionan la educación para el trabajo en las organizaciones de hoy, su apartado final regresó a consideraciones de contexto, ahora como factor de influencia sobre el proceso de transferencia en particular. En principio, se clasificaron los factores de contexto que afectan el aprendizaje en las organizaciones distinguiendo entre los racionales, culturales y ambientales, según su naturaleza. Se destacó la cualidad de la capacitación como agente de cambio y productividad, que debe ayudar a las personas a interpretar las necesidades del contexto adecuando la cultura, la estructura y la estrategia a tales necesidades. Se identificaron luego diferentes prácticas empresarias que suelen operar como barreras de la transferencia advirtiendo que, más allá de la modalidad sistemática o asistemática que se adopte para facilitar la transferencia, la organización posee una responsabilidad fundamental en este punto que debe ejercer adecuadamente a través de sus funcionarios y líderes.

Si bien abordar por separado los atributos personales y los factores de contexto que afectan el proceso de transferencia puede resultar un recurso metodológico de utilidad para ordenar la exposición, así como tratar los temas eje a través de capítulos sucesivos facilita el análisis de cada uno de ellos, lo cierto es que no existe tal cosa como aspectos aislados o variables sin conexión. Esta tesina optó por establecer distinciones y relaciones a medida que avanzó sobre los temas referidos, hasta llegar a la transferencia como problemática de interés central. El apartado final del desarrollo adelantó cierto trabajo de síntesis al proponer vinculaciones entre aspectos del aprendizaje individual en las organizaciones y el aprendizaje organizacional. También lo hizo al apelar a la figura del triángulo de sustentabilidad para referirse a las tensiones que la organización debe conciliar, en las dos versiones que contemplan -desde perspectivas diferentes- la creación de sentido y la transferencia como mediadoras entre los valores eficacia de resultados y desarrollo de la gente.

Con el desarrollo de los dos últimos capítulos sobre capacitación y transferencia, respectivamente, se abordaron los objetivos específicos enunciados en tercer y cuarto lugar: iii) analizar la problemática de la transferencia de la capacitación al trabajo en relación a las diferentes dimensiones de la competencia - conocimientos, habilidades y aspectos de personalidad-, y iv) explorar la influencia del contexto organizacional en la transferencia de la capacitación al trabajo. Las presentes conclusiones intentaron ofrecer una síntesis de ideas principales en un cuadro integrado, más el aporte de algunas reflexiones personales. Seguidamente, se ofrecen consideraciones que complementan las ya desarrolladas, analizando aspectos relativos a la intervención planteados en el quinto y último objetivo específico de esta elaboración.

### **Recomendaciones de intervención**

Resulta válido afirmar que toda acción práctica debe contemplar los fundamentos teóricos que explican aquellos fenómenos sobre los cuales se desea intervenir. Asimismo, toda teoría debe trascender el idealismo normativo de consideraciones abstractas que no puedan ser realmente aplicables. De este modo, teoría y práctica deben ser abordadas participando de un proceso dialéctico en el cual cada una influye sobre la otra siendo a la vez influida, con el objetivo de alcanzar teorías que deriven en acciones implementables en la práctica e intervenciones que permitan mejorar la teoría.

Esta proposición es particularmente válida en relación a temas de comportamiento humano. Más específicamente en el área de la educación para el trabajo, la condición que requiere la transferencia de los aprendizajes a la tarea pone de manifiesto la necesidad de abordar esta problemática del modo señalado. En efecto, de nada vale desarrollar vastas teorías sobre el aprendizaje en adultos destinado a desarrollar determinadas competencias, si las mismas no permiten diseñar e implementar intervenciones que logren

cambios en el ejercicio del trabajo; es decir, si los aprendizajes no terminan por transferirse generando mejoras de desempeño. La transferencia de la capacitación al trabajo se presenta así como la unidad de medida del éxito que la intervención formativa debe obtener.

Las intervenciones en el área de la educación para el trabajo no se alejan del proceso lógico de la práctica clínica. Tal es la lógica de toda intervención que, con el fin de generar determinados cambios, debe primero detectar el problema o necesidad para luego definir el curso de acción más adecuado. La capacitación, como intervención formativa intencional y sistemática, constituye un proceso que reconoce una primera etapa de exploración diagnóstica, y una segunda de diseño e implementación de la actividad. La intervención no se agota en esta segunda etapa dado que, en tercer lugar, la capacitación debe contemplar acciones de seguimiento de modo tal de verificar los resultados obtenidos y su mantenimiento en el tiempo. El seguimiento podrá relevar información que confirme o corrija el diagnóstico inicial; también podrá requerir intervenciones adicionales para reforzar la transferencia.

Los aspectos que el proceso debe explorar y definir se reflejan en las siguientes inquietudes:

- i) quién, por qué y para qué (audiencia, necesidades y objetivos),
- ii) qué y cuánto (contenidos temáticos, extensión y profundidad),
- iii) cómo, cuándo y dónde (estrategias educativas),
- iv) con quién, con qué (recursos y su costo),
- v) evaluación de eficacia y eficiencia.

Las posibles respuestas a las inquietudes planteadas precedentemente dependen de determinados principios, aplicables según las condiciones y circunstancias de cada organización en particular. Este capítulo explora cuestiones vinculadas a las modalidades de enseñanza, los métodos y técnicas, el rol del capacitador y las condiciones de contexto que la organización debe implementar para que la capacitación resulte efectiva y eficaz, entendiendo que tal cosa es viable sólo en la medida que los aprendizajes sean transferidos a la tarea.

En principio cabe destacar que, más allá de las competencias específicas que cada posición de trabajo requiere, actualmente existe consenso en relación a considerar ciertas competencias como significativas para desempeñarse en cualquier nivel de la organización. Podría asimismo señalarse que tales competencias cuadran a grandes rasgos en la noción de liderazgo, como capacidad de influir sobre las personas para que se comprometan voluntariamente con determinados objetivos y desarrollen comportamientos destinados a cumplirlos.

Son varios los autores que han reconocido esta tendencia. Entre ellos, Ulrich (2000) se refiere a ella en los siguientes términos: "Hace una generación, las empresas querían que sus empleados hicieran exactamente lo que se les indicaba, y el liderazgo de la empresa compraba su consentimiento con un sistema de recompensas puramente extrínsecas ... Hoy, enfrentando presiones competitivas que una generación anterior no hubiera siquiera podido imaginar, los managers necesitan empleados que piensen todo el tiempo, de manera creativa, sobre las necesidades de la organización. Necesitan empleados con tanta motivación intrínseca y tal sentimiento de responsabilidad hacia la organización como cualquier ejecutivo de la compañía". Conger y Benjamin (2000), por su parte, señalan que el liderazgo es considerado hoy como una de las claves esenciales del cambio, renovación y crecimiento en las organizaciones, advirtiendo que, paradójicamente, constituye un recurso escaso que las empresas deben desarrollar. Al respecto concluyen que "el nuevo imperativo" del mundo de los negocios pasa por "formar líderes eficaces en todos los niveles de la organización".

Sin mayor profundización sobre el liderazgo, que por cierto no es tema de esta presentación, afirmar que todas las personas que se desempeñan en una organización deben desarrollar cierta capacidad de liderazgo sí tiene implicancias en relación a la educación para el trabajo, que no pueden ser desconocidas. Una vez más, las habilidades generales y los aspectos de personalidad vienen a ocupar un lugar de privilegio entre las variables personales a considerar. Retomando la relación establecida entre los niveles de cambio requeridos y la intervención destinada a lograrlos, se recuerdan las siguientes premisas:

- i) toda intervención formativa debe contemplar todos los niveles involucrados (representados en la figura del iceberg) más allá de su objetivo de cambio puntual, y
- ii) cada nivel de cambio requiere una intervención específica.

En función de determinados parámetros tales como el lugar físico en el que la actividad se realiza, flexibilidad con la que cuenta el sujeto para realizar las tareas asignadas, proceso de gestión del aprendizaje, roles y grado de interacción entre los actores del proceso, pueden distinguirse tres modalidades generales de enseñanza en el contexto organizacional:

- i) enseñanza presencial,
- ii) enseñanza a distancia,
- iii) coaching y similares.

Distinguir una modalidad de otra excede la intención de clasificar y describir las diversas formas en que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser abordado. Los alcances de cada modalidad son diferentes. Por lo tanto, es posible realizar ciertas indicaciones de intervención según el nivel de cambio que se desee generar. Al respecto se aclara que, tal lo señalado en varias oportunidades, “nivel de cambio deseado” hace referencia aquí al objetivo de cambio específico, sin perjuicio de que las otras dimensiones del iceberg requieran algún grado de modificación para lograrlo.

La enseñanza presencial, entonces, resulta óptima para trabajar sobre conocimientos y habilidades de aplicación. La capacitación responde a esta modalidad. Repasando algunos de los puntos ya señalados, se recuerda que la capacitación se caracteriza por agrupar a las personas que serán sujetos de la actividad formativa en un lugar especialmente acondicionado y durante un tiempo destinado a su realización. Los contenidos deben ser seleccionados teniendo en cuenta las premisas del aprendizaje significativo, esto es, que los conocimientos a ser aprendidos deben guardar una relación significativa con los anteriores almacenados en memoria a largo plazo. Por su parte, el desarrollo de habilidades específicas debe contar como antecedente con determinados conocimientos de base, trabajando sobre la transmisión de estrategias que permitan generalizar y automatizar los nuevos aprendizajes (Schunk, 1997).

Entre las características esenciales de la modalidad presencial, pueden así destacarse las vinculadas a la determinación de un tiempo y espacio afectados a la actividad, y aquellas relativas al rol del capacitador y su interacción con el sujeto de aprendizaje. La misma modalidad podrá recurrir a diferentes métodos y técnicas según los contenidos a enseñar, conformación del grupo, características de los integrantes individualmente considerados, recursos disponibles, tiempo asignado, etc. De este modo, el diseño de la actividad deberá definir si en el caso resulta más apropiado trabajar mediante la exposición de temas por el instructor, exposición de material audiovisual, trabajo en equipo, resolución de problemas, análisis de casos, etc., o una combinación de dos o más de las alternativas enunciadas.

La modalidad de enseñanza a distancia, por oposición a la anterior, no se caracteriza por la disposición de tiempo y espacio particulares ni por la interacción entre varios actores. Quien aprende no se encuentra sujeto a lugares u horarios predeterminados. Aunque el instructor mantiene cierto control sobre el proceso mediante el diseño de la actividad, la selección del material, la revisión y evaluación de los resultados, entre otras cosas; no puede decirse que el aprendizaje se produzca a través de la interacción entre personas sino a partir del contacto con un texto impreso o con una computadora. Es obvio que mientras esta modalidad permite profundizar sobre conocimientos cuando resulta posible o necesario prescindir de la interacción directa con el instructor, es inadecuada para desarrollar muchas habilidades de aplicación.

Ahora bien, ambas modalidades encuentran serias limitaciones cuando se trata de operar sobre habilidades generales –inteligencia emocional, entre ellas– y aspectos de personalidad. Si bien se ha puntualizado que la capacitación puede ser un recurso relativamente útil para trabajar sobre algunos aspectos de personalidad tales como las actitudes, no puede desconocerse que la personalidad constituye una variable estructural del ser humano, más allá de la proporción en que los factores orgánicos y contextuales contribuyan a su determinación. La capacitación no puede ser concebida como el recurso de elección para lograr cambios a tal nivel de profundidad y resistencia. Si por inteligencia emocional puede entenderse, en términos generales, la cualidad de manejar del mejor modo posible aquella personalidad de base mediante el desarrollo de determinadas aptitudes intra e interpersonales, la capacitación tiene algo más de chances de obtener resultados; pero las expectativas tampoco deben ser demasiado ambiciosas en este caso.

Es aquí donde la tercera modalidad de enseñanza –coaching y similares– se presenta como la alternativa indicada, o complementaria a las anteriores. Ejercer prácticas de coaching en forma cotidiana es una de las responsabilidades que todo gerente, o persona con gente a cargo, debe asumir para optimizar el desempeño y desarrollo de sus subordinados. Las personas pueden ser entrenadas para brindar coaching en el ámbito organizacional. Sin perjuicio de lo anterior, las consideraciones que este capítulo ofrece no se refieren al coaching como función gerencial, sino como intervención usualmente a cargo de un profesional externo a la empresa.

Cabe adelantar que el aspecto que probablemente explique los alcances del coaching como modalidad indicada para intervenir sobre las dimensiones basales del iceberg, a niveles de profundidad y resistencia intensos, tiene más que ver con la interacción personal que con las técnicas que en cada supuesto puedan utilizarse, cuestión que será explicada con mayor detalle en párrafos siguientes. Nuevamente, aportes desde el área clínica brindan información aplicable a este contexto, permitiendo comprender en qué radica “lo terapéutico” de la intervención.

El coaching puede definirse como el proceso por el cual una persona –el coach– brinda ayuda a otra –el coachee– a cambiar personalmente, desarrollando sus competencias para mejorar su performance y contribuir a los resultados de la organización. De este modo, permite mejorar el desempeño actual del coachee y a la vez potenciar su posible desarrollo a futuro (Stone, 1999). Cabe puntualizar que si bien el coaching

apunta a lograr cambios personales, que trascienden de la adquisición de conocimientos y habilidades de aplicación, dichos objetivos se restringen a modificaciones en el ejercicio del trabajo; los problemas correspondientes a la vida privada del coachee quedan fuera del alcance de la intervención, sin perjuicio de que la persona pueda beneficiarse generalizando los cambios a este ámbito.

Conforme el modelo lógico de etapas ya referido, en el coaching resulta particularmente necesario realizar una exploración diagnóstica previa a cualquier intervención a fin de identificar las necesidades del coachee. Dicho diagnóstico debe formalizarse en el diseño de un plan de acción concreto, que coach y coachee deben co-construir. El plan de acción debe, por su parte, ser puesto en marcha por el coachee con el monitoreo de su coach, quien proveerá feedback a lo largo de todo el proceso e implementará medidas de refuerzo para mantener los cambios. En síntesis: diagnóstico, plan de acción, implementación del plan, feedback y seguimiento, son fases clave del proceso que se recrea en forma circular en tanto surjan nuevas necesidades.

Resulta válido afirmar que lo fundamental del coaching descansa sobre la interacción personal coach-coachee. El medio a través del cual se diagnostican las necesidades y se trabajan los aspectos problemáticos del coachee es la palabra, en el ámbito de una relación personalizada. El desarrollo del proceso responde, en varios aspectos, a la evolución del proceso psicoterapéutico. Puede a su vez decirse que el coaching genera un compromiso asimilable a la alianza terapéutica. En efecto, los componentes de la alianza terapéutica identificados por Bordin (1979) –metas, tareas y vínculo- se encuentran también presentes en el coaching.

La distinción entre factores específicos e inespecíficos ha guiado el curso de innumerables trabajos de investigación en el área clínica, destinados a identificar qué elementos de la psicoterapia son terapéuticos; es decir, qué del proceso psicoterapéutico alivia o mejora al paciente. El término “específico” suele aplicarse a los factores técnicos, considerados propios de un modelo en particular (aunque muchos factores específicos son compartidos por varios). La alusión a “inespecífico” se utiliza para calificar aquellos factores comunes a todas las formas de psicoterapia vinculados con las cualidades de la relación terapeuta-paciente que contribuyen al cambio tales como la calidez, la empatía, la aceptación, la expectativa positiva. Al respecto se ha sostenido que tratar en forma aislada factores específicos e inespecíficos constituye un serio error de criterio, probablemente derivado del falso supuesto de que la psicoterapia es análoga al tratamiento médico, o bien de la dificultad de probar la superioridad de un modelo psicoterapéutico sobre otro (Butler y Strupp, 1986).

No obstante lo anterior, si existe al menos un hallazgo significativo a partir de la distinción entre factores específicos e inespecíficos éste se traduce en la siguiente estimación: el 45 % de los resultados en psicoterapia pueden ser atribuidos a diferentes aspectos de la relación como factores inespecíficos; sólo el 15% de tales resultados derivan de la aplicación de las técnicas (Lambert, Shapiro y Bergin, 1986). Es a través de la interacción con otros seres humanos que las personas identifican sus problemas, consideran posibles soluciones y las implementan.

La psicoterapia se expresa a través de un tipo de interacción humana, calificada por el vínculo. La relación terapéutica se caracteriza por vincular dos sujetos en posiciones complementarias: mientras uno padece algún grado de malestar o sufrimiento y precisa ayuda para aliviarse, el otro se encuentra capacitado, entrenado y formalmente habilitado para prestarla. Aunque en muchos casos no pueda hablarse de demanda real por parte del coachee, que recibe asistencia por decisión de su organización de empleo, la relación de coaching también se da en términos complementarios. Son muchos los factores que permiten concluir que, si bien el coaching recurre a la utilización de varias técnicas desarrolladas por modelos en psicoterapia breve, es la relación personal como factor inespecífico la que permite establecer cierta analogía entre el coaching y la psicoterapia.

Consecuentemente, “lo terapéutico” de la intervención no debe buscarse en la selección de tal o cual técnica, más allá de que existan algunas más efectivas que otras para cada problema, situación o persona a asistir. Es la misma relación coach-coachee la que permite diagnosticar las necesidades, co-construir un plan de acción, y brindar el apoyo necesario para concretarlo, mediante prácticas de diferente naturaleza. En virtud de todo lo expuesto, pueden ensayarse algunas recomendaciones de intervención adicionales a las ya ofrecidas.

Cuando las dimensiones basales operan como barreras de la transferencia de los aprendizajes que mejoran conocimientos y habilidades específicas, aumentar los tiempos destinados a capacitación resulta inoperante; la actividad formativa debe ser complementada con coaching –o similares-. Además, el coaching resulta la intervención recomendable, en defecto de las modalidades de enseñanza presencial o a distancia, cuando el objetivo específico de cambio pasa por desarrollar habilidades generales y/o modificar determinados aspectos de personalidad. En cualquiera de ambos casos, el coaching brinda el contexto adecuado para trabajar sobre estructuras de mayor profundidad y nivel resistencial. La toma de conciencia por parte del coachee acerca de sus necesidades, la empatía de su coach, la expectativa positiva de ambos sobre los

resultados del proceso, entre otros, se constituyen en los “factores inespecíficos” de un compromiso personal que va más allá del posible entre los actores de la modalidad presencial.

El Center for Creative Leadership, institución que respondiendo al imperativo de desarrollar líderes en todos los niveles de la organización ha diseñado e implementado con éxito numerosos programas de formación, ha identificado determinados aspectos como potenciadores de toda experiencia de desarrollo. Ampliando la visión inicialmente focalizada en programas de entrenamiento para líderes a investigaciones en otras áreas, autores del centro (Mc. Cauley, Moxley y Van Velsor, 1998) concluyen que todo proceso de cambio debe, para resultar efectivo, generar las condiciones propicias para que se den los siguientes elementos:

- i) valoración (“assessment”), definida como el deseo de reducir la brecha entre la identidad real y la ideal,
- ii) desafío (“challenge”), que permite la oportunidad de experimentar y exponerse a diferentes perspectivas,
- y
- iii) apoyo (“support”), como confirmación de la propia confianza en la habilidad de aprender y crecer, o expectativa positiva sobre el cambio.

Ya se ha advertido acerca de las limitaciones que las modalidades tradicionales de enseñanza poseen para intervenir sobre las dimensiones basales de la competencia. Asimismo, se ha puntualizado que tales limitaciones pueden ser compensadas a través de otra modalidad que, sin perjuicio de la variedad de métodos y técnicas que puedan implementarse, apuesta a la relación interpersonal como contexto en el cual determinados factores inespecíficos favorecen el proceso de cambio. Los varios aspectos que toda intervención orientada a la transferencia de los aprendizajes debe contemplar, pueden agruparse en torno a dos nociones esenciales: la toma de conciencia y el cambio de comportamiento. Estas nociones reflejan, a nivel individual, los parámetros que la organización vincula a través del establecimiento de los objetivos de cada intervención: necesidad y mejora del desempeño. La transferencia vuelve a presentarse como mediadora entre ambos pares de variables.

Existen diversas prácticas que contribuyen a la toma de conciencia y al aprendizaje orientado a la acción. En primera instancia, el uso de instrumentos de psicodiagnóstico y autoevaluación aporta datos de suma utilidad para lograr un mayor autoconocimiento, identificando fortalezas y debilidades. La recepción de feedback, particularmente según la modalidad denominada 360, permite completar la autopercepción de cada persona con la de aquellos en condiciones de evaluar el proceso y producto de su trabajo. La posibilidad de compartir esta información en grupos de reflexión suele por su parte enriquecer la visión del interesado, refiriendo su diagnóstico al contexto organizacional. En segunda instancia, el cambio puede ser favorecido a partir de experiencias de tipo “action learning”, entendido como proceso de autoaprendizaje basado en la acción y reflexión consecuente. El establecimiento de un plan concreto de transferencia al trabajo, que traduzca a términos comportamentales los cambios requeridos para mejorar el desempeño, constituye una pieza de orientación clave.

Así como la transferencia fue calificada como el más crítico de los requerimientos de la capacitación, podría decirse también que es la transferencia la fase del proceso que exige mayores esfuerzos de diseño e implementación. En efecto, la transferencia se presenta como un fenómeno dificultoso que suele ser entorpecido por barreras personales y organizacionales, tal como se ha explicado. Consecuentemente, la necesidad de llevar la teoría a la práctica, más allá de tales barreras, implica un reto que la formación de profesionales debe superar.

Son varios los autores que tratan esta problemática, entre los cuales Schön (1992) se destaca por un enfoque particularmente útil para comprender sus implicancias en el campo de la educación para el trabajo. Refiriéndose a la “formación de profesionales reflexivos”, sostiene que la cuestión de la relación entre el conocimiento profesional y la competencia práctica debería ser planteada en términos inversos a los usuales. En su opinión, la pregunta correcta no sería cómo mejorar el uso del conocimiento científico sino qué es lo que puede aprenderse a partir de un detenido “examen del arte”. Esta expresión alude al proceso de observación y análisis de la competencia por la cual los profesionales son capaces de manejar zonas indeterminadas de la práctica, independientemente de aquella otra competencia vinculada a la racionalidad técnica. El aprendizaje de todas las formas de arte profesional dependería, en alguna medida, de condiciones similares a las que se producen en talleres y conservatorios: libertad para “aprender haciendo”, en un contexto de riesgo relativamente bajo y posibilidades de contar con tutores que provean guía y apoyo. Por lo tanto, lo que debe estudiarse es la misma experiencia de aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial.

Si bien una lectura restringida a párrafos de la obra de este autor puede remitir a la práctica del “action learning” como técnica específica de autoaprendizaje, lo cierto es que su propuesta va mucho más allá, reconociendo implícitamente las dos nociones que fueran planteadas como esenciales: la toma de conciencia y el cambio de comportamiento. Hablar de autoconocimiento y de aprendizaje orientado a la acción importa significar por un lado los aspectos de la experiencia interna y subjetiva, y por el otro los correspon-

dientes a su manifestación en conductas observables. El autor vincula ambas operaciones mediante un concepto creativo.

Con el término “conocimiento en la acción” Schön (1992) hace referencia al tipo de conocimiento que se releva a través de lo que denomina “acciones inteligentes”, ya sea observables desde el exterior o experimentadas como operaciones privadas. En ambos casos, el conocimiento está en la acción, manifestándose a través de la ejecución espontánea y hábil, aunque paradójicamente resulte difícil explicitarlo en forma verbal. No obstante, algunas veces es posible realizar una descripción del conocimiento tácito o implícito en las acciones mediante su observación y reflexión consecuente. Por lo tanto, las descripciones del conocimiento son siempre construcciones.

En síntesis, esta propuesta llama a reflexionar sobre la acción, retomando el pensamiento sobre lo que se ha realizado en la práctica para descubrir cómo dicho conocimiento en la acción puede haber contribuido a los resultados. Esta operación puede realizarse durante el mismo proceso o bien una vez que el resultado se haya producido, o sea, tanto sobre la acción presente como sobre la acción pasada.

Sin la intención de forzar conclusiones erradas, puede entenderse que el coaching ofrece una suerte de contexto de aprendizaje guiado que no descarta el autoaprendizaje orientado a la acción. De hecho, el coaching puede ejercerse según grados de directividad que van de la invitación a reflexionar hasta la instrucción precisa. Las modalidades de coaching no directivas bien pueden concebirse como prácticas de acción learning orientadas o guiadas por un tercero, particularmente cuando el coach proporciona asistencia durante el mismo ejercicio del trabajo. El coaching no directivo parte del cuestionamiento, de la exploración a través de preguntas que el coachee debe responder. La premisa que subyace a esta aproximación es que “el coach debe asistir al coachee enseñándole cómo ayudarse a sí mismo” (Bacon, 1997).

Si bien algunos autores se refieren al autoaprendizaje como una modalidad de aprendizaje en sí misma –diferente a la presencial, a distancia y por coaching-, aquí se ha optado por describir aspectos del proceso sin otorgarle categoría de modalidad específica. Esto responde a la convicción de que el conocimiento en la acción o reflexión sobre el propio comportamiento, constituye algo así como una actitud “meta” en relación a cualquier tipo de aprendizaje para el trabajo, ya sea en el contexto organizacional o fuera de él.

Ahora bien, entre las consideraciones iniciales de la introducción se puntualizó que las claves del verdadero aprendizaje consisten en aplicar al trabajo el producto de la actividad educativa logrando comportamientos que importen mejoras del desempeño –transferencia al trabajo- y utilizar provechosamente la experiencia de trabajo como fuente para desarrollar conocimientos y habilidades –aprovechamiento del trabajo-. Esta afirmación pone de manifiesto una realidad que no puede desconocerse: aprendizaje y transferencia no se dan como partes disociadas de un cuadro estático sino como fases recursivas de un proceso dinámico.

La transferencia permite volcar a la tarea aquellos conocimientos y habilidades que la capacitación –u otra intervención- pretenda desarrollar, y es precisamente la puesta en práctica de tales atributos lo que permite al sujeto confirmar y reforzar sus aprendizajes a través de la experiencia activa de aplicación. La reflexión paralela o posterior sobre la acción, por su parte, brindará la oportunidad de abstraer los principios que explican de qué modo o en qué medida los aprendizajes han sido traducidos a resultados, operación que en sí misma constituye un nuevo aprendizaje.

Rescatando en forma textual otra de las reflexiones integradas al capítulo de conclusiones, se desea por último destacar la complejidad que el tema abordado por esta tesina comprende: “No se trata simplemente de un sujeto aprendiendo a trabajar ... Se trata de personas aprendiendo a trabajar, en el contexto de organizaciones que determinan niveles de especialización crecientes –requiriendo conocimientos y habilidades específicas-, integradas por gente que para desempeñarse con éxito debe vincularse no sólo con su tarea sino con otras personas –requiriendo determinadas habilidades generales y características personales-, todo ello en el macromarco socio-económico contemporáneo. Aún esta última proposición constituye una simplificación de la realidad ya que desconoce, entre otras cosas, las circunstancias individuales que tiñen de un color particular esta descripción general”.

Más allá de que la organización aplique o no el modelo por competencias a los fines de la empleabilidad y gestión de los recursos humanos, el concepto de competencia que distingue dimensiones de creciente profundidad –y nivel resistencial- y su influencia sobre el proceso de aprendizaje y transferencia, aporta información sumamente útil para comprender dicho fenómeno e intervenir en consecuencia. Este ha sido el orden de ideas desarrollado, intentando esclarecer aspectos conceptuales de la transferencia para ensayar, finalmente, las precedentes recomendaciones de intervención.

## Referencias bibliográficas

- Agudelo Mejía, S. (2002). Alianzas entre formación y competencia: reminiscencias de una vida profesional. Montevideo. Cinterfor/OIT. Disponible en internet: [www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/art/agudelo/index.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/art/agudelo/index.htm).
- Bacon, T. (1997). *Effective coaching*. Durango. Lore International Institute.
- Baldwin, T. y Ford, K. (1988). *Transfer of training: a review and directions for future research*. *Personal Psychology* V. 41, 63-105.
- Blake, O. (1997). *La Capacitación. Un recurso dinamizador de las organizaciones*. Buenos Aires. Ediciones Machi.
- Blejmar, B. (2000). *Mirando al mundo, estando en el mundo. Plenarias 1 y 2 de Psicología Institucional*. Buenos Aires. Editorial Belgrano.
- Bordin, E. (1979). *The generalizability of the concept of working alliance*. *Psychotherapy: Theory, research and practice*. V16. 252-60.
- Broad, L. y Newstrom, J. (2000). *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo*. Madrid. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Conger, J. y Benjamin, B. (2000). *La siguiente generación. Cómo las empresas líderes preparan a sus futuros directivos*. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- Dejours, C. (2000). *Psicodinámica del trabajo y vínculo social*. *Revista Actualidad Psicológica. Empresas y Psicología*. Nro. Abril 2000.
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (1995). *Identidad de las organizaciones*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Fernández Alvarez, H. (1996). *Fundamentos de un modelo integrativo en Psicoterapia*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*. CIID-CENEP. Año 6 Nro 2. Buenos Aires. Disponible en internet: [www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm](http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm).
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Goleman, D. *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona. Ediciones Vergara.
- Gore, E. (1996). *La educación en la empresa*. Buenos Aires. Editorial Granica.
- Handy, C. (1992). *La edad de la insensatez*. México. Editorial Noriega Limusa.
- Hernández, J. (2000). *Educación en competencias: la experiencia de la Corporación Paisajoven de Colombia*. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. Volumen Nro. 150, septiembre-diciembre 2000*. Disponible en internet: [www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/150/pdf/hernand.pdf](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/150/pdf/hernand.pdf).
- Jaques, E. (1965). *Glacier Project Papers*. Londres. Ediciones Heinemann.
- Jaques, E. (1989). *Requisite organization*. Arlington. Ediciones Cason Hall.
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona. Ediciones Gestión 2000.
- Ladriere, J. (1977). *El reto de la racionalidad*. Salamanca. Ediciones Unesco.
- Lambert, M. Shapiro, D. y Bergin, A. (1986). *The effectiveness of psychotherapy*. En *Handbook of eclectic psychotherapy editado por J.C. Norcross*. 436-61. Nueva York. Brunner/Mazel.
- Lazzati, S. (2002). *Una valiosa modalidad de aprendizaje*. *Revista Mercado*. Disponible en internet: [www.mercado.com.ar/upgrade\\_management/pdfs/fas\\_upgrade\\_01.pdf](http://www.mercado.com.ar/upgrade_management/pdfs/fas_upgrade_01.pdf).
- Lazzati, S. Tailhade M. y Hirsch H. (2003). "Las competencias como factor del desempeño personal. Desarrollo de un marco conceptual" en *Gerencia y Liderazgo*, editado por S. Lazzati y E. Sanguinetti, Buenos Aires, Ediciones Macchi.
- Mitchell, G. (1995). *Manual del capacitador*. México. Grupo Editorial Iberoamérica.
- Perrow, C. (1984). *Normal accidents. Living with high-risk technologies*. Nueva York. Basic Books Inc. Publishers.
- Prochaska, J. Norcross, J. y Diclemente, C. (1994). *Changing for good*. Nueva York. Ediciones Avon.
- Quinn, J. Anderson, P. Finkelstein, S. (1998). "Administrar el capital intelectual: hacer lo mejor con lo mejor" en *Evaluación de Resultados. El nuevo desafío para los profesionales de Recursos Humanos editado por D. Ulrich*. Barcelona. Editorial Granica.
- Richino, S. (2000). *Selección de Personal*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Richino, S. (1985). *Estructuración del rol profesional*. Buenos Aires. Ediciones Kargieman.
- Rossett, A. (1996). *Training needs assessment*. New Jersey. Educational Technology Publications.

- Safran, J. Segal Z. (1994). *El proceso interpersonal en la terapia cognitiva*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona. Ediciones Py.
- Schlemenson, A. (2002). *La estrategia del talento*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México. Ediciones Prentice-Hall.
- Schvarstein, L. (1998). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina*. Barcelona. Ediciones Granica.
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. Boston. Massachusetts. John Wiley & Sons.
- Stone, F. (1999). *Coaching, counseling & mentoring*. New York. AMA Publications.
- Tailhade, M. (2000). *Cambio efectivo en el comportamiento humano. Cómo favorecer el cambio personal*. Artículo no editado.
- Ulrich, D. (2000). *Evaluación de resultados*. Barcelona. Ediciones Granica.
- Vargas, F. Casanova, F. Montanaro, L. (2002). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo. CinteFor/OIT. Disponible en internet: [www.cinteFor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinteFor/publ/man\\_cl/index.htm](http://www.cinteFor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinteFor/publ/man_cl/index.htm)
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge. Ma. Harvard University Press.
- Youmans, C. (1977). "Pruebas para entrenamiento y desarrollo" en Manual de Entrenamiento y Desarrollo de Personal editado por R. Craig y L. Bittell. Asociación Americana para Entrenamiento y Desarrollo (ASTD). México. Editorial Diana.



