

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Ciencias Económicas

Master en Administración en Empresas

“Prácticas de capacitación en cuadros gerenciales de empresas de la ciudad de Santa Fe”

Alumna: Ma. Carolina Lorenzutti
Directora: Magíster Norma Zandomeni de Juárez
Agosto de 2008

Abstract

El mercado de hoy, regido por los nuevos paradigmas organizacionales en los que el capital humano se considera fuente de ventaja competitiva, exige la presencia de nuevas competencias en los niveles gerenciales para que sean capaces de gestionar su rol con calidad, responsabilidad, eficiencia y eficacia.

En este contexto, la capacitación de los Recursos Humanos ha cobrado relevancia y las políticas de gestión estratégicas se han convertido en tema de interés inmediato tanto para las organizaciones empresariales como para las universidades, en tanto prestadoras de servicios de capacitación.

Por ello se hace necesario contar con vínculos que permitan utilizar capacidades y recursos disponibles para fortalecer las interacciones formadoras y la transferencia de tecnologías entre Universidad y Sector Productivo.

En este trabajo, se trata de indagar en los procesos de capacitación de cuadros gerenciales de empresas de la ciudad de Santa Fe y en las vinculaciones USP, intentando generar un conocimiento básico, teórico – empírico que explique sus procesos formativos y sus estrategias de vinculación como una contribución a ampliar la mirada que se tiene sobre el tema y de este modo, dar pie a futuras investigaciones específicas en algunos de los tópicos que aquí se analizan.

1. Presentación

1.1. Justificación

En la actualidad, las tendencias más relevantes, que parecen caracterizar el modelo emergente en el campo de la organización empresarial, tienen un impacto significativo en la forma de organizar el trabajo y el rol otorgado a los Recursos Humanos, dándose una creciente importancia a la formación y capacitación de los cuadros gerenciales como impulsores de los cambios en las empresas, para responder así a las nuevas demandas de desarrollar competencias individuales y colectivas.

Como correlato de lo anterior, iniciativa, autonomía, creatividad, liderazgo, capacidad para resolver problemas y encontrar oportunidades, son algunas de las competencias que esta nueva forma de construir el trabajo exige a los trabajadores.

En este nuevo modelo, centrado en las competencias, capacidades y habilidades, como recurso estratégico —en el que el éxito de la organización se centra más en las capacidades intelectuales y en sus sistemas que en sus activos físicos— la capacidad de gestionar el intelecto humano cobra vital importancia, y la formación, concebida tradicionalmente como una función de apoyo, pasa a constituirse en lo esencial del desarrollo empresarial. CIDEC (2000)

Esta tesis, cobra sentido en el marco de ésta realidad, en la que las cualidades de la fuerza de trabajo y el concepto de educación permanente, son considerados “*como el arma competitiva básica del siglo XXI y las personas calificadas, fuentes de ventaja competitiva perdurable*”. Gore (1998 p. 23)

Se intenta, pues, aproximar una respuesta a interrogantes relacionados con ¿Qué importancia otorgan las empresas santafecinas a la capacitación gerencial? ¿La consideran realmente como una fuente de ventaja competitiva? ¿Qué paradigmas organizacionales subyacen a sus prácticas de formación gerencial? ¿Las prácticas de capacitación en las empresas santafecinas, responden a políticas bien definidas o están libradas al azar u ofertas ocasionales de terceros? ¿Desempeña la Universidad un rol relevante en cuanto a las prestaciones de capacitación en las empresas de nuestra ciudad? ¿Qué tipo de vinculaciones establecen?

Concretar procesos de capacitación de cuadros gerenciales en el ámbito de las empresas, no es una tarea fácil y sencilla, más bien se estima difícil y compleja. Como todo proceso complejo requiere marcos de comprensión e interpretación. Aquí es donde se necesita del aporte de las Universidades como centros especializados en la investigación, elaboración,

transmisión y distribución del saber. Le cabe a ella, la responsabilidad de formar profesionales capaces de desenvolverse con responsabilidad, eficacia y eficiencia en este nuevo contexto, potenciando vías de vinculación con el Sector Productivo como medio de acercamiento entre el mundo académico y el mundo del trabajo.

En este sentido, se piensa que contar con un conocimiento científico que va más allá del saber empírico, otorgado por la simple experiencia, acerca de los procesos de formación y capacitación en el ámbito empresarial de la ciudad de Santa Fe, puede ser un aporte valioso desde la Universidad a la comunidad empresarial para impulsar nuevos cambios en esas organizaciones, como generar también nuevos espacios de indagación que profundicen estudios específicos en el tema.

Por otra parte, si se acepta que los procesos de formación y capacitación de los cuadros gerenciales forman parte de un campo de conocimiento problemático y complejo, el análisis y la interpretación de lo que acontece en esta área, tanto en las organizaciones empresariales como en las Instituciones de Formación Superior, no puede pretender obtener un conocimiento acabado o concluido.

Un conocimiento complejo, según Morin (1990), reconoce la incompletud y da margen a la incertidumbre.

La incertidumbre, la singularidad, lo psicosocial, el conflicto, la historicidad, son los hilos del entramado de razones que dan cuenta y explican los procesos formativos y están, por lo tanto, presentes en toda aproximación comprensiva que pretenda apreciarlos.

En el marco de este trabajo, se busca precisamente, indagar en aquellos procesos reflexivos que posibiliten comprender la realidad de la formación o capacitación de los cuadros gerenciales santafecinos, con el aporte de los actores sociales involucrados en la problemática, privilegiando lo cualitativo sobre lo cuantitativo, la relevancia sobre el rigor, valorando lo subjetivo y brindando elementos tanto para el conocimiento como para el mejoramiento de la calidad de la práctica de capacitación.

Se entiende que un proceso reflexivo *es* “...aquel que posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que la determinan. La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción.” Sanjurjo (2002)

1.2. Objetivo general:

El propósito que ha guiado el presente trabajo es el de: investigar y analizar los procesos generados en el interior de las políticas y prácticas de la formación y desarrollo de los cuadros gerenciales en empresas santafecinas y sus modos de vinculaciones con el Sistema Científico/Tecnológico.

1.3. Objetivos específicos:

- ❖ Detectar los niveles de valoración que las empresas de la ciudad de Santa Fe otorgan a la Formación y/o Capacitación de sus cuadros gerenciales como fuente de ventaja competitiva y su correspondencia con las políticas y prácticas implementadas.
- ❖ Elaborar un diagnóstico acerca de las prácticas de formación y desarrollo de los cuadros gerenciales en empresas santafecinas, reconociendo las distintas etapas del proceso de formación, desde la identificación de las necesidades hasta la evaluación de los resultados.
- ❖ Conocer el rol de las Instituciones de Educación Superior como prestadoras de servicios de formación de los cuadros gerenciales a fin de identificar las vías capaces de potenciarlo.

1.4. Metodología de trabajo:

En función de los objetivos planteados se consideró que el tipo de investigación que mejor se adecuaba a éste estudio es el que se corresponde con la *lógica cualitativa* que posibilita la construcción de teoría a la luz de la información recogida en la propia realidad estudiada.

En una primera etapa, se relevó material bibliográfico de actualidad para elaborar el marco teórico que luego se confrontó con el trabajo de campo, es decir, se trabajó con análisis de información secundaria. Esta es la que se obtiene de textos, artículos, tesis, etc. que hace referencia a datos ya existentes y generados con otra finalidad, bien sea específica o general, distinta al problema o necesidad de información que se pretende abordar.

En una segunda etapa, se analizaron las representaciones de los actores involucrados, es decir, se tomó en cuenta información primaria basada en la expresión oral, obtenida mediante entrevistas a especialistas en el tema de formación y desarrollo; llámense Gerentes de empresas de la zona y/o responsables de la formación en las mismas, y a Directivos de Instituciones de Formación Superior.

Siguiendo a Linhart (1997), este trabajo de campo abordó el estudio de la realidad de la formación y desarrollo de los cuadros gerenciales desde dos niveles de análisis, el del *discurso*, a través de la interpretación de las opiniones o pensamientos exteriorizados por los gerentes, expertos y directivos de las organizaciones, y el de la *práctica*, o sea, desde el estudio de las políticas implementadas en las Empresas e Instituciones de Educación superior, que pueden validar o no el discurso.

El *universo de estudio* lo constituyen los Gerentes de empresas y los Directores de Instituciones de Educación Superior.

Con respecto a las empresas se tuvo en cuenta como criterio de selección que fueran:

- ❖ Pertenecientes a distintos campos de la actividad industrial, comercial y de servicios.
- ❖ Localizadas en el Departamento La Capital de la Provincia de Santa Fe.
- ❖ Con un plantel de personal que oscile entre 100 y 2700 empleados aproximadamente.

En la elección de la *muestra* por conveniencia se atendió a las posibilidades de acceso y su disposición para brindar información, previéndose como una de las alternativas posibles, las conexiones o vínculos generados con aquellas empresas representadas por alumnos y ex alumnos de la maestría.

Con respecto a las Instituciones de Educación Superior se buscó entrevistar a representantes de:

- Universidades relacionadas al área de Management (Funcionario de la Secretaría de Vinculación Tecnológica y Desarrollo Productivo de la Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Bioquímica y Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Tecnológica Nacional).
- Localizadas en el Departamento La Capital de la Provincia de Santa Fe.

Se tomó como *unidad de análisis* a cada elemento del *universo*.

Como *herramienta de recolección de datos*, se realizaron entrevistas personales. Ocho a empresarios, cuatro a directivos de Instituciones de Educación Superior. En cada entrevista se administró un cuestionario con preguntas semi-estructuradas.

Con la información recabada se procedió al procesamiento y análisis de los datos, tarea que demandó, en primer lugar las desgravaciones totales de cada entrevista. En segunda instancia, una lectura minuciosa del material. Y en tercera, el volcado de los datos en esquemas especialmente diseñados en categorías de análisis, que permitieron reagrupar las informaciones obtenidas con el cuestionario y formular las primeras conclusiones parciales.

Para esta *técnica de análisis de datos* se tuvo en cuenta los Instructivos emanados del Equipo Asesor del Programa Nacional de Formación Docente. Nicastro, S., Andreozzi, M., Finkelstein, C. (2000/2001).

Se diseñaron esquemas para el volcado de los datos, atendiendo a diferentes categorías de análisis, según se trate de entrevistas a empresarios o a directores de Instituciones de Nivel Superior.

El análisis y la comparación de lo registrado en estas categorías permitió apreciar planteos comunes y advertir diferencias de matices en las prácticas, opiniones y percepciones, es decir, visualizó las coincidencias y las discrepancias entre directivos de Empresas en los procesos formativos, así como las de estos con directivos de Instituciones Superiores en el tópico de las vinculaciones entre ambos.

Para arribar a las *Conclusiones*, se destaca que en el procesamiento y análisis de los datos se triangularon los resultados de las informaciones obtenidas en las diferentes instancias de análisis y se confrontaron con los conocimientos teóricos desarrollados en la primera parte de este trabajo.

En el marco de la tensión teoría/práctica se intentó construir conocimiento acerca del tema que nos ocupa.

1.5. Criterios de organización de los contenidos

Los contenidos se estructuran en dos partes. Una primera, organiza el análisis de la investigación teórica en torno a cinco capítulos que abordan descriptivamente conceptos relacionados con:

- ❖ Los cuadros gerenciales.
- ❖ Los nuevos paradigmas de organización, el capital intelectual y la gestión del conocimiento.
- ❖ La formación desde una perspectiva estratégica.
- ❖ La formación. Alcances y procesos.
- ❖ Las Instituciones de Educación Superior ante los nuevos paradigmas organizacionales.

Cada capítulo va precedido de una introducción que resume lo que en ellos se desarrolla.

La segunda parte se centra en el trabajo de campo, busca generar teoría a partir del análisis de la práctica, a través del procesamiento y la elaboración de conclusiones parciales extraídas de la información obtenida por medio de entrevistas realizadas a gerentes de empresas y directivos de Instituciones de Educación Superior de la ciudad de Santa Fe.

Las conclusiones finales constituyen el resultado de la confrontación de los conocimientos teóricos con los conocimientos generados en el proceso de trabajo de campo.

2. Los cuadros gerenciales.

2.1. Introducción.

Este capítulo conceptual, abre el marco teórico abordando el concepto de gerente en un sentido amplio del término, diferenciándolo de las personas que realizan el trabajo básico en las empresas. En él, se analizan descriptivamente los roles que definen sus funciones desde las perspectivas clásicas, concentradas en los aspectos mecánicos de la organización y en las funciones formales de planificar, organizar, dirigir y controlar; y el aporte de las investigaciones conductistas de Mintzberg, H. (1991) y (1998), Kotter (1982) y Rosemary Stewart (1982) que plantean sus conclusiones a partir de las observaciones sobre lo que realmente hacen los administradores en su trabajo.

Se concluye este apartado con definiciones y la presentación de clasificaciones de las competencias gerenciales, necesarias en la actualidad, para un desempeño exitoso en el campo laboral gerencial.

2.2 Los gerentes.

La organización, como “...unidad social, coordinada deliberadamente, compuesta por dos o más personas que funcionan de manera más o menos continua para alcanzar una meta...” Robbins (2004, p. 4), utiliza recursos de distintos tipos (financieros, técnicos, materiales y humanos) para el logro de sus fines.

En este proceso de coordinación óptima de los recursos intervienen personas.

Siguiendo a Mintzberg (1998) y en términos sencillos, se pueden distinguir entre los miembros de una organización dos categorías, el personal operativo y la gerencia, identificando a los primeros como aquellos que realizan el trabajo de base, relacionado directamente con la producción de productos y servicios, que carecen de responsabilidad alguna para supervisar la labor de otros (aseguran los insumos para la producción, transforman los insumos en producto, distribuyen los productos y proveen apoyo directo a las entrada, transformación y producción); y los segundos, aquellos que de una forma u otra lo administran y supervisan, a los que se denominan administradores, gerentes o manager.

Aquí se usa el término gerente en sentido amplio, es decir, que incluye por ejemplo, a un supervisor o capataz.

Hecha esta diferenciación, se intenta enfocar el trabajo del gerente a partir de la descripción de las dos perspectivas principales que tratan el tema: la de los clásicos, quienes se concentran en los aspectos mecánicos de la organización y en las funciones formales de planificar, organizar, dirigir y controlar y la de los conductistas, que obtienen sus conclusiones a partir de las observaciones a cerca de lo que los administradores hacen realmente en su trabajo.

Para entrar en el análisis de estas perspectivas que definen la función gerencial, se toma en cuenta el planteo desarrollado por Hampton (1996) en el que sostiene que Rosemary Stewart (1982)¹, señala que todos los puestos gerenciales, independientemente de sus diferencias, comparten tres características generales: las exigencias, las restricciones y las decisiones.

Las primeras, especifican el trabajo del gerente en cuanto a lo que debe hacer, a las tareas que debe realizar en función de los requerimientos de desempeño establecido, el nivel de responsabilidad, las relaciones laborales etc., (determinado por la descripción de puesto).

¹ La investigadora analizó el trabajo de los gerentes de varias compañías y desarrolló este modelo referente a las características universales de los puestos gerenciales

Todos los puestos gerenciales, independientemente del nivel jerárquico o del área tienen determinadas actividades y tareas que realizar.

Las restricciones en el trabajo del gerente vienen dadas por las limitaciones internas o externas de la organización (recursos de todo tipo, legislación, contexto económico y político, etc.), todo gerente se encuentra con distintos factores dentro y fuera de la organización que limitan o condicionan su accionar

Por último, las decisiones identifican las distintas opciones entre las que el directivo puede optar por determinar lo que va a hacer y la forma de hacerlo.

Así, esta investigadora plantea que podemos imaginar el trabajo del gerente como un círculo concéntrico de tres anillos con las exigencias en el centro, las restricciones en el círculo externo y las decisiones en el medio. Se ve su trabajo como una “realidad viva” que cambia con el tiempo, modificando por tanto el tamaño de los anillos y el trabajo del directivo. De igual forma, la personalidad y características personales de los gerentes condicionan su tamaño ya que, quienes se sienten pasivos ven a las restricciones y exigencias como inmutables reduciendo su área de decisión, pero quienes se sienten capaces y autónomos pueden mediante la creatividad aumentar el área de decisión, disminuyendo el ámbito de las restricciones.

Por otra parte, el nivel jerárquico determina diferencias en el tamaño de los anillos. En los niveles de supervisión las exigencias son mayores ya que tienen delimitados con más detalle los deberes y responsabilidades, las restricciones son mayores por el incremento de las restricciones internas y el ámbito de decisión es pequeño debido al condicionamiento impuesto por los otros dos elementos.

Por contraste, en la alta gerencia, las exigencias se achican en cuanto a que los deberes y responsabilidades son mas generales, el campo de las restricciones también disminuye ya que casi no poseen restricciones de la propia organización (internas) y el anillo discrecional se hace más grande.

De todas formas, a pesar de estas similitudes los puestos gerenciales se pueden distinguir en cuanto al nivel que ocupan en la organización y en cuanto al grado en que están especializados.

Tomando como base las clasificaciones de Hampton (1991) y de Robbins (2004), se puede hablar de gerentes de primera línea o supervisores, de línea media o nivel medio y alta gerencia.

Los primeros se concentran normalmente en los detalles finales, son los que tienen mayor contacto con el núcleo operativo realizando tareas de apoyo y de control.

Los gerentes de nivel medio son todos aquellos puestos gerenciales que se encuentran entre los niveles más bajos (primera línea) y la alta gerencia. Se los puede denominar jefe de departamento o área, jefe de proyecto, gerente de planta, etc.

Mintzberg (1998) expresa que el gerente de línea media es el que realiza una serie de tareas que establecen el nexo entre quienes están por encima y por debajo de él. De este modo, es quien recoge y pasa información, interviene en las decisiones de su unidad, hace propuestas de cambios cuando hay problemas en su unidad, asigna recursos, y mantiene contacto con otros gerentes, analistas, miembros del staff de apoyo y personas externas a su unidad y a la organización que se relacionan con su trabajo.

Por otra parte, aclara que las tareas administrativas se vuelven más detalladas y elaboradas y menos abstractas a medida que descienden en la cadena de autoridad.

El desarrollo de la línea media en las organizaciones no es lineal ni similar en todas ellas. El tipo de estructura que adopta la organización determina su desarrollo. Si la organización es de estructuras simples, en la que toda la actividad gira alrededor del director general, la línea media es casi inexistente, pero en las estructuras altamente burocratizadas, las que el autor denomina “*maquinales*”, caracterizadas porque el flujo de trabajo está altamente normalizado, la línea media se encuentra muy desarrollada.

En la alta gerencia o “*cumbre estratégica*” se encuentran quienes tienen la responsabilidad general de la organización, “...*la cumbre estratégica esta encargada de asegurar que la organización cumpla su misión de manera efectiva, y también que satisfaga las necesidades de aquellos que la controlan o que de otra forma tengan poder sobre la organización...*” Mintzberg (1998, p. 14).

Los que pertenecen a la alta gerencia tienen responsabilidades más generales, y se ocupan de una extensa red de interacciones, asignan recursos, autorizan decisiones importantes, resuelven problemas, administran las condiciones fronterizas y desarrollan la estrategia de la organización.

En cuanto al grado de especialización, respecto al alcance de responsabilidades, distinguen a los gerentes funcionales de los generales; a los primeros se les asignan partes especializadas de responsabilidad o actividades que pueden afectar a una organización, dirigiendo en cierto modo esa función en toda la organización (ej.: Gerentes de Compras, Gerentes de

Recursos Humanos, etc.) Estos gerentes destinan bastante tiempo a los contactos colaterales y diagonales.

Los gerentes generales son aquellos que poseen un área de responsabilidades más amplias y multifuncionales.

Autores como Kotter (1982) y el mismo Mintzberg (1991) estudiaron el comportamiento de los gerentes generales. Hampton (1991, p.16-17) cita doce observaciones realizadas por Kotter en relación al uso del tiempo que hacen los gerentes. En ellas señala que:

1. *Pasaban la mayor parte de su tiempo con otros (...) conversando y escuchando; unos cuantos destinaban a estas actividades 90% de su tiempo de trabajo.*
2. *Las personas a quienes dedicaban su tiempo incluían no solo a sus subordinados y jefes directos... un cliente o un proveedor (...) también se reunían con personas que parecían ser extraños de poca importancia para su organización.*
3. *Era muy amplia la gama de temas que trataban cuando conversaban con estas personas...*
4. *En estas conversaciones los gerentes normalmente formulaban muchísimas preguntas...*
5. *En estas conversaciones, los gerentes rara vez parecían tomar grandes “decisiones” ...*
6. *Esas discusiones casi siempre contenían abundantes bromas, chistes y cuestiones ajenas al trabajo...*
7. *En varios de esos encuentros, la cuestión central tenía poca importancia para el negocio u organización...*
8. *En estos encuentros los gerentes rara vez impartían “órdenes” en el sentido tradicional...*
9. *En la distribución de su tiempo con otros, los gerentes a menudo observaban un comportamiento “reactivo” ...*
10. *La mayor parte del tiempo dedicado a otros transcurría en conversaciones breves y sin mucha ilación...*
11. *Los gerentes trabajan largas horas...*

El resultado de la investigación Kotter, acerca de los gerentes generales eficaces, contrasta con las concepciones más antiguas y populares de ellos. Según Hampton (1991, p.20), Kotter llegó a la conclusión de que “... los buenos gerentes generales crean y modifican las

agendas de trabajo que engloban metas y planes para la organización. Desarrollan y utilizan redes de relación cooperativa a fin de cumplir con su programa de trabajo. ”

2.3. Lo que hacen los gerentes. Modelo tradicional.

A principios del siglo pasado Fayol escribió que los gerentes desempeñaban cinco funciones gerenciales: planificar, organizar, ordenar, coordinar y controlar. Los textos más conocidos de Administración aún se organizan en función de este esquema, aunque se han condensado en cuatro funciones básicas: **Planificación, Organización, Dirección, Control**. Para la perspectiva tradicional de la Administración, cuando estos procesos se efectúan debidamente, favorecen la eficacia y eficiencia de la organización.

Hampton (1991, p. 22-23), hace referencia al hecho de que se trata de procesos, no de personas, y que a los procesos los realizan las personas que llamamos gerentes o administradores. Otros autores los llama funciones gerenciales.

Para este autor, los procesos gerenciales se conciben

...como métodos que son necesarios para el funcionamiento de las empresas, pero que podrían asignar en diversas formas en sentido ascendente y descendente de las jerarquías organizacionales, o bien entre ellas. Así pues, todo empleado es administrador en la medida que planea, organiza, dirige y controla.

En relación a las funciones tradicionales de la Administración, se puede decir de acuerdo a Robbins (2004) que la **Planificación**, se refiere a la definición de las metas de la organización, el establecimiento de una estrategia general para alcanzar dichos objetivos y la elaboración de planes para integrar y coordinar las actividades. Implica reflexionar sobre la naturaleza fundamental de la organización, y decidir como conviene situarla, posicionarla en su ambiente, como hay que aprovechar sus fuerzas y como se afrontarán los riesgos y oportunidades del ambiente.

La **Organización**, determina que tareas hay que realizar, quién ha de llevarlas a cabo, como hay que agruparlas, quién es jefe de quién y donde han de tomarse las decisiones. El término de organización se refiere a la división de la organización entera en unidades, departamentos, y en subunidades y secciones, que tienen determinadas responsabilidades y una escala de relaciones jerárquicas: es decir, una estructura. Este vocablo también se refiere a la coordinación de dichas unidades y subunidades.

La **Dirección**, toda organización incluye gente, y la obligación de la gerencia es dirigir y coordinar a estas personas. Cuando los gerentes motivan a sus empleados, dirigen las acti-

vidades de otros, seleccionan el mejor canal de comunicación o resuelven conflictos entre sus miembros, significa que están dirigiendo.

El **Control**, se refiere a observar las actividades para asegurarse que se cumplen como se planeó y corregir cualquier desviación significativa. El control es el proceso que consiste en vigilar el proceso basándose en los objetivos y normas contenidos en la planificación.

El control cierra el ciclo de los procesos gerenciales pues relaciona lo real con lo planificado y retroalimenta el mismo.

La continua popularidad del enfoque funcional es un tributo a la claridad y sencillez, pero ¿Describe con precisión lo que los gerentes hacen en la realidad? En el enfoque funcional, la pregunta de ¿Qué hacen los gerentes?, se responde con facilidad: planifican, organizan, dirigen y controlan. Pero en realidad ¿Son aplicables estos conceptos a todos los gerentes? Las funciones originales de Fayol no se derivan de una cuidadosa encuesta a miles de gerentes de cientos de organizaciones, sino que representan observaciones basadas en su experiencia personal en la industria minera francesa.

2.4. Los roles gerenciales de Mintzberg. Un modelo más moderno.

A finales de la década del sesenta, Henry Mintzberg realizó estudios en los que observó el trabajo de directivos. Lo que encontró puso en tela de juicio nociones largamente sostenidas acerca de la labor de los gerentes. Sus investigaciones dieron lugar a un nuevo enfoque del trabajo directivo. Este nuevo enfoque de la administración recibe el nombre de **actividad del trabajo gerencial** y se centra en lo que hacen los gerentes, en aquellos con quienes hablan, en la duración y temas que abordan en sus conversaciones, etc. Este tipo de estudios brinda un revelador perfil de lo que es la vida del gerente.

En el texto de Mintzberg (1991, p.10-14) referido a la Dirección, en la primera parte, en el capítulo que habla del trabajo de los directivos, se contrasta los descubrimientos de sus estudios con mitos del trabajo de los directivos.

Contrariamente a los puntos de vista dominantes en la época, en la que los gerentes eran pensadores reflexivos, que cuidadosa y sistemáticamente procesaban información antes de tomar una decisión, Mintzberg descubrió que los gerentes observados emprendían un sinnúmero de actividades diversas, sin patrones y de corta duración. Tenían poco tiempo para reflexión por las constantes interrupciones. La mitad de las actividades de estos gerentes tenían una duración de 9 minutos cada una. Cuenta, por ejemplo, que un estudio de los

diarios de 160 directivos medios y altos británicos detectó que solo trabajaban durante media hora o más sin interrupciones, una vez cada dos días.

Contra lo que comúnmente se piensa de que “...*el directivo eficaz no tiene que realizar obligaciones con regularidad...*”, y se les dice que tienen que dedicar más tiempo a la planificación y delegación y menos a visitar clientes, Mintzberg plantea el hecho de que “...*además de tratar excepciones, el trabajo de dirección implica la ejecución de varias tareas regulares, incluyendo los rituales y ceremonias, negociaciones y procesamiento de información “blanda” que enlaza la organización con su entorno.*”

Descubrió también, que aquel pensamiento folklórico que sostiene que “...*el alto directivo necesita que la información esté resumida, la que se consigue mejor mediante un sistema formal de información...*”; se contrasta “...*con el hecho de que los directivos prefieren los medios orales, es decir, llamadas telefónicas y reuniones.*”

Sus estudios demostraron que los directivos ocupan el 68% y hasta el 78,5% de su tiempo en comunicaciones orales.

También descubrió que los directivos “...*agradecen la información blanda, especialmente las murmuraciones, rumores y especulaciones ¿Por qué? La razón se encuentra en su oportunidad, los rumores de hoy pueden ser los hechos de mañana...*”

Asimismo sostiene que en el énfasis que pone el directivo en los medios orales, hay dos cuestiones a tener en cuenta. Por un lado que “...*la información se almacena en el cerebro de la personas (...) los directivos no escriben mucho de lo que oyen. Así es que el banco de datos estratégico de la organización no se encuentra tanto en los ordenadores como en la memoria de los directivos.*”

Por otro lado, los directivos son reticentes a delegar tareas porque tienen la información en su cabeza, decirle a alguien “...*todo lo que saben del tema (...) puede llevar tanto tiempo, que les resulta más fácil realizar la tarea ellos mismos...*”

Finalmente concluye que el trabajo del directivo es “...*enormemente complicado y difícil...*” caracterizado por “...*la brevedad; fragmentación y la comunicación oral...*”

Tras definir al directivo “...*como aquella persona que está a cargo de una organización o de una de sus subunidades. Además de los directores generales, esta definición incluirá a los vicepresidentes, obispos, capataces, entrenadores de Hockey y primeros ministros...*”; señala que estas personas tienen en común “...*que todas están investidas de **autoridad formal** sobre una unidad organizativa. De la autoridad formal procede el **status**, el cual conduce a varias relaciones interpersonales, y de éstas procede el acceso a información.*”

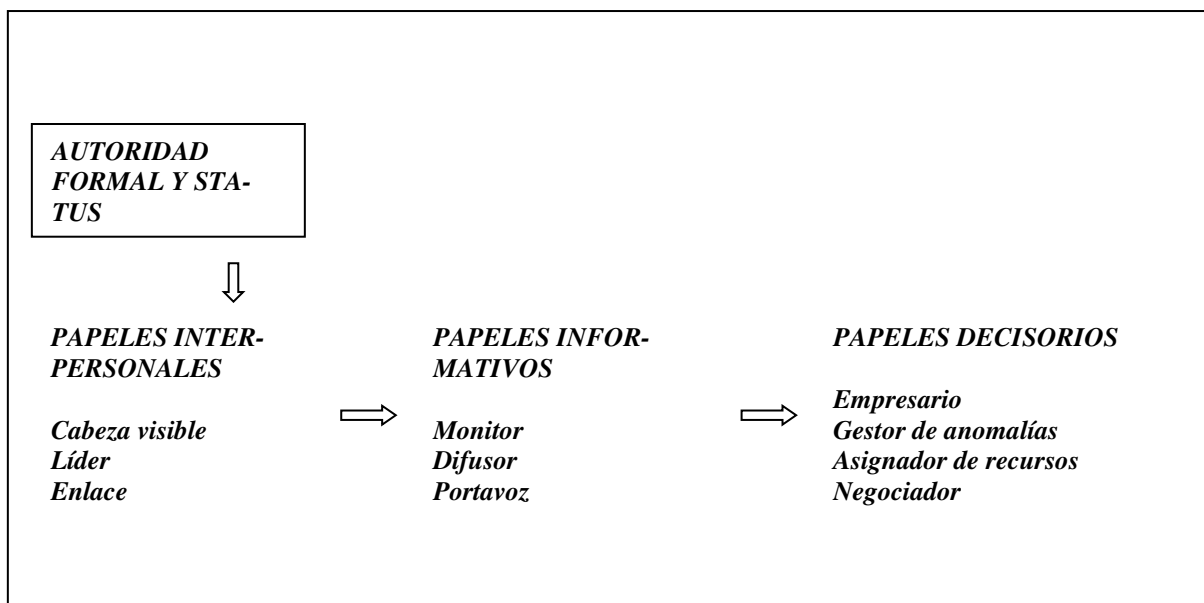
La información a su vez, capacita al directivo para tomar decisiones y estrategias de su unidad". (p.14-15)

Utilizando la observación directa y llevando un registro de las actividades diarias de los directivos y a partir de una pregunta básica: ¿Por qué lo hizo?, infirió que los administradores desempeñan diez (10) roles.

Estos roles, pueden ser agrupados en tres categorías básicas: los correspondientes a las relaciones interpersonales (*roles interpersonales*) que abarca a su vez tres roles (cabeza visible, líder y enlace); los que tratan principalmente con la transmisión de información (*roles informativos*), también en número de tres (monitor, difusor y portavoz), y los esencialmente dedicados a la toma de decisión (*roles de decisión*), que son cuatro (empresedor, piloto de tormentas, asignador de recursos y negociador).

Se hace la salvedad, de que si bien la personalidad individual puede afectar cómo se desempeña un rol, no influye en el hecho de qué se desempeña. Así los administradores, igual que los actores, desempeñan roles preconcebidos, aunque las distintas personas puedan interpretarlos de distintos modos.

El siguiente cuadro refleja sintéticamente lo expresado por Mintzberg (1991) acerca a los roles de los directivos.



Los papeles del directivo –
Figura extraída del texto Mintzberg y la Dirección, p 15

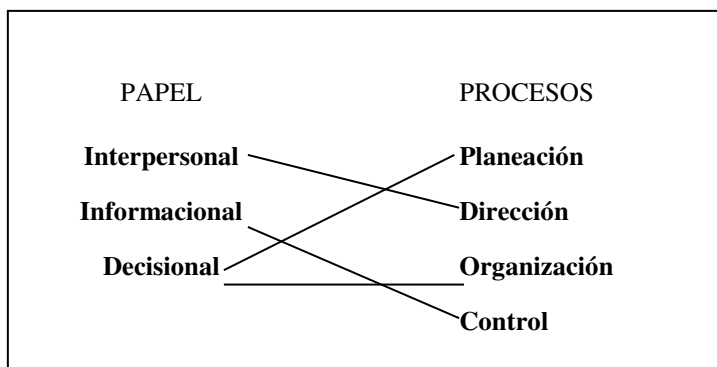
Mintzberg (1991, p.92) precisa que estos papeles están integrados en un todo del cual no es fácil separarlos y cita como ejemplo: "...un directivo sin contactos de enlace carece de

información exterior, por lo tanto no puede difundir la información que necesitan los subordinados ni tomar decisiones que reflejen adecuadamente las condiciones exteriores”.

Hay divergencias de opinión entre los expertos en Administración, con respecto a cual de éstos modelos es más válido para definirla.

Se coincide con Hampton (1991, p.32), en que se puede ser realista e integrar por igual los dos enfoques, los procesos básicos del enfoque tradicional y las actividades gerenciales de Mintzberg. Él advierte que cada una de las funciones de la actividad del trabajo gerencial enunciadas por éste tiene relación con un proceso correspondiente. Los papeles para Hampton, “...pueden considerarse en gran medida, como meras descripciones de las actividades que intervienen en la realización de los procesos.”

El cuadro siguiente expresa la relación entre ambos enfoques.



Papeles relacionados con al actividad del trabajo gerencial y proceso correspondientes. Figura extraída de Hampton, Administración, pp33

2.5. Las competencias gerenciales

Abriendo camino hacia el concepto de competencias gerenciales se estima interesante rescatar los trabajos realizados por Katz y Shein en la segunda mitad del siglo XX

Katz (1974), en su conocido trabajo, el cual sigue siendo de obligatoria referencia, identifica en el tema, las habilidades técnicas, que comprenden los conocimientos especializados en el área específica de su trabajo, capacidad de utilizar herramientas, procedimientos y técnicas de una disciplina especializada; las habilidades humanas, en las que incluye la capacidad para trabajar con otras personas, tanto en lo individual como en lo grupal, la capacidad de entenderlos y motivarlos; y las habilidades conceptuales, es decir, la capacidad para pensar y conceptualizar situaciones abstractas, para ver a la organización como un todo, leyendo el entorno.

Katz determinó que la importancia relativa de estas habilidades, varía según el nivel gerencial. De este modo las habilidades técnicas son cruciales en los niveles inferiores como en los supervisores, para evacuar dudas de los subordinados, por ejemplo, pero pierden relevancia en los niveles superiores de jerarquía gerencial, en donde se acrecienta la importancia de las habilidades gerenciales. Por otra parte, las habilidades humanísticas son esenciales en todos los niveles, si bien cobran mucha importancia en los niveles inferiores en los que es más frecuente la interacción con los subordinados.

Shein (1978) establece cuatro áreas básicas que el directivo debe desarrollar para desempeñarse con éxito en su tarea.²

- ❖ **Motivación y valor para ejercer cargos gerenciales**, se refiere a las presencia de aspectos motivacionales y valoricos adecuados para ejercer cargos gerenciales como el compromiso con la organización y su misión, el deseo de obtener logros en su trabajo, el ajuste de sus valores e intereses personales y los del cargo u organización.
- ❖ **Habilidades analíticas**, es decir las habilidades intelectuales como la de identificar y resolver problemas, la capacidad de síntesis e interpretación de información, etc.
- ❖ **Habilidades interpersonales**, son las necesarias para relacionarse con otras personas, aquí se encuentran la capacidad de comunicación, el desarrollo de un ambiente de colaboración y la capacidad para influir en las personas.
- ❖ **Habilidades emocionales**, se refiere a las habilidades necesarias para tomar decisiones en forma independiente de las opiniones y presiones, con información incompleta y en ambientes cambiantes.

No es la idea de este trabajo entrar en análisis del controvertido concepto de competencia, tan solo se enunciarán algunas definiciones al solo efecto de contextualizar el tema.

El concepto de competencias surge con McClelland, en el año 1973, quien la definiera como “...aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo...”³.

² Extraído de la versión electrónica de la Revista Abante, volumen N° 2 p. p. 213-233 (Octubre 1998). Artículo de “Habilidades Gerenciales. Análisis de una muestra de Administradores en Chile” de Andrea Raineri Bernain <http://www.abante.cl>. Búsqueda 10/09/07

³ Definición extraída del artículo ¿SABE ALGUIEN QUÉ ES UNA COMPETENCIA? De McClelland a la ISO 9000. José Manuel de Haro García. <http://www.human.es>. Búsqueda (15/9/2007)

Martha Alles (2002, p.20) sostiene que para Spencer L. M. y Spencer S. M. (1993) la “...competencia es una característica subyacente en el individuo que esta causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o una performance superior en un trabajo o situación.”

Levy-Leboyer, (1996, p.54) las define como: “Repertorios de comportamientos que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada”

Desde la aparición del término **competencias** de McClelland, se realizaron numerosos estudios que trataron de explicar o buscar cuales eran esas conductas que llevaban al éxito en el trabajo.

Ahora bien, indicar cuantas y que tipos de competencias existen, es algo difícil de determinar porque se han realizado una basta cantidad de clasificaciones. Levy-Leboyer (1996), por ejemplo, presenta seis diferentes listas. Spencer L. M. y Spencer S. M. (1993) incluyen 20 Competencias en su lista básica, ordenadas por conglomerados.

Uno de los trabajos que han obtenido mayor trascendencia es precisamente el de estos autores, quienes a partir del análisis de la motivación humana y de investigaciones en varios países, elaboraron un “*Modelo del Iceberg*” en el que distinguen dos grupos de competencias: “*las visibles*” o más fáciles de detectar y desarrollar como son los conocimientos, las habilidades y las destrezas, y “*las no visibles*”, más difíciles de identificar como el concepto de uno mismo y los rasgos de personalidad.

Martha Alles (2002, p.25) presenta la clasificación de estos autores que se transcribe a continuación:

Competencias de logro y acción:

Orientación al logro.

Preocupación por el orden, claridad y precisión.

Iniciativa

Búsqueda de información.

Competencias de ayuda y servicio:

Entendimiento interpersonal

Orientación al cliente

Competencias de influencias:

Influencia e impacto

Construcción de relaciones

Conciencia organizacional

Competencias gerenciales:

Desarrollo de personas

Dirección de personas

Trabajo en equipo y cooperación

Liderazgo

Competencias cognitivas:

Pensamiento analítico

Razonamiento conceptual

Experiencia técnica/profesional/de dirección

Competencias de eficiencia personal:

Autocontrol

Confianza en si mismo

Comportamiento ante fracasos

Flexibilidad.

Claude Leve Leboyer (1996) hace referencia a la complejidad del tema de la elaboración de listas de competencias, indicando que la mayor parte de ellas son inéditas, y han sido elaboradas por tal o cual empresa para uso propio. En este sentido destaca que hay una relación muy estrecha entre las competencias individuales y las competencias claves de una empresa. De ahí, deriva la importancia de que éstas administren el stock de las competencias individuales actuales como potenciales. Presenta algunas tablas, entre las que se encuentra la lista establecida por Thornton y Byhan (1982), que se transcribe a continuación. Ella intenta reunir las competencias necesarias para los puestos de alto nivel. También se transcribe la lista de Dulewicz (1989) que se refiere a los mandos intermedios.

Tabla 1.
Competencias universales para los mandos superiores
(Según Thornton y Byhan, 1982)

<i>Presentación oral</i>
<i>Comunicación oral</i>
<i>Comunicación escrita</i>
<i>Análisis de los problemas de la empresa</i>
<i>Atención a los problemas de la empresa.</i>
<i>Análisis de los problemas externos de la empresa</i>
<i>Atención a los problemas externos de la empresa.</i>
<i>Planificación y organización</i>
<i>Delegación</i>
<i>Control</i>

<i>Desarrollo de los subordinados</i>
<i>Sensibilidad</i>
<i>Autoridad sobre un individuo.</i>
<i>Autoridad sobre un grupo</i>
<i>Tenacidad</i>
<i>Negociación</i>
<i>Espíritu de análisis</i>
<i>Sensatez</i>
<i>Creatividad</i>
<i>Aceptación a los riesgos</i>
<i>Decisión</i>
<i>Conocimientos técnicos y profesionales</i>
<i>Energía</i>
<i>Amplitud de intereses</i>
<i>Iniciativa</i>
<i>Tolerancia al estrés</i>
<i>Adaptabilidad</i>
<i>Independencia</i>
<i>Motivación</i>

Fuente: Levy Leboyer Gestión de competencias. Gestión 2000.p. 55

Tabla 2.

“Supracompetencias” (según Dulewicz, 1989)

<i>Intelectuales</i>
<i>Visión estratégica</i>
<i>Análisis y evaluación</i>
<i>Planificación y organización</i>
<i>Interpersonales.</i>
<i>Dirigir a los colaboradores</i>
<i>Persuasión</i>
<i>Espíritu de decisión</i>
<i>Sensibilidad interpersonal</i>
<i>Comunicación oral</i>
<i>Adaptabilidad</i>
<i>Flexibilidad y adaptabilidad</i>
<i>Orientación hacia los resultados</i>
<i>Energía e iniciativa</i>
<i>Deseo de triunfar</i>
<i>Sentido de los negocios</i>

Fuente: Levy Leboyer Gestión de competencias. Gestión 2000.p.56

Para concluir el tema, se transcribe la clasificación de Martha Alles (2002, p.106, 134-135), quien en su Diccionario de Competencias, establece las diferencias entre las de niveles iniciales, intermedios y ejecutivos. Se estima de interés para este trabajo, las que refieren al nivel ejecutivo e intermedio.

Personas con experiencia e historia laboral. Niveles ejecutivos

Desarrollo de su equipo - Modalidad de contacto - Habilidades mediáticas - Liderazgo - Liderazgo para el cambio - Pensamiento estratégico – Empowerment - Di-

namismo y energía- Portability - ⁴Cosmopolitismo/ Adaptabilidad - Relaciones públicas - Orientación al cliente - Trabajo en equipo - Orientación a los resultados- Integridad - Liderazgo (II) - Empowerment (II)- Iniciativa - Competencia “del naufrago”

(II) Significa que presentamos dos versiones diferentes de la misma competencia.

Personas con experiencia e historia laboral. Niveles intermedias

Este grupo de competencias se orienta a niveles gerenciales intermedios en la estructura de la organización y otros niveles como analistas y posiciones especializadas

Alta adaptabilidad – Flexibilidad – Colaboración - Calidad de trabajo - Dinamismo Energía – Franqueza – Confiabilidad – Integridad - Habilidad analítica – Iniciativa – Autonomía – Sencillez - Liderazgo Modalidades de contacto - Nivel de compromiso - Disciplina personal – Productividad -Orientación al cliente interno y externo.

Personas con experiencia e historia laboral. Otros niveles intermedios.

Se entiende por otros niveles intermedios a aquellas personas que tienen experiencia laboral pero no están en un alto nivel de supervisión o responsabilidad, como los analistas senior de cualquier especialidad o los jefes de equipo (top señor o team leader).

Profundidad en el conocimiento de los productos - Orientación a los resultados - Orientación al cliente – Negociación - Comunicación - Aprendizaje continuo - Credibilidad técnica - Presentación de soluciones comerciales - Resolución de problemas comerciales - Trabajo en equipo - Capacidad de planificación y de organización - Iniciativa - Innovación - Adaptabilidad al cambio - Perseverancia – Temple - Conocimiento de la industria y el mercado - Construcción de relaciones de negocios - Pensamiento analítico - Manejo de relaciones de negocios - Pensamiento conceptual - Dirección de equipos de trabajo - Desarrollo estratégico de recursos humanos - Impacto e influencia - Capacidad de entender a los demás - Orientación al cliente(II) - Trabajo en equipo(II) -Orientación a los resultados(II)

⁴ La autora cita el término “cosmopolitismo” de Carreta Antonio Danziel, Munrray y Mitrani, Alain, Salle Risorse competenze , Editorial Franco, Agelli/ Azienda Moderna Milan, 1992 y el de “adaptabilidad” de Levy Leboyer, op cit.

–Integridad - Liderazgo(II) – Iniciativa -Empowerment(II) - Iniciativa(II) - Flexibilidad –Autocontrol - Búsqueda de información -Conciencia organizacional - Confianza en sí mismo - Desarrollo de las relaciones - Desarrollo de las personas - Impacto e influencia(II) -Pensamiento analítico (II) -Preocupación por el orden y la claridad - Pensamiento conceptual(II) – Entrepreneurial- Competencia “del naufrago”

(II) Significa que presentamos dos versiones diferentes de la misma competencia.

De este modo, estas competencias requeridas hoy para llevar adelante el trabajo de quienes desempeñan puestos gerenciales, permiten responder a las demandas emergentes de un modelo de gestión surgido a partir de lo que puede denominarse “nuevo paradigma organizacional”.

3. Los nuevos paradigmas organizativos.

3.1. Introducción

Hacer referencia a los nuevos paradigmas organizativos presupone, tanto el entendimiento de lo que configura un “*paradigma*” como la referencia a los viejos paradigmas.

En este capítulo se comienza con el abordaje de estas cuestiones tratando de identificar cuáles fueron esos “*viejos paradigmas*”, cuáles fueron sus orígenes, el contexto en el que se gestaron, las causas de su agotamiento y su aplicación.

Esclarecidas estas cuestiones previas, se continúa con el análisis de las características que configuran el “*nuevo paradigma*”. En este aspecto, el debate está abierto, la confusión, la ausencia de una caracterización convincente y la multiplicidad de modelos alternativos es lo que se vislumbra como respuesta a la pregunta ¿cuáles son los paradigmas dominantes en la actualidad?

Pero más allá de una respuesta unívoca a estas preguntas, lo que sí puede afirmarse es que las cosas han cambiado, que el rol de los trabajadores ya no es el mismo, su protagonismo y valoración dentro del esquema productivo a dado un viraje de 180 °, el reconocimiento al ser humano, a sus competencias y saberes se vislumbra como la clave de los nuevos modelos, en los que cobra una creciente importancia la formación y/o capacitación de los cuadros gerenciales como los impulsores de cambio e innovación en las empresas.

3.2 Definición de paradigma.

Para adentrarse en el tema de los nuevos paradigmas organizacionales es necesario definir previamente que se entiende por el término paradigma.

Monteiro Leite (1998, p.30) cita a Kuhn (1994) para definir al paradigma como *“toda constelación de creencias, valores y técnicas etc. compartidos por los miembros de una comunidad determinada, que forman, en el campo de la ciencia, una especie de matriz disciplinaria”*. Aclara transcribiendo a este investigador *“Los paradigmas son fuentes de métodos, áreas problemáticas y pautas de solución aceptados por cualquier comunidad científica madura (...) Proporcionan a los científicos no solo un mapa, sino también algunas indicaciones esenciales para la elaboración de mapas”*

Por otra parte, explica que la noción de paradigmas más allá de las discusiones y polémicas que pudiera haber generado en los ámbitos científicos, se ha convertido en *“... una referencia prácticamente obligatoria, en los últimos diez años para analizar la renovación de la estructura productiva y la dinámica social y económica de la innovación tecnológica.”*

3.3. Los antiguos paradigmas organizacionales. Taylorismo y Fordismo.

3.3.1. El Taylorismo

Monteiro Leite sostiene que en *“... un sentido más preciso, el “Taylorismo” identifica el conjunto de principios y técnicas propuestas por el ingeniero Frederick Taylor (1856-1915) en su obra “Principios de la administración científica”, publicada en 1911”* y gestada a partir de su experiencia llevada a cabo en la industria siderúrgica y metalmeccánica en Norteamérica

Siguiendo a Neffa (1998), en cuanto a que se trata de de un término que recubre al mismo tiempo una concepción de la vida económica y social referida específicamente al nivel de las empresas, a la experiencia histórica de sus aplicaciones en diferentes contextos económicos y sociales, en pos de aclarar el concepto llamaremos Taylorista:

... a la filosofía económica y social, la antropología, los métodos y las técnicas formuladas de manera explícita o implícita por F. W. Taylor, referidas a la empresa en sus dimensiones macroeconómicas, la organización de procesos de trabajo⁵, el sistema de remuneraciones y las relaciones de trabajo.

⁵ proceso de trabajo *“es el acto específico donde la actividad humana efectúa, con la ayuda de los medios de trabajo bajo una modificación deliberada de los medios objetos de trabajo, de acuerdo con una finalidad, para generar bienes de uso que tiene un valor social”* (CORIAT, 1976; NEFFA 1989)

Los orígenes del Taylorismo se remontan al último tercio del siglo XIX, en Norteamérica. Por ese entonces el contexto socioeconómico estaba caracterizado por:

- Demanda efectiva en crecimiento.
- Oferta de productos rígidas.
- Predominio del uso de herramientas manuales.
- Escaso desarrollo e incorporación al sistema productivo del cambio científico y tecnológico.
- Mercado de trabajo casi en condiciones de pleno empleo, con escasez de trabajadores manuales calificados y con experiencia.
- Los trabajadores cumplían con largas jornadas y eran remunerados según el tiempo de trabajo.

En este contexto histórico aparece la llamada “*Organización Científica del Trabajo*” (O. C. T.) que se basa, según Neffa (1991)

...en la sistematización del pensamiento de Taylor y otros especialistas, orientado a lograr una mayor economía de tiempos con el objeto de incrementar la producción, reducir los costos y los precios de los productos, apropiándose de los saberes productivos acumulados por el transcurso del tiempo por los trabajadores industriales de oficio. Consiste en una serie de principios que tienen vigencia permanente entre todos los creadores o inspiradores de esta forma de organizar el trabajo y en varios mecanismos y técnicas que pueden variar sensiblemente a lo largo del tiempo.

De acuerdo con este autor, para entender a Taylor es preciso tener en cuenta su concepción del hombre frente al trabajo, según él en los obreros “...predominaba de manera generalizada la pereza, la tendencia innata al ocio y la vagancia” como una forma de protegerse contra los despidos de trabajadores excedentes. Las causas de este comportamiento había que buscarla en los inadecuados sistemas de remuneración y la falta de una dirección científica en las empresas.

Neffa sostiene que los principios de la “*Organización Científica del Trabajo*” derivan de esta particular concepción del hombre en la situación de trabajo y pueden sintetizarse en:

1. La naturaleza “*científica*”, en el sentido de racional y calculada a partir de la observación y experimentación, de las decisiones que deben adoptar los responsables de las empresas, en lugar de medidas de carácter espontáneo, fundadas en su intuición, creencias o sentimientos.

2. La convicción acerca de la existencia de “*intereses comunes*” entre la dirección de la empresa y los trabajadores, que elimine la posibilidad de conflictos.

Así, teniendo en cuenta lo que dicen Monteiro Leite (1998), Stankiewicz (1991) y Neffa (1998) se, puede resumir que este paradigma de la Organización Científica del Trabajo, proponía:

- “*El estudio de tiempos y movimientos de las tareas*” para identificar los movimientos inútiles a fin de eliminarlos y conservar solo los más rápidos. El método consistía en cronometrar a un buen obrero trabajando rápido; para esto había que dividir el trabajo humano en sus elementos más pequeños y cronometrar a cada uno de ellos en manera aislada, eliminando los movimientos inútiles y lentos, eligiendo la forma más rápida de hacer cada gesto. En opinión de Taylor, existía solo un modo óptimo de ejecutar una tarea “*The bestone way*”, por lo tanto las tareas debían estandarizarse, como así también las herramientas y maquinarias más adecuadas para la realización de la tarea.
- “*La división social del trabajo en los talleres y oficinas*” la primera descomposición que debe hacerse es entre la planificación y ejecución; “pensar” y “hacer”; las primeras concentradas en la dirección de la empresa y las segundas asignadas casi exclusivamente a los trabajadores en relación de dependencia; a esto llamaba división social del trabajo; luego la división técnica del mismo se refería a la división de los trabajos entre los operarios o las tareas que componen una actividad laboral.
- Definido el modo de ejecutar una tarea era necesario “*seleccionar en forma científica a los trabajadores*” en función de su adecuación a los requerimientos y características del puesto de trabajo. Esta selección era llevada a cabo por lo que posteriormente se llamaría “*oficina de personal*”, la que teniendo en cuenta el perfil antropométrico del puesto y sus requerimientos de esfuerzos y actitudes profesionales, aconsejaría el reclutamiento o rechazo de los candidatos.
- Luego los trabajadores debían ser “*capacitados*” de manera sistemática y centrada en la especialización de un número limitado de gestos operarios.
- La ambición debía ser estimulada de manera individual por medio de premios por productividad, lo que “*evitaría la formación de grupos de trabajo*” que nivelan hacia abajo y limitan las ambiciones del trabajador.

- Debía darse una “*medición objetiva del trabajo de cada trabajador*”, por medio de supervisores y capataces.
- Los “*tiempos de reposo*” debían determinarse y respetarse para evitar que el exceso de esfuerzo genere una sobre fatiga en los trabajadores que acarrearía una baja de productividad.

Su difusión en las últimas décadas del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX fue muy lenta, incluso en EEUU. Recién cuando se probó su eficacia durante la 1ª Guerra Mundial, el Sector Público intervino para difundir y acelerar su penetración en el resto de las industrias.

De todos modos, a pesar de su éxito en EEUU, su transferencia a otros países fue irregular, parcial y heterogénea; se puede decir, que en el sentido “*puro*” en que fue descrito nunca se generalizó con plena vigencia a todo el sistema productivo, ni siquiera en los grandes países industrializados.

Su amplia difusión responde principalmente a al hecho de que constituyó una nueva forma de gestión empresarial, cambiando la forma de organización de la empresa y de la producción.

Por otra parte, la simplicidad de sus planteos y argumentos eran coherentes con el pensamiento industrialista y mecanicista de la época.

El Taylorismo, más allá de los mayores excedentes y progreso tecnológicos que generó el beneficio empresarial, contribuyó, a la vista de sus críticos a acelerar la descalificación profesional y la pérdida de identidad de los trabajadores, a la vez que implicó un costo social y humano. Sus críticos sostenían que la Organización Científica del Trabajo provocaba surmenaje en los trabajadores y ponía en riesgo el motor humano.

3.3.2. El Fordismo

El trabajo basado casi exclusivamente en el esfuerzo manual, con apoyo de herramientas de trabajo, significaba una limitante para pasar a producir de manera masiva y con bajos costos series largas de productos homogéneos. En este contexto surge el Fordismo (primeras décadas del siglo XX).

Al decir de Monteiro Leite (1998, p.33), el fordismo puede ser tomado en dos sentidos:

“*Global*”, como sistema sociopolítico – económico, que predominó en la segunda posguerra mundial, en los EEUU especialmente. O “*Restringido*”, se refiere a un modelo de organización y gestión industrial, elaborado a partir de las experiencias de Henry Ford, en Detroit. Modelo que configuró en la práctica una revolución productiva sobre la base del uso

de partes intercambiables, la disposición de máquinas en fábricas, siguiendo la frecuencia de las operaciones en proceso; la introducción de la cinta transportadora y el énfasis en la administración salarial, mediante la propuesta de salarios elevados como forma de crear y ampliar el propio mercado.

Daniëlle Linhart (1997, p.15) cita a Alain Lipietz (1990) quien por su parte analiza el fordismo como modelo de desarrollo en tres planos:

*En tanto principio general de organización del trabajo, el fordismo es **taylorismo más mecanización**; la mecanización es la incorporación de del saber colectivo de la oficina de métodos en equipamiento material (tanto hardware como software).*

Como estructura macroeconómica (régimen de acumulación) el fordismo implica que los aumentos de productividad resultantes de sus principios de organización tuvieran su contraparte en el crecimiento de las inversiones financiadas por los beneficios, por una parte, y por la otra, en el mejoramiento del poder adquisitivo de los asalariados.

En tanto sistema de reglas de juego(o como modo de regulación) el fordismo implicaba una contractualización a largo plazo de la relación salarial, con límites rígidos para los despidos y una programación del crecimiento del salario indexado por los precios y la productividad general. Además, una amplia socialización de los ingresos a través del Estado de Bienestar garantizaba una remuneración permanente a los trabajadores asalariados. La contrapartida era la aceptación por parte del sindicato de las prerrogativas de la dirección. De este modo, eran respetados tanto los principios de la organización el trabajo como los macroeconómicos.

Neffa, en su obra “Los Paradigmas productivos Taylorista y Fordista y su crisis” (1998, p.113-135) resume la lógica del funcionamiento del fordismo, diferenciando las características a nivel del proceso de trabajo y a nivel de la empresa y del proceso productivo:

❖ **A nivel del proceso productivo:**

1. Utilización de la organización científica.
2. Fuerte división social y técnica del trabajo.
3. El trabajo sobre cadena de montaje.
4. El mercado de trabajo funciona sobre condiciones de casi pleno empleo.
5. Control jerárquico de los trabajadores.

6. Poco involucramiento de los trabajadores como consecuencia de la organización científica del trabajo. Y de las cadencias de la línea de montaje.
7. Empleo de trabajadores especializados o poco calificados.
8. Pago de prima por productividad.
9. Negociaciones productivas primero por empresa y luego por rama.
10. Desarrollo de salarios indirectos.

❖ ***A nivel de la empresa y del trabajo productivo.***

1. Alta densidad de capital por trabajador.
2. Gigantismo de los establecimientos de trabajo.
3. Fábricas integradas verticalmente.
4. Producción masiva de bienes homogéneos.
5. Piezas y productos estandarizados.
6. Series largas de producción estandarizada
7. Elevado crecimiento de la intensidad del trabajo.
8. Rendimientos crecientes de escala.
9. Efectos de aprendizaje positivos.
10. Venta de todo lo que se produce y adaptación del consumidor a la escasa variedad, al precio y a la poca variedad.
11. Centralización de la información y de las decisiones empresariales a nivel de la dirección.
12. Secuencia rígida desde la concepción y el diseño, hasta la fabricación, comercialización y venta del producto.
13. Elevados costos de control y numerosos trabajadores indirectos para asegurar la disciplina y apoyar el crecimiento de la productividad.
14. Deficiencias en materia de calidad.
15. Costos “ocultos” debido al deterioro de las condiciones y medio ambiente de de trabajo.
16. Salarios altos e indexables periódicamente.
17. Norma de consumo centrada en bienes durables.
18. Obtención de elevadas tasas de ganancia por parte de las empresas.
19. Necesidad de mantener o crear un mercado amplio y estable para retener y fijar fuerza de trabajo.

20. Intervención del Estado para codificar las relaciones sociales y sostener la demanda.

Aclara que la reducción de los costos unitarios, gracias a las economías de escala, se logra con un sistema productivo rígido, que hace frente a la demanda de un mercado solvente con pocas exigencias en materia de calidad y variedad, pero generando deficientes condiciones y medio ambiente de trabajo.

Recién cuando se agote el ciclo de vida del producto estandarizado, baje la demanda, cambien las necesidades, las modas, o los gustos de los clientes, se buscará innovar en cuanto a los productos, cambiando el diseño, mejorando la calidad de los mismos, ampliando la gama o concibiendo otros nuevos.

En relación a las críticas hechas a este paradigma, algunos autores dudan de su generalización como pauta de organización industrial, ya que diversas actividades con alta participación en el empleo y en los ingresos, como la construcción civil en industrias de procesos y servicios, nunca adoptaron plenamente sus principios. Para Monteiro Leite, por ejemplo, "...la práctica mejor acabada del "fordismo", como paradigma industrial, estaría en cierta medida restringida al sector automotor, incluidos establecimientos de montaje y repuestos" (p.8).

Otros autores como Boyer y Orleáns, citado por Linhart (1997, p.16-17), plantean que el fordismo que se desarrolló en EEUU no se corresponde a la filosofía preconizada por Ford, y que ésta se habría desarrollado en Japón.

El fordismo norteamericano sería opuesto al fordismo de Henry Ford, mientras que el toyotismo constituiría en el Japón una aplicación no intencional pero fiel (...) el proyecto de H. Ford era finalmente coherente y realizable porque encontró aplicación implícita o intencional en el archipiélago nipón.

3.4. El agotamiento de los viejos paradigmas. La crisis del '70. Los nuevos paradigmas.

Demanda creciente (en términos de volúmenes) y estable (en términos de características y calidad de productos); satisfecha por gigantescos establecimientos monoprodutos, integrados verticalmente, con un mercado de trabajo que funcionaba en condiciones de casi pleno empleo ; con moderadas tasas de crecimiento de la productividad, pero que permitían una reducción de los costos unitarios y el incremento de la tasa de ganancias y de los salarios reales, con una fuerza de trabajo empleada en condiciones de estabilidad y protegida

socialmente, especializada y poco calificada; fueron las características salientes del paradigma que entra en crisis a partir de la década del '70.

La gran crisis desencadenada en los países industrializados en la primera mitad de la década del '70, puso en cuestión el régimen vigente. No es el propósito de este trabajo hacer un análisis de dicha crisis, sino tan solo tomar algunos elementos que permitan comprender por que marcaron el comienzo de cambios y la necesidad de un nuevo modelo o nuevos paradigmas organizacionales.

En términos macroeconómicos, el comercio internacional creció considerablemente, las relaciones económicas internacionales evolucionaron hacia la globalización o mundialización de la economía, las innovaciones tecnológicas, el avance en las comunicaciones, así como otros factores de shocks externos, como la caída de tipo de cambio fijo, shock petrolero, y las modificaciones de los precios de ciertas materias primas, desencadenaron un proceso inflacionario que coexistió con el estancamiento.

Las transformaciones sufridas en el entorno de las empresas a partir del '70, han cambiado el eje de la competitividad, la misma ya no se basa solamente en los costos, ni particularmente en los bajos salarios pagados. Calidad, diferenciación, servicios a clientes, son algunas de las claves. Tal como menciona Neffa (1998), la rigidez propia del taylorismo y fordismo son incompatibles con las nuevas modalidades de competencia. En un mercado donde la dinámica parte de la demanda, que varía de manera imprevisible y permanente se requiere una actitud constantemente favorable hacia la innovación. En consecuencia; la polivalencia en materia de calificación, la flexibilidad en cuanto al uso del tiempo de trabajo, la flexibilidad productiva de los medios de trabajo para adaptarse rápidamente con el objeto de producir series cortas de productos heterogéneos el esfuerzo en investigación y desarrollo para innovar en cuanto a procesos y productos. Y las técnicas japonesas de organización de empresas trabajando justo a tiempo, son algunas de las técnicas post-tayloristas que comienzan a generalizarse.

Si bien existe suficiente consenso respecto a la necesidad de transformación para enfrentar los nuevos paradigmas competitivos, la discusión abarca no solo el cuestionamiento sobre el real agotamiento del "*antiguo*" paradigma productivo, sino que se extiende a la caracterización del "*nuevo*" modelo

Safón Cano (1997), analiza los cambios sufridos a partir de las turbulencias del '70, estudiando el paso del fordismo al postfordismo o a cualquier otra forma de neofordismo, bajo

la hipótesis de que la estrategia de cooperación y las redes empresariales, son la respuesta a la nueva encrucijada de paradigmas.

El nuevo modelo de competencia, según este autor, imponía aumentar la tipología de la oferta, mejorar la calidad e introducir nuevos productos.

Es en éste contexto es donde se afirmó la competitividad del modelo de las pequeñas empresas que se concentraron en aquellos segmentos de bajo nivel tecnológico, no atendidos adecuadamente por las grandes empresas. Su estructura flexible y una baja participación de costos le permitían a estas empresas tener una alta capacidad de respuesta a la incertidumbre, a la variabilidad y a la fragmentación de la demanda.

Así, las grandes empresas fordistas fueron disminuyendo año a año su escala, dirigiéndose de manera cada vez mas determinada a la subcontratación; proliferando las pequeñas y medianas empresa y acentuándose el proceso de desintegración vertical.

El debate sobre la pequeña empresa tuvo su origen en Europa, especialmente sobre el estudio de los distritos italianos.

Piore y Sabel (1984) en la década del '80, ya proponían una reinterpretación del nuevo orden económico fundado en la pequeña empresa.

Su trabajo estaba basado en la en la contraposición de dos tipos de organizaciones industriales: la del “...modelo de producción en masa, que viene caracterizada por el uso de máquinas especializadas , operarios semicualificados que producen bienes estandarizados y por series largas” a la del modelo de “...la especialización flexible, basado en una elevada diferenciación de producto, en una fuerza de trabajo cualificada y polivalente; en plantas y maquinarias escasamente especializadas y series productivas breves. ”(p.4 y 7)

Para Safón Cano (1997), era evidente que el modelo propuesto por Piore y Sabel era el de los distritos industriales afirmado en los años '70 en muchos países.

Pero esta crisis de la empresa fordista, en términos cuantitativos, fue para Boyer (1994) un fenómeno circunscrito a los años '70; la proliferación de adquisiciones, fusiones y concentraciones testimoniaban de manera clara que el modelo de la gran empresa estaba lejos de ser acabado. Desde la mitad de los años '80 las grandes corporaciones, además de avanzar hacia una nueva desintegración vertical de las fases mas específicamente productivas y hacia la incorporación de fases más altamente tecnológicas, se han movido hacia una adquisición del control de los mercados de a través de ingentes inversiones en una serie de actividades “auxiliares”, resto del tradicional sistema productivo.

Para Safón Cano, cronológicamente las décadas del '50 y '60 fueron dominadas por la hegemonía de la corporación fordista, luego en la década del '70 y los primeros años del 80' aparecían dominadas por el discurso de los distritos industriales, fundamentados en la especialización flexible y hasta aquí no hay dudas de que los paradigmas más o menos vencedores y su cronología, pero para este autor, el panorama se ensombrece hacia fines de los '80 y principios de los '90, con la ascensión de la economía de servicio y el paradigma organizativo japonés, sin olvidar la ralentización del crecimiento de los distritos industriales (post fordistas) y el renacer de la gran empresa multinacional (fordista).

Para este autor, el escollo se halla en inferir las características de las transformaciones en curso y predecir sus derivaciones post o neo fordistas; lo que implicaría para el caso de una solución neofordista, el desarrollo de la producción en masa hacia la diferenciación de productos, por la automatización flexible, pero sobre las bases definidas en la era fordista. Por otra parte, una solución postfordista implicaría para Safón Cano, *"...la afirmación de la especialización flexible de los distritos industriales; de la cooperación entre empresas de pequeña y mediana dimensión, superando al paradigma fordista en su propia esencia, el tamaño, la estandarización la especialización y las series largas..."* (p.315)

Su postura, por tanto, es que

...el paradigma post fordista existe y se esta acercando a la evolución del fordista (neofordismo), evolución de este ultimo basada en la economía de servicios (fundada en la calidad total y el servicio al cliente, con grandes dosis de discrecionalidad y profesionalismo por parte del trabajador), y el fordismo flexibles la japonesa (caracterizado lotes pequeños, flexibilidad productiva, organizaciones en red, y un fuerte recurso a la descentralización de la responsabilidad y de las competencias). Y se está acercando a través de la formación de redes de empresas que buscan las economías propias de la dimensión, pero vía mercado (...) Por cuanto se ha dicho, especialización flexible, y dimensión, o lo que es lo mismo, distritos industriales y gran corporación, pueden hoy encajarse en un mismo modelo de desarrollo común, donde el destino es el mismo; redes, pero los orígenes difieren: mercado y jerarquía. (p.316)

Danièle Linhard (1997), por su parte trata el tema diferenciando entre *"los que creen en el cambio y los que no"* en función de su creencia o no, en el fin del modelo taylorista fordista. Por un lado, tendríamos *"la modernidad"*, visión optimista de un mundo de trabajo que vuela hacia uno o mas modelos más eficientes en lo social y más beneficiosos en lo eco-

nómico; y por el otro lado, la visión “pesimista” del mundo, visión de un mundo que no cambia más que superficialmente, sin renunciar a los buenos viejos principios tayloristas, donde la “*one best way*” tayloriana y fordiana aún no ha expirado y continúa siendo competitiva en numerosos planos. Para ellos el costo de cambio podría resultar mas importante que las ventajas obtenidas; y por tanto en la coyuntura actual, el modelo tayloriano-fordiano, seguirá siendo, en el fondo, la “*one best way*”. (p.21-22)

Monteiro Leite (1998), también analiza el tema de los nuevos paradigmas, partiendo de que los estudios realizados en la década del '80 detectan recurrentemente: el agotamiento de la producción en serie, el fin de la división técnica del trabajo y el surgimiento de la sistem manufactura; lo que da lugar al surgimiento de distintas corrientes interpretativas.

Sostiene que el agotamiento de la producción en serie es un tema trabajado por autores como Piore y Sabel (1984) a través del análisis del modelo italiano, presentando como salida la llamada “*especialización flexible*”. Al respecto comenta que la denominada “*especialización flexible*” de acuerdo a Marx (1992) se basa en:

- *sustitución de la estrategia de economía de escala por la de economía de propósito o forma; donde se abandonarían la producción de bienes estandarizados y en gran escala por la búsqueda de una variación cada vez mayor de productos; fabricados en pequeña escala, en plantas “flexibles” pero dedicadas a ciertos nichos del mercado.*
- *utilización intensiva de tecnología en base microelectrónica.*
- *utilización creciente del trabajador como un recurso “inteligente”.*
- *retorno de esquemas de subcontratación de mano de obra para el trabajo doméstico y actividades no consideradas como parte del “negocio” principal del contratista:*
- *reunión de empresas en redes, de modo de sacar provecho de los esquemas cooperativos y flexibles de intercambios tecnológicos; de recursos físicos y humanos (Marx, 1992, p.38)*

También explica que autores como Pérez y Pérez (1984) y Kaplinky (1987, 1989) hacen referencia a un nuevo paradigma asociado a la difusión de las nuevas tecnologías de base microelectrónica; proponiendo: “*intensidad en información*”; contrapuesta a la “*intensidad en energía y materiales del sistema tradicional*”, ya que provocaría modificaciones en la ingeniería de productos y procesos, y surgimiento de nuevos productos; “*Sistematización en vez de la simple automatización a nivel organizacional*” y “*Producción flexible en*

lugar de producción en masa”; lo que permitiría incrementos en la productividad con independencia de la escala. (p.40)

Así mismo referencia que autores como Kern y Schumann (1980), abordan el tema de los nuevos paradigmas desde el análisis del *“fin de la división técnica del trabajo como motor de la productividad y eficiencia industrial”* (p.41)

A partir de distintos estudios realizados en empresas, en los años 1970 y posteriormente en los 80’, expresa que estos investigadores entrevén la perspectiva de un nuevo modelo de producción con las siguientes dimensiones:

- *un nuevo enfoque del proceso de innovación en el cual la adopción de nuevas tecnologías deja de ser un fin en si mismo y de plantearse como alternativas de trabajo humano, lo que pone fin al delirio futurista de la fábrica del porvenir, operada con simples botones.*
- *la tecnología pierde por completo sentido como variable independiente, en vista de que su apropiación por la empresa pasa por formas particulares de relaciones económicas y sociales, dentro y fuera de la unidad productiva;*
- *un progresivo rescate de la calificación, dado que la competencia individual y colectiva se vuelve cada vez mas importante en la empresa;*
- *la apertura de nuevas perspectivas para el trabajo y para los trabajadores, en la medida en que el nuevo concepto parte del reconocimiento de la calificación y la autonomía del trabajo; y abre un mayor espacio para la negociación.*(p.42)

En cuanto a las críticas que se les hacen a estos autores, se duda de si las nuevas tendencias del trabajo en sectores significativos de la industria alemana se podrían generalizar a toda la industria. Por otra parte, Monterio Leite, señala que autores como Beroux (1998) se preguntan ante esta hipótesis como quedaría el resto, los *“excluidos del proceso de reprofesionalización”* y plantean si no ocurriría, en lugar de la división del trabajo, un refuerzo de la segmentación del mercado y la profundización de las desigualdades profesionales y sociales.

Estas corrientes presentadas, si bien no agotan la literatura sobre los nuevos paradigmas, nos dan una idea de sus principales tendencias expresada a través de los “modelos” alemán, italiano, sueco, y el modelo japonés⁶ que aparece como la *“vedette”* entre los nue-

⁶ EL modelo japonés es definido en sentido amplio como un modelo de relaciones industriales, de organización entre empresas y de gestión del trabajo, capaz de atender exigencias de flexibilidad, calidad y productividad al mismo tiempo (Hirata, org. 1993; Hirata y otros 1991; Zilboviciu, 1994) En el plano de la

vos paradigmas. Se coincide con la opinión de Monteiro Leite en cuanto a que la palabra modelo aparece comillada —indicando restricciones a su generalización— y como ella, se considera que más allá de sus limitaciones y críticas y pese a sus fragilidades e incoherencias en el plano conceptual y empírico, estos modelos permitieron ampliar el enfoque de los estudios sobre los procesos de trabajo y calificación.

... pese a la diversidad de puntos de vista, la discusión sobre nuevos paradigmas enfatiza que la organización productiva esta cambiando o tendrá que hacerlo si quiere sobrevivir.

La propia experiencia de los nuevos “modelos” en países como Japón, Suecia, Italia, Alemania, pese a su alcance limitado, la inviabilidad de su transferencia o generalización, y sus dificultades para sobrevivir, han servido de base para un amplio cuestionamiento sobre la organización e industrial, especialmente en lo que concierne a la gestión del trabajo y a la calificación. (p.50)

Según los especialistas, sobresalen en estos nuevos “modelos”, rasgos que configurarían las nuevas trayectorias organizacionales a partir de los años '90 que acentúan

- ❖ *Énfasis en la calidad, productividad y flexibilidad (de productos y procesos), como elementos claves de la competitividad.*
- ❖ *Elevadas pautas tecnológicas, expresadas no tanto en la adopción de equipos y materiales, sino sobre todo en un proceso continuo de aprendizaje y evaluación organizacional.*
- ❖ *Búsqueda de una relación cooperativa y complementaria (y no de oposición /sustitución) entre tecnología y trabajo.*
- ❖ *Valorización de la calificación del trabajador, con énfasis en la formación permanente, como base para la flexibilidad y polivalencia ocupacional.*
- ❖ *Esfuerzo para pensar global e integradamente la empresa, como sistema abierto, interactuando con actores internos, externos y con la sociedad en general.*

Se concluye el tema acordando con Monteiro Leite en que

... el debate esta abierto, lo que parece caracterizar la situación actual es sobre todo la diversidad de experimentos, la variedad de trayectorias seguidas según las ramas, las empresas y los países, si es que existió, la homogeneidad quedó en el pasado... (p.46)

organización productiva se hizo conocido por el denominado “sistema Toyota” que incluye un arsenal de técnicas y herramientas gerenciales (como “just-in-time”; “kamban”; círculos de calidad etc.) (Coriat, 1993)

En el marco de este nuevo “paradigma productivo” comienza a visualizarse el surgimiento de una valiosa fuente de ventaja competitiva: las personas.

4. La formación desde una perspectiva estratégica.

4.1. Introducción

Los cambios acaecidos en el entorno de las organizaciones en las últimas décadas; demanda cada vez mas sofisticada, globalización, evolución de las tecnologías y de las comunicaciones, han hecho necesarios replantear la gestión en las empresas, así, en el transcurso del proceso de cambio que va desde el capitalismo a la economía del conocimiento, las diferencias que otorgan ventajas competitivas a las organizaciones resultan ser las que se basan en las capacidades y conocimientos.

En este capítulo se aborda la formación desde su vertiente política, como herramienta de gestión y fuente de ventaja competitiva para las empresas a partir de los conceptos de cadena de valor de Porter y de la Teoría de Recursos y Capacidades.

Se continúa con los alcances del término “capital intelectual” y la gestión del conocimiento como “ *el intento de reconocer qué es en esencia un activo humano, para poder actuar sobre el mismo y convertirlo en un activo organizacional al que tengan acceso un amplio abanico de individuos que toman las decisiones de las cuales depende la empresa*”. (Larry Prusak).

Se analiza el modelo japonés de Nonaka referido a la creación del conocimiento organizacional y se concluye este apartado con decisiones estratégicas de formación de RRHH de acuerdo al criterio de distintos autores.

4.2. La formación como herramienta de Gestión y fuente de ventaja competitiva. Teoría de los recursos y capacidades.

La dirección estratégica de la empresa surge conjuntamente con el propósito de analizar e indagar en aquellos factores que determinan la diversidad de resultados entre empresas Levinthal, (1995)⁷

Se coincide con el pensamiento de Maria Paz Andrés Reina (2001) en que es interesante destacar, entre los modelos que tratan de explicar dónde, cómo y por qué las empresas son eficientes y alcanzan el éxito con relación a sus competidores, es decir, son competitivas, a dos de ellos: el de la Cadena de Valor de Porter y la Teoría de los recursos y capacidades. La Cadena de Valor, es un análisis en el cual se descompone a la empresa en las partes que la constituyen para identificar las actividades que generan valor para la empresa y son la fuente de ventaja competitiva de la misma.

Según Porter (1993), una empresa obtiene la ventaja competitiva desempeñando estas actividades estratégicamente de una forma más barata o mejor que sus competidores.

Dentro del análisis de la Cadena de valor, la Administración de Recursos Humanos, constituye una actividad de apoyo o soporte ya que respalda a las a otras actividades de la empresa que conforman la cadena, afectando la ventaja competitiva de la empresa por ser la encargada de la búsqueda, contratación, formación y desarrollo y compensación de los miembros de la organización.

Tradicionalmente, el análisis estratégico centró su interés en los estudios sectoriales, sin embargo, las diferencias de los resultados observados en las empresas del mismo sector empezaron a atraer la atención de los estudiosos del tema acerca de los recursos y capacidades internas de las empresas.

La Teoría de los recursos y capacidades de la empresa analiza dichas diferencias al poner el énfasis en el análisis de los aspectos internos de la empresa, complementando de esta manera el análisis de los sectores industriales.

En la Teoría de los recursos autores como Conner (1991); Rumelt (1987); Wernerfelt (1984), ven a la empresa como una colección única de recursos y capacidades que no se pueden comprar y vender libremente en el mercado.

Esta teoría, según Lippman y Rumelt (1982); Rumelt (1984); Barney (1991), se basa en la existencia de heterogeneidad entre las empresas en cuanto a los recursos que controlan,

⁷LA TEORÍA DE LOS RECURSOS Y CAPACIDADES DE LA EMPRESA. UNA REVISIÓN. José Andrés López Yepes. Ramón Sabater Sánchez. Departamento de Organización de Empresas. Universidad de Murcia. <http://www.um.es/fee/documentos/dt2-00.pdf> Consulta en línea (20/01/05)

siendo dicha heterogeneidad la que explica los diferentes resultados obtenidos por cada una de ellas.

En su trabajo acerca de la Teoría de los Recursos y Capacidades, López Yepes y Sabater Sánchez (2005) recopilan las diferentes definiciones:

Barney (1991), define los recursos de la empresa como todos los activos, capacidades, procesos organizacionales, atributos empresariales, información, conocimientos, etc., controlados por una empresa que la capacitan para concebir e implementar estrategias que perfeccionen su eficiencia y eficacia.

Wernerfelt (1989), define los recursos atendiendo a su potencial de uso y distingue tres categorías: recursos con potencial fijo, recursos con un potencial prácticamente ilimitado y recursos con un potencial fijo a corto plazo pero ilimitado a largo plazo. Esta noción, similar a la recogida por Black y Boal (1994), se refiere en los dos primeros casos a lo que vamos a denominar recursos y en el tercero a las capacidades.

Dierickx y Cool (1989) y Amit y Schoemaker (1993), entre otros, diferencian el aspecto estático del dinámico. Los recursos comprenden el aspecto estático e incluyen el stock de factores productivos que la empresa posee o controla. Así, se pueden distinguir diferentes tipos -financieros, físicos, humanos, organizativos y tecnológicos (Grant, 1992)- entre los que cabe destacar los recursos basados en la información -los intangibles- pues se trata de recursos con un alto potencial para sustentar ventajas competitivas (Itami, 1987).

Las capacidades tienen la consideración de flujo, es decir, representan el aspecto dinámico, siendo las que definen la forma en que la empresa emplea sus recursos (Amit y Schoemaker, 1993). Además, dado su carácter dinámico, no pueden ser consideradas con independencia de su uso (Penrose, 1962).

Las capacidades están basadas en el conocimiento organizacional, con frecuencia no codificado, que se almacena en la memoria organizativa, de forma que, al igual que ocurre con los individuos, la organización ante determinados estímulos actúa de forma automática (Teece, 1982).

Algunos autores como Fernández (1993); Grant (1991); Arrègle (1995), sostienen que la capacidad se puede entender como una rutina o conjunto de rutinas.

Para Hamel y Parhalad (1995), según Andrés Reina (2001) las capacidades elevan los índices de productividad y eficacia y son fuente de ventaja competitiva de las empresas, mientras que el origen de dichas capacidades se encuentra en los recursos.

Otros autores como Aragón Sánchez, A; Fernández Alle, M.; Lacazar E; Romero Fernández P; Sánchez Marín G; Sanz Valle, R; Valle Cabrera, Ramón J. (2004), consideran que para esta teoría, la fuente principal de ventaja competitiva se encuentra en los factores productivos que controla y en como se coordinan e interrelacionan, es decir en sus capacidades.

Estos autores, siguiendo la perspectiva de Barney (1991) sostienen que no todos los recursos son susceptibles de proporcionar ventaja competitiva, para ello, es necesario el cumplimiento de dos supuestos:

1- *“La heterogeneidad en cuanto a los recursos.*

2- *La inmovilidad de estos, es decir que no pueden ser transferidos o vendidos”.*(p.39)

En base a esto deben cumplir las condiciones de ser: *“...valiosos y escasos...”* (condiciones necesarias para constituir una ventaja competitiva) e *“...imperfectamente imitables y no sustituibles...”* (necesarias para ser sustentable).

“Valiosos o relevantes...” en cuanto a permitir explotar oportunidades y defenderse de las amenazas. El mercado laboral actual nos permite encontrar personas con distintas capacidades y habilidades que pueden contribuir en distinto grado a la organización.

“Escasos...” en cuanto a que no sean controlables por un gran número de empresas. Aquí, hay una tendencia a pensar que esto no se cumple debido a los altos niveles de desempleo que pueden encontrarse, pero en realidad esto suele corresponderse con puestos de trabajo no estandarizados y no especializados, con habilidades cognitivas concretas. Por otra parte la escasez de del recurso radica también en la combinación de habilidades y experiencias y en la interrelación con el resto de las habilidades de la organización.

“No imitables...”, o que el costo que suponga hacerlo sea tan alto que coloque a quienes quieran hacerlo en situación de desventaja (Ej.: costo de contratación de personas o grupos).

Los que han estudiado el tema concluyen que para imitar un activo de la empresa, el competidor debe poder identificarlo y reproducirlo exactamente, lo cual se ve impedido por diversos factores, además de las protecciones legales, como son las condiciones históricas

que dieron lugar a su desarrollo, que son únicas, por la ambigüedad casual (dificultad para comprender como se transforma un recurso controlado en ventaja competitiva), la complejidad social, ya que procede de relaciones, interpersonales, de la cultura de la empresa, etc. La última condición planteada por estos autores, es la de “...no poder ser sustituido por otro que permita desarrollar la misma estrategia.” Acá, si bien, los recursos humanos suponen un límite de sustitución, los autores indican que investigadores como Wright, Mc Mahan, Mc Williams (1994) afirman que solo pueden ser sustituidas por recursos “...que a su vez sean valiosos, escasos, inimitables y no sustituibles.” (p.44)

De esta forma, dadas las condiciones que los elementos internos tienen para ser fuente de ventaja competitiva, en particular, los conocimientos habilidades y actitudes y la manera en que la empresa lo desarrolla a través de la práctica de RRHH, permiten concluir que no solo cumplen con los requisitos exigidos para ello, sino que pueden constituir la fuente más importante en la actualidad.

Si en las empresas se reconoce al capital intelectual como el principal activo intangible de la organización y fuente de ventaja competitiva; como bien lo expresa Andrés Reina (2001, p.73) les interesará, desde la perspectiva de esta teoría, “*identificar, dotarse, mantener y desarrollar aquellos recursos humanos capaces de generar recursos y capacidades empresariales que la sitúen en una posición competitiva ventajosa frente a sus competidores.*” Es decir, el capital humano, a través de sus comportamientos da lugar a la ventaja competitiva, pero las prácticas de recursos humanos son las que posibilitan el desarrollo de esos comportamientos.

De esta manera, la educación y la formación, al desarrollar las capacidades intelectuales, proporcionar conocimiento y al moldear el comportamiento de los individuos se convierten en el instrumento que permite incrementar y desarrollar el capital humano en la organización.

4.3. El capital intelectual y la gestión del conocimiento en las organizaciones.

4.3.1. El capital intelectual

Tal como se ha indicado precedentemente, en la práctica se pueden observar una multitud de empresas que a pesar de encontrarse en el mismo entorno competitivo, sometidas a las mismas condiciones y expectativas de rentabilidad, obtienen niveles diferentes de rentabilidad.

Por otra parte, es reconocido el hecho de que existe una brecha significativa en los valores que las empresas declaran en sus balances y el valor real de las mismas.

Todo esto llevó a que algunas personas interesadas en conocer el verdadero valor de las organizaciones comenzaran a preocuparse por investigar esa brecha y así aparecen los primeros estudios sobre capital intelectual.

El término “*capital intelectual*” comienza a utilizarse en la década pasada en Estados Unidos, Canadá, Australia y Suecia. Algunos autores como Aguirre y Tejedor (1997, p.74-79), opinan que es Suecia el país pionero en la materia, con la constitución en los años 80 de un grupo de trabajo (“The Swedish Community of Practice”) que aglutinaba, recababa las aportaciones teóricas y prácticas de las universidades y empresas suecas relativas a los sistemas de medición y gestión centrados en los activos intangibles.

Edvinsson y Malone (1998, p.18) expresan que el en año 1994, la revista *Fortune* publica un estudio de Tom Stewart, referido al “*el activo más valioso de su compañía, el capital intelectual*” en el que concluía que el conocimiento por más que sea un intangible puede medirse, que esto es solo un ejercicio, compartiendo la preocupación de los contadores por que se introduzcan datos no comprobados y subjetivos en los informes de las corporaciones pero señalando que son datos vitales.

Estos autores, señalan que el avance definitivo en la investigación se dio en 1995, cuando Skandia, la mayor compañía estadounidense de seguros y servicios financieros publica, como suplemento del informe financiero el primer informe sobre Capital intelectual.⁸

Según EUROFORUM (1998) cuando se habla de capital intelectual se suele hacer referencia a aquellos activos intangibles de una organización que, pese a no estar reflejados en los estados contables tradicionales, en la actualidad genera valor o tiene potencial de generarlo en el futuro. Los recursos intangibles son aquellos activos que no tienen soporte físico, ya que están basados en información y conocimiento, esta es la razón por la que se hace difícil su identificación y medición, pero tal como lo señalan la mayoría de los autores que tratan el tema, son los que están teniendo una importancia cada vez mayor en las empresas, como sustento de su ventaja competitiva. Lo constituyen factores tales como la imagen de la empresa, el capital humano, etc.

⁸Skandia venía estudiando el Capital intelectual en esta empresa desde 1991, bajo la dirección de Edvinsson, quien por otra parte fue quien obtuvo el primer título en el mundo como Director Cooperativo de Capital intelectual.

Por tanto, el concepto de capital intelectual estaría haciendo referencia a una variable de stock (recursos intangibles que posee la empresa en un momento determinado) que representa el conjunto de activos basados en la información y el conocimiento.⁹

A continuación, se recogen algunas definiciones de Capital intelectual y los esfuerzos de clasificación realizados por los principales autores que tratan el tema.

Todos ellos, mas allá de los diferentes enfoques y abordajes, parecen coincidir en que el capital intelectual esta formado por activos intangibles, con capacidad de generar riqueza futura y poseen los conocimientos de la organización.

Brooking (1997), “...con el término capital intelectual se hace referencia a la combinación de activos inmateriales que permiten funcionar a la empresa.” Lo define como el principal activo de las empresas del tercer milenio y divide al Capital intelectual en:

- Activos de mercado (potencial derivado de los bienes inmateriales que guardan relación con el mercado).*
- Activos de propiedad intelectual (know-how, secretos de fabricación, copyright, patentes, derechos de diseño, marcas de fábrica y servicios).*
- Activos centrados en el individuo (calificaciones que conforman al hombre y que hacen que sea lo que es).*
- Activos de infraestructura (tecnologías, metodologías y procesos que hacen posible el funcionamiento de la organización).*

Stewart (1997) define al Capital Intelectual “*como material intelectual, conocimiento, información, propiedad intelectual, experiencia, que puede utilizarse para crear valor. Es fuerza cerebral colectiva. Es difícil de identificar y aún más de distribuir eficazmente. Pero quien lo encuentra y lo explota, triunfa*”. El mismo autor afirma que en la nueva era, la riqueza es producto del conocimiento. Éste y la información se han convertido en las materias primas fundamentales de la economía y sus productos más importantes.

Divide al capital intelectual en tres bloques: capital humano, estructural y cliente. CIDECE (2000)

OCDE (1999) lo define como

⁹SANGUINO, R. (2003): "La Gestión del conocimiento. Su importancia como recurso estratégico para la organización", <http://www.5campus.org/leccion/km>

...el valor económico estimado o imputado de los de los activos intangibles de una empresa. El capital intelectual puede ser desagregado en capital organizacional y en capital humano, el capital organizacional sería el valor económico estimado o estimado de los activos intangibles poseídos y controlados por la empresa. Básicamente esta constituido por 1) bienes intangibles que son identificables y que normalmente están sujetos a están sujetos a derecho de propiedad intelectual.2) por las competencias intangibles, como las competencias de innovación, las organizacionales y las de mercado. El capital humano sería el valor económico estimado o imputado de las calificaciones, del conocimiento científico y técnico, de las capacidades, de la movilidad y experiencias de un individuo. CIDEDEC (2000, p.51)

Estas son solo algunas de las definiciones y clasificaciones más conocidas de Capital intelectual, de hecho, hay casi tantas como equipos de investigación; con todo y poco a poco parece que la clasificación de Edvinsson y Malone (1998), ha ido imponiéndose como estándar por lo que se desarrollará con mayor detalle. Esto autores presenta el concepto utilizando la siguiente metáfora:

Si imaginamos una compañía como un organismo vivo; digamos como un árbol. Hay una parte que es visible (las frutas) y otra parte que es oculta (las raíces). Si solamente te preocupas por recoger las frutas, el árbol puede morir. Para que el árbol crezca y continúe dando frutos, las raíces deben estar sanas y nutridas. Esto es válido para las empresas: si sólo te preocupas de los resultados financieros e ignoramos los valores escondidos, la empresa no sobrevivirá en el largo plazo.

Entre los componentes de capital intelectual reconocen tres tipos a saber:

“*Capital Humano*”: formado por las capacidades individuales, los conocimientos, la inventiva, las destrezas y la experiencia de las personas de la organización. Son los recursos intangibles capaces de generar valor que residen en las personas.

“*Capital estructural*”: son los recursos intangibles que residen en la propia organización, lo que queda en la organización cuando se va el empleado. Edvinsson y Malone lo definen como lo que la infraestructura incorpora, capacita y sostiene al capital humano; la capacidad organizacional que incluye los sistemas físicos usados para transmitir y almacenar el material intelectual.

Incluye factores como calidad y alcance de los sistemas informáticos, imagen de la empresa, bases de datos, conceptos organizacionales y documentación, patentes, marcas etc.

A su vez se divide en: “*capital organizacional, capital innovación y capital proceso*”.

“*Capital organizacional*”: es la inversión de la empresa en sistemas, herramientas y filosofía operativa.

“*Capital innovación*”: es la capacidad de renovación y de los resultados de la innovación, aquí diferencia entre dos activos intangibles; los de propiedad intelectual, como las marcas registradas y los residuos de activos intangibles, como la teoría por la cual se maneja el negocio.

“*Capital de proceso*”: son los procesos de trabajo, técnicas y programas para aumentar y fortalecer la eficiencia del bien elaborado o servicio prestado (Ej., ISO 9000)

El capital estructural es el que permite acondicionar, organizar y distribuir los frutos del pensamiento individual y colectivo con el fin de compartir y transmitir el conocimiento acumulado de capital humano a través de soportes electrónicos, tales como sistemas de información, redes de computación electrónica, o incluso a través de otros soportes físicos como patentes, productos, procesos y laboratorios.

“*Capital clientela*”: se refiere al valor de las relaciones de la empresa con los clientes.¹⁰ Es en esta relación con el cliente donde el capital intelectual se transforma en dinero.

Edvinsson y Malone, señalan que “...*en combinación, estas tres nuevas formas de medir el capital captan una compañía en movimiento, que esta transformando sus destrezas y conocimientos en competitividad y riqueza...*”

En la actualidad, uno de los problemas más importantes en los que están trabajando numerosos académicos, consultores y empresarios es la concreción de modelos que consigan medir, gestionar, crear, multiplicar y controlar este capital intangible que genera valor para la empresa e incrementa su competitividad.

A modo de ejemplo, se citan los siguientes modelos actuales:

- El Cuadro de Mando Integral (Balanced Scorecard) — Kaplan Y Norton.
- El Intangible Assets Monitor (Sveiby)
- El Navigator (Dolphin) de Skandia (Edvinsson)

¹⁰ Otros autores se refieren a este capital como capital relacional que incluye tanto las relaciones que la empresa mantiene con el exterior como con agentes internos, incluyendo entre otros lealtad y satisfacción de los clientes, así como las interrelaciones con proveedores y otros agentes.

- Universidad de West Ontario (Bontis)
- Technology Broker (Brooking)
- Modelo Intelect (Intellectus)

4.3.2. La gestión del conocimiento ¿Cómo desarrollar el capital intelectual?

Sanguino (2003) sostiene que la habilidad para adquirir información, transformarla en conocimiento e incorporarlo como aprendizaje, compartirlo rápidamente y ponerlo en práctica, donde, cómo y cuando sea necesario, constituye la capacidad organizativa más importante para enfrentar a las turbulencias del entorno.

Peter Drucker (1993) fue uno de los primeros en señalar la importancia del conocimiento y la información haciendo referencia a “*la sociedad del conocimiento*”, en donde el recurso básico pasa a ser el “*conocimiento*” y los “*trabajadores del conocimiento*” serán quienes jugaran un papel central.

Drucker sostiene que las organizaciones en la sociedad del conocimiento, deberán construir prácticas para gestionar su propia transformación, estar preparadas para abandonar el conocimiento que les resulte obsoleto y aprender a crearlo a través de procesos organizacionales que impliquen el mejoramiento continuo de sus actividades, el desarrollo de nuevas aplicaciones a partir de sus propios éxitos y la innovación continua.

Por tanto, si bien el conocimiento y sus prácticas no es algo nuevo, lo que si es nuevo y ha dado lugar en los últimos años a esta corriente de gestión del conocimiento y su estudio, es el establecimiento del vínculo entre el individuo (la base social del conocimiento) y la capacidad de generar valor, es decir, la conciencia del vínculo entre el tratamiento social de conocimiento y la creación de riqueza.

En el cuaderno N° 31 del CIDEA, Gestión del conocimiento y capital intelectual (2000), se hace un análisis de los factores que deciden la necesidad de gestionar el conocimiento y se explica que la rápida obsolescencia del Know- How, asociada a la reducción del tiempo de vida de la tecnología y a la necesidad de las personas de adquirir nuevas habilidades y capacidades, requiere del aprendizaje continuo en las organizaciones; y “...*la formación concebida tradicionalmente como función de apoyo pasa a constituirse en la esencia o núcleo central del desarrollo empresarial*”. (p.18)

Por otra parte, a la par de que los individuos y las organizaciones se enfrentan a la necesidad de asimilar cada vez mayores cantidades de información, en el procesamiento de esta

información se producen importantes ineficiencias; en muchas organizaciones las altas inversiones en tecnología no se condicen con los resultados obtenidos.

Los factores mencionados como así también la conciencia social del valor del conocimiento y el peso de los activos intangibles en el valor de mercado de las organizaciones, han contribuido y dado fuerza, en los últimos años, al movimiento de Gestión del conocimiento.

La Gestión del conocimiento como movimiento es algo relativamente nuevo, como campo de estudio presenta su primera fase de crecimiento en la primera mitad de la década del 90'; y si bien es cierto que tuvo una rápida difusión y repercusión en la comunidad científica y empresaria debido a los factores antes mencionados, también es cierto que su estudio aún carece de bases técnicas y científicas suficientes, por lo que es un tema que todavía se encuentra en debate.

Para aclarar que se entiende por Gestión del Conocimiento, se transcriben algunas de las definiciones recopiladas por el CDEC (2000)

Eduardo Bueno Campos: es la función que planifica, coordina y controla los flujos de conocimiento que se producen en la empresa en relación con sus actividades y con su entorno con el fin de crear unas competencias esenciales

Robert K. Logan: Se refiere a la utilización de información de un modo estratégico para conseguir los objetivos del negocio. La Gestión del conocimiento es la actividad organizacional de crear un entorno social u unas infraestructuras técnicas de tal forma que el conocimiento sea accesible, compartido y creado.

Larry Prusak: es el intento de reconocer qué es en esencia un activo humano, para poder actuar sobre el mismo y convertirlo en un activo organizacional al que tengan acceso un amplio abanico de individuos que toman las decisiones de las cuales depende la empresa.

Chris Argyris: El arte de la gestión es gestionar el conocimiento. Esto significa que no se gestiona a las personas per se, sino el conocimiento que poseen. Significa crear las condiciones que permitan a las personas producir un conocimiento válido y hacerlo en un modo que potencie la responsabilidad personal.

Josef Hofer – Aleis: La gestión del conocimiento es la gestión sistemática y explícita de políticas, programas, prácticas y actividades en la empresa que están relacionadas con el compartir, con la creación y con la ampliación del conocimiento.

La Gestión del conocimiento pretende realzar el conocimiento existente, así como desarrollar nuevos conocimientos y habilidades para la innovación.

Las definiciones transcriptas tienen en común que todas aluden a procesos de gestionar dentro de las empresas, acciones que permitan generar, recoger, compartir, y aprovechar los conocimientos de las personas para potenciar organizaciones inteligentes y competitivas.

Para completar el abordaje de este tema, se estima necesario explicar cómo crea el conocimiento dentro de la organización y qué papel juegan los mandos medios en esos procesos.

4.3.2.1. Creación del conocimiento organizacional

En la literatura se encuentran varias teorías, producto entre otras razones, de lo novedoso del tema para la comunidad científica y empresarial y del que no existen formulaciones concluyentes sobre el mismo.

Ikujiro Nonaka (2000) desarrolla esta cuestión en su libro *“La empresa creadora del conocimiento: como las empresas japonesas crean la dinámica de la innovación”*.

Esta teoría, llamada por algunos de creación dinámica del conocimiento, tiene la virtualidad de ofrecer un buen soporte teórico sobre la creación y la gestión del conocimiento organizacional.

Para Ikujiro Nonaka, un estudioso de las empresas, el problema de los directores occidentales, es la estrecha visión que tienen acerca de qué es el conocimiento, cómo debe ser explotado y aprovechado por la empresa, creen que solo es útil el conocimiento hard (en el sentido de cuantificable) y consideran que la empresa es una máquina de procesar información

Para este autor, existe otra manera de entender el conocimiento y el papel que debe jugar en la empresa. Opina que esa una manera, suele encontrarse en las empresas japonesas, y a partir del estudio en ellas es que propone una nueva forma de entender las funciones y responsabilidades de la dirección, así como la estructura y los procedimientos de la empresa creadora de conocimiento.

Ikujiro Nonaka parte de que el nuevo conocimiento siempre se inicia en la persona, un investigador brillante es quien concibe una idea que lleva por ejemplo, a una nueva patente; así, el conocimiento individual se transfiere al conocimiento empresarial, por tanto, *“poner este conocimiento personal a disposición de los demás, constituye la actividad fundamental de la empresa creadora de conocimiento.”*

Llama creación del conocimiento organizacional a “...la capacidad de la organización, considerada en su totalidad, para crear conocimiento, diseminarlo en el conjunto de la organización y materializarlo en procesos, productos y servicios.” CIDEDEC (p.33)

Por tanto, la creación del conocimiento en la organización es la base de la innovación y la innovación constituye una potente fuente ventaja competitiva para la empresa. En este discurso se basa su teoría.

Nonaka plantea que existen dos dimensiones en la creación del conocimiento: la epistemológica y la ontológica.

Para el autor, en la creación del conocimiento es necesario el conocimiento tácito de los miembros de una organización, por tanto la primera dimensión epistemológica hace referencia a la diferenciación entre conocimiento tácito y conocimiento explícito. La segunda dimensión, ontológica, hace referencia a los niveles de las entidades creadoras del conocimiento, individuo, grupo, organización, inter – organización.

4.3.2.2. Conocimiento tácito y explícito:

EL conocimiento tácito es personal, difícil de formalizar y comunicar, se compone de conocimientos técnicos, capacidades y conocimientos informales y difíciles de concretar, “*el know.how*”, y de elementos cognoscitivos, “modelos mentales”, creencias, puntos de vista, perspectivas percepciones de la realidad y visiones del futuro que son los que influyen en la forma que cada individuo tiene de percibir el mundo que lo rodea.

EL conocimiento explícito, codificado, es el que es susceptible de ser transmitido por el lenguaje formal y sistematizado por palabras o números.

La naturaleza intuitiva y subjetiva del conocimiento tácito dificulta el proceso de transmisión y/o procesamiento de este conocimiento de una forma sistemática y lógica. Para que el conocimiento tácito pueda ser transmitido y compartido en el seno de la organización, debe ser convertido en números o palabras; en definitiva, en conocimiento explícito para que todos los miembros puedan entenderlo. Y es precisamente en el momento en que esta conversión acontece cuando se crea conocimiento organizacional. CIDEDEC (p.35)

Así, esta teoría establece que es a través de la interacción entre estos dos tipos de conocimiento que se da la creación del conocimiento. A esta integración se la denomina “*conversión del conocimiento*”. Nonaka establece cuatro formas básicas en que se puede crear conocimiento en la empresa; es decir cuatro formas de conversión:

- *La socialización: De tácito a tácito*

- *La exteriorización: De tácito a explícito*
- *La asociación: De explícito a explícito*
- *La interiorización: De explícito a tácito (p.36)*

De tácito a tácito (socialización)

Ocurre cuando la persona comparte su conocimiento tácito directamente con otras personas, es el caso de los aprendices aprenden de sus maestros mediante la observación, imitación y la práctica.

Si bien es cierto que el aprendiz adquiere los conocimientos del maestro, por sí sola esta es una forma bastante limitada de creación del conocimiento, ya que como el conocimiento que nunca se hace explícito no puede ser fácilmente aprovechado por la empresa en su conjunto.

De tácito a explícito (exteriorización)

Es el proceso mediante el cual se expresa y traduce de tal forma que pueda ser entendido por los demás; es decir se explicita.

De explícito a explícito (asociación)

Implica la transformación del conocimiento explícito en formas más complejas. por ejemplo, cuando una persona con informes de distintos departamentos hace otro informe, pero esa información tampoco amplía realmente la base de información existente en la empresa.

De explícito a tácito (interiorización)

Es la materialización del conocimiento explícito, así es incorporado a la base de conocimientos de las personas en forma de modelos mentales, los empleados comienzan a interiorizarlo, ampliando, extendiendo o modificando su propio conocimiento tácito. El aprender practicando o ejercitándose son ejemplos de este tipo de conversión.

En la empresa creadora de conocimiento, esos cuatro modelos funcionan en una interacción dinámica, como una espiral de del conocimiento. Para comenzar una espiral, es necesario que el conocimiento tácito sea sociabilizado con otros individuos, por ejemplo cuando el aprendiz aprende o asimila los conocimientos de su maestro, generalmente luego tiene lugar la exteriorización, posteriormente la asociación y finalmente la interiorización.

La expresión y la interiorización son los dos pasos fundamentales de de esa espiral, ya que ambos requieren el compromiso personal.

Si bien el conocimiento se crea en el individuo, lo que implicaría que la organización por sí sola no podría crear conocimiento, también es cierto que si el conocimiento no puede ser compartido con los demás individuos, no se produce conocimiento organizacional. Y

consecuentemente, no sería posible obtener ventajas competitivas, ya que al no ser difundido no se podría avanzar en el proceso de innovación continua.

La dimensión ontológica a la que se refiere Ikujiro Nonaka hace referencia a los niveles a través de los cuales es ampliada la creación del conocimiento, así la conversión del conocimiento tácito a explícito que comienza a nivel individual se materializa a nivel grupal, organizacional e incluso llega a niveles inter – organizacional.

“En la dimensión ontológica se produce un proceso dinámico de autotrascendencia en el que la persona, el equipo y hasta la organización, van mas allá de sus restricciones favoreciendo así la creación de conocimiento”. CIDEC(p.39)

Como expresa Nonaka (2000)

“el conocimiento tácito se compone de modelos mentales, por eso al pasar de conocimiento tácito al explícito es en realidad un proceso en el que expresamos nuestra propia visión del mundo, —lo que es y lo que debería ser— cuando el empleado inventa un nuevo conocimiento, se está también reinventado a si mismo, a la empresa e incluso al mundo.

Cuando los directores captan esta idea, se dan cuenta de que las herramientas más apropiadas para gestionar una empresa creadora de conocimiento son muy diferentes a las que utilizan en las empresas occidentales.

Por tanto, la organización como responsable de su proceso de creación de conocimiento es la que deberá proveer un ambiente que facilite la actividad de los grupos, y la creación y acumulación del conocimiento a nivel individual. En el modelo de Gestión para la creación del conocimiento que propone esta teoría, es interesante destacar que son los mandos medios los que desempeñan un papel clave, ya que actúan como eslabones estratégicos en la creación del conocimiento, ellos son quienes se encuentran en condiciones de abordar un proceso de conversión que involucre tanto a la dirección como a la base operativa, es decir actúan como puentes entre las ideas de la dirección y la realidad cotidiana de los operarios.

El modelo de gestión Middle-Up-Down que propone Nonaka, sitúa a los mandos intermedios en el centro de la gestión del conocimiento, al ubicarlos en la intersección de los flujos de información verticales y horizontales de la organización. “Es el que mejor define el proceso interactivo continuo en el cual el conocimiento es creado” CIDEC (2000) (p.45)

4.4. Alternativas estratégicas.

4.4.1. Las estrategias de formación como parte de las estrategias de RRHH.

La estrategia de formación de Recursos Humanos como parte de la Estrategia General de Recursos Humanos ha seguido una evolución a través del tiempo. Es preciso recordar que recién en los años '80 se da un importante desarrollo de la función y la literatura comienza a reconocer que las personas y la manera en que se las gestiona influye en los resultados de la organización,

La llamada Administración de Recursos Humanos es reemplazada por la Dirección de Recursos Humanos (DRH), lo que implica para la mayoría de los autores, no solo un cambio de denominación si no un cambio en la concepción del personal dentro de la organización, que pasa de verse como un gasto a ser considerado como un recurso estratégico, haciéndose más estratégica la gestión de RRHH, dejando de estar la función subordinada a la línea.

Las principales diferencias entre estas dos concepciones del personal, se pueden apreciar en el cuadro síntesis elaborado por los autores Aragón Sánchez, A.; Fernández Alles, M. L.; Martín Alcazar, F.; Romero Fernández, P.; Sánchez Marín, G. Sanz Valle, R.; Valle Cabrera, R. (2003) que se transcribe a continuación

	CONCEPCIÓN TRADICIONAL	CONCEPCIÓN RENOVADA
Denominación de la función	Administración personal	Dirección de Recursos Humanos
Concepción del elemento humano	Coste a minimizar Fuente de amenazas	Factor estratégico Fuente de oportunidades
Filosofía de la función	Orientación al corto plazo Enfoque restringido: específica del personal Prima lo cuantitativo Valores: sumisión y disciplina	Orientadas al corto y largo plazo Enfoque amplio: inmersa en la empresa Prima lo cualitativo Valores: compromiso y autoresponsabilidad
Tareas	Objetivo: control (normas y procedimientos) Tareas principales: administrativas y cumplimiento de legislación Tareas independientes	Objetivo: desarrollo humano y organizativo (compromiso) Tareas principales: diseño de estrategias de personal y desarrollo de cultura Tareas interconectadas
Destinatarios de la función	Empleados no directivos	Todos los empleados
Responsables de la función	Especialistas en personal/relaciones laborales Subordinados en línea	Directivos en general, dirección de línea y de personal
Relaciones con la estrategia	Administrativas (función subordinada a la línea)	Directas (función de línea)

Fuente: Valle Cabrera y otros, 2003, Pág. 10, Elaboración a partir de Walton (1985:81); Guest (1987:507-8); Storey (1992:35); y Gasalla (1995:159-66). Cuadro 1.2. Administración de personal y Dirección de Recursos Humanos: Dos conceptos opuestos del personal en la empresa.

Estos autores expresan que casi paralelamente al concepto de Administración de RRHH, surge el de la Gestión estratégica de RRHH, si bien su desarrollo no se da hasta la década

del '90 (apoyada por el planteamiento de la Teoría de los Recursos y Capacidades), suponiendo así, al Recurso Humano como un recurso a optimizar y un enfoque proactivo en relación con la estrategia de la empresa. Esto coloca a la función de RRHH al mismo nivel que las demás áreas de la empresa.

No es la intención de este trabajo abordar en profundidad el tema de la Gestión Estratégica de RRHH, sino tan solo posicionar al lector temporalmente dentro un marco de referencia que permita comprender las estrategias de formación, como parte de una estrategia general de RRHH.

Se ha mencionado a lo largo de los capítulos precedentes, los cambios acaecidos en el entorno y la importancia creciente de los elementos internos de la organización como fuente de ventaja competitiva, los que al decir de los autores antes mencionados “...*dan lugar, ante la inadecuación de los planteamientos tradicionales en el ámbito de la formación, a la aparición de políticas de formación y desarrollo estratégico (SHRD Strategic Human Resource Development) como parte de la Gestión Estratégica de RRHH.*” (p.95)

Estos autores, citan a Garavan T. N. (1991), quien define a los SHRD como:

...la gestión estratégica de las actividades de formación, desarrollo y perfeccionamiento directivo y profesional para el logro de los objetivos de la organización, asegurando la utilización del conocimiento y habilidades de los empleados. Se ocupa de la gestión del aprendizaje de los empleados a largo plazo teniendo presente la estrategia de la empresa. (p.97)

La bibliografía antes mencionada refiere, en el tema, al modelo de McCracken y Wallace (2000), los que establecen tres niveles de desarrollo de la función de SHRD, a partir de la orientación que toman en razón de nueve dimensiones. Las nueve dimensiones mencionadas son:

- *Grado de integración en la misión y objetivos de la organización.*
- *Grado de apoyo de la alta dirección.*
- *Nivel de vigilancia del entorno*
- *Desarrollo de políticas y planes.*
- *Actitud de la dirección de línea*
- *Relación con otras actividades de gestión de RRHH.*
- *Perfil de responsable.*
- *Papel desempeñado por la cultura.*
- *Evaluación.*

Los niveles de desarrollo plantean un primer enfoque, el “*de formación*”, en el que el papel de la función es reactivo y alejado de la dimensión estratégica, centrada en el apoyo a la estrategia establecida por la organización. Un segundo enfoque, el “*de desarrollo de Recursos Humanos*”, plantea un rol más comprometido de la función que el anterior, si bien comparte una orientación reactiva, lo hace centrado en la implementación de la actividad, dándole a las nueve dimensiones una orientación más amplia que el primer enfoque. Y finalmente un tercer enfoque, el “*de formación y desarrollo estratégico de los RRHH*”, reconoce explícitamente la complementariedad y apoyo mutuo de las dimensiones citadas, entre las que existe coherencia interna. Así, se logra lo que se denominó “*organización de aprendizaje*” u organizaciones que aprenden, quienes reconocen y promueven el cambio y la transformación a través del aprendizaje de sus miembros. Este enfoque supone un papel proactivo.

Para apreciar las relaciones entre dimensiones y enfoques se ha elaborado el siguiente cuadro comparativo en base a la lectura de estos autores.

Dimensión	Enfoque de formador	Enfoque del desarrollo de RRHH	Enfoque, el de formación y desarrollo estratégico de los RRHH
Grado de integración en la misión y objetivos de la organización	Pobre	Se considera como un elemento clave, considerando a la actividad como un medio más en la implementación. Integrada con la estrategia genérica.	Contribuye a su formación.
Grado de apoyo de la alta dirección	Escaso	Participación activa.	Compromiso activo de la alta dirección, de los directivos de línea, y personal del departamento.
Nivel de vigilancia del entorno	Bajo	Permanente, buscando oportunidades y amenazas.	Alto.
Desarrollo de políticas y planes.	Escasa	Integrados con los de la empresa.	Alto, la estrategia se materializa en planes y políticas concretas de dirección de recursos humanos
Actitud de la dirección de línea	Poco compromiso e implicación.	Apoyo activo	Altamente comprometidos.
Relación con otras actividades de gestión de RRHH.	Ausencia de complementariedad.	Complementadas	Asociadas y coordinadas con el resto de las políticas.
Perfil de responsable.	Centrado exclusivamente en su actividad.	Amplio y con una orientación innovadora y consultiva.	Su papel es ser consultor del cambio.
Papel desempeñado por	Escaso reconocimiento	Importante	Influye en la cultura

la cultura.	del papel la formación en la creación de cultura		organizacional.
Evaluación	Ausencia.	Pone énfasis en ella pero la ve más como un lujo que como inversión.	Énfasis en la evaluación

Elaboración en base a lo extraído del texto “La Gestión estratégica de Recursos Humanos” de Valle Cabrera y otros.

4.4.2. Políticas de Formación. Opciones estratégicas.

Este tema se encara tomando los aportes realizados por diferentes autores, quienes lo desarrollan con distinta profundidad de análisis, Robert H Vaughn (2006), clasifica la forma en que se puede brindar la formación en la organización como impartición fragmentada, impartición formalizada e impartición centrada en la formación, Oscar Blake (2003) por su parte, expone las políticas de capacitación que se pueden adoptar en relación al énfasis que se ponga en dos variables: en el desarrollo de las personas y en el desarrollo de las tareas.

Por último, en el texto “Gestión estratégica de Recursos Humanos”, coordinado por Valle Cabrera (2004), sus autores retoman la propuesta de las dimensiones de Lepak y Shell (1999) para evaluar el potencial estratégico del capital humano.

Analizando la política de la “*impartición fragmentada, formalizada y centrada en la formación*” de Robert H. Vaughn (2006, p.12) se puede destacar lo siguiente:

En la “*impartición fragmentada*” no esta claro el vínculo entre la formación y las metas de la organización, posiblemente la formación es percibida como un lujo o como una recompensa, generalmente se da bajo la forma de cursos basados en conocimientos. La formación se realiza casi exclusivamente por proveedores externos y es posible que se realice a partir de la solicitud de los mismos participantes o de los pedidos que realizan los supervisores en base a las ofertas disponibles, ya que no se evalúan las necesidades de capacitación.

En la “*impartición formalizada*” existe un esfuerzo por vincular las necesidades de formación con las necesidades de los recursos humanos. Se pone énfasis en las habilidades y es común que realicen actividades previas y posteriores al curso de formación para facilitar la transferencia al puesto de trabajo. Es posible la evaluación de los gerentes de la formación, además de los participantes.

La “*impartición centrada en la formación*”, es lo que se denomina “...*la organización que aprende...*”, aquí la formación es percibida como necesaria, se vincula con la estrategia de la organización y las metas individuales. Es importante, en esta política, la medición de su eficacia y es responsabilidad de la gerencia de línea, utilizándose, pruebas objetivas previas y posteriores a los cursos.

Oscar Blake (2003, p.77-80), con respecto a las políticas de capacitación plantea en primer lugar, que deben concretarse dentro de un marco coherente con el conjunto ideológico de la organización, observando que si bien las organizaciones no han sido muy explícitas en cuanto a sus políticas, implícitamente sus comportamientos permiten reconocer ciertos modelos mas o menos identificables. Que se corresponden con el tipo de política se han desarrollado sobre dos variables:

—“*Políticas con énfasis en el desempeño de la las tareas.*”

—“*Políticas con énfasis en el desarrollo de las personas.*”

Colocadas estas variables en dos coordenadas, permiten identificar cuatro modalidades de políticas a las que denomina “*de Beneficio (...) Operativa (...) de Desarrollo (...) Integrada.*”

En la “*Política de Beneficio*”, la política no esta demasiado determinada ni por el desempeño de la tarea ni por las expectativas de desarrollo de la persona, considerándose la capacitación como un beneficio que la organización concede a sus miembros.

Hay baja relación entre las necesidades de la organización y los esfuerzos educativos, sin esperarse una aplicación específica de lo aprendido. Este modelo se basa en supuestos que lo justifican, tales como, que las personas saben todo lo que tienen que saber. En forma pura excluye de la función de capacitación la tarea de la detección de necesidades.

Según el autor, las organizaciones adoptan este modelo por el prestigio a que da el acceso al conocimiento en ciertas culturas, o porque no es muy costosa y reporta un beneficio para las personas que lo adquieren.

En la “*Política Operativa*”, se pone mayor énfasis en el desempeño de la tarea más que en el desarrollo de las personas; y se producen actividades vinculadas con las necesidades de las operaciones, que son de tipo puntual, siendo relevante el grado de involucramiento de la supervisión en las actividades de capacitación.

En la “*Política de Desarrollo*”, se privilegia el desarrollo de las personas por sobre los requerimientos de las tareas. Esta modalidad supone también que la persona dispone de los conocimientos y habilidades que el puesto demanda.

En la “*Política Integrada*”, resulta tan importante el desarrollo de la persona como los aspectos vinculados a las tareas, cuidándose el diseño de las acciones para lograr el equilibrio entre ambos.

Cada una de las modalidades mencionadas resulta más adecuada según el énfasis que se acentúe en relación a estas variables, no siendo ninguna de ellas superior a la otra, pudiendo coexistir más de una modalidad. Así, por ejemplo, en una misma organización pueden ofrecerse cursos de idioma con un criterio de beneficio en un área y en otra utilizar un modelo de desarrollo para preparar futuros supervisores, etc.

Finalmente, el autor comenta que en los últimos años ha surgido una tendencia, que si bien no constituye “...una concepción política de la capacitación, si compone una diferencia estratégica lo suficientemente grande...” como para ser tomada en cuenta. Es la tendencia “...a reducir los servicios internos de formación para sustituirlos por servicios externos de alta calificación...”, en base a los beneficios que aporta; ya que no solo permite reducir las inversiones en equipo y medios sino que posibilita “...el compartir con otras organizaciones los servicios de expertos...”, los cuales a su vez al estar altamente especializados permiten un acceso veloz a la nueva tecnología.

En cuanto al análisis realizado por el grupo de autores españoles coordinados por Valle Cabrera (2004, p.101-106) que retoman la propuesta de Lepak y Snell (1999), para evaluar el potencial estratégico del capital intelectual en las organizaciones, hay que destacar el siguiente señalamiento “... en la práctica las empresas gestionan de forma diferente sus recursos humanos en función de las contingencias que rodean a los individuos: nivel jerárquico, perfil profesional, tipo de actividad que desarrolla, etc.” Esto pone sobre el tapete que no todo tipo de capital intelectual puede llegar a proporcionar una ventaja competitiva para cada empresa, previamente se hace necesario su identificación.

Lepak y Snell identifican cuatro grandes configuraciones de RRHH basándose en el valor que el capital humano tiene en la organización, en razón del grado de unicidad (único) y la posibilidad de añadir valor a la organización. La relación entre unicidad y valor determina cuatro cuadrantes de capital intelectual con diferentes potenciales estratégicos que deberán ser gestionados también de diferente manera. Gráficamente se corresponden con:

4 ALTA UNICIDAD, BAJO VALOR	1 ALTA UNICIDAD ALTO VALOR
3 BAJA UNICIDAD, BA- JO VALOR	2 BAJA UNICIDAD, ALTO VALOR

Cuadrante 1: el capital humano es muy valorable, y tiene un alto grado de unicidad, es único, las habilidades a desarrollar son específicas e improbables de encontrar en el mercado externo, este individuo que presenta un elevado grado en ambas dimensiones, denominado “*conocimiento esencial*”, constituye el capital intelectual con mayor potencial estratégico, contribuyendo a la formación de ventaja competitiva, teniendo la capacidad de contribuir significativamente al logro de los objetivos de la empresa.

Así, deben desarrollarse para este tipo de individuos, políticas de formación que potencien su desarrollo interno, orientadas como una inversión a largo plazo, y que fomenten una cultura abierta y basada en la confianza, de forma de poder contribuir a que el talento individual intelectual de estas personas pueda compartirse, combinarse y transferirse.

Cuadrante 2: denominado “*conocimiento genérico*”. Aquí se encuentran aquellos individuos necesarios para obtener el máximo rendimiento, igual que los del cuadrante uno añaden alto valor a la organización pero a diferencia del anterior, son fácilmente disponibles en el mercado, determinado, el hecho de que las habilidades poseídas no son específicas para la empresa (no son fuente de diferenciación), una relación basada en la premisa del beneficio mutuo, probablemente menos comprometida con la organización y más centrada en su carrera.

El énfasis en este grupo está en el reclutamiento y no la formación, por el alto riesgo que la inversión significa por tratarse de un conocimiento fácilmente transferible de una organización a otra.

Los dos últimos cuadrantes representan las configuraciones que, según indican los autores, técnicamente pueden quedar externas a la empresa.

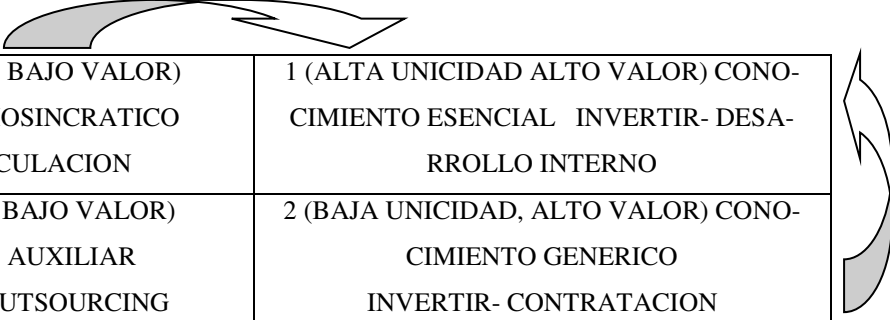
Cuadrante 3: “*conocimiento auxiliar*”, incluye al capital humano genérico y de valor estratégico limitado (su conocimiento no es particularmente valioso ni específico) fácilmente adquirible en el mercado, contribuyendo poco a la posición competitiva de la empresa, siendo los primeros candidatos de políticas de desinversión.

Las políticas de formación se reducirán al máximo o serán inexistentes, debido a que por las características de los conocimientos de estos individuos, existen gran cantidad de fuentes alternativas donde poder adquirirlos.

Cuadrante 4: denominado de “*conocimiento idiosincrásico*”, el trabajador es único, pero no tiene valor estratégico para la empresa. Su unicidad, a primera vista, podría optimizarse mediante el desarrollo interno, pero no siempre se justifica en función del limitado potencial de creación de valor.

La estrategia, en este caso, basada en su potencial de convertirse en fuente de diferenciación, por ser un activo específico, es identificar de que forma, puede llegar a incrementar su valor sin perder el carácter de específico, indicando los autores que las decisiones de formación se mueven en este caso entre dos extremos, la desinversión, dejando que decaigan en forma natural, o invirtiendo en extender el flujo de conocimiento para potenciar su valor.

Para finalizar este apartado se presenta el siguiente cuadro resumen que se ha elaborado, con las estrategias más adecuadas para cada tipo de capital y el flujo ideal dinámico, que debería seguirse a partir de las acciones estratégicas desarrolladas como consecuencia de las políticas de formación y desarrollo.



4 (ALTA UNICIDAD, BAJO VALOR) CONOCIMIENTO IDIOSINCRÁTICO INVERTIR - VINCULACION	1 (ALTA UNICIDAD ALTO VALOR) CONOCIMIENTO ESENCIAL INVERTIR- DESARROLLO INTERNO
3 (BAJA UNICIDAD, BAJO VALOR) CONOCIMIENTO AUXILIAR DES- INVERTIR – OUTSOURCING	2 (BAJA UNICIDAD, ALTO VALOR) CONOCIMIENTO GENERICO INVERTIR- CONTRATACION

Elaboración en base a lo extraído del texto “La Gestión estratégica de Recursos Humanos” de Valle Cabrera y otros.

A modo de síntesis se puede decir que si bien por si mismo el capital humano no puede desarrollar ventaja competitiva sostenible, es el primer eslabón del proceso que permite su obtención, a través de sus comportamientos las personas dan lugar a la ventaja competitiva, siendo las prácticas de recursos humanos las que posibilitan el desarrollo de esos comportamientos.

De aquí la importancia de la formación como instrumento para incrementar y desarrollar el capital humano.

5. La formación. Alcances y proceso.

5.1 Introducción.

En este capítulo, se profundiza el tema de la formación en las empresas por considerársele el núcleo de la cuestión que nos ocupa.

En primera instancia, se realiza una recopilación en torno al concepto de formación, bajo la mira de los distintos estudiosos y especialistas que tratan el tema. Luego se analizan teorías que explican el proceso del aprendizaje en el mundo del trabajo, ya que el mismo configura un tópico importante dentro de la formación, especialmente lo que hace al aprendizaje en el adulto, que es el sujeto de nuestro interés.

Se continúa con el desarrollo de las etapas básicas del proceso de formación, partiendo de la detección de las necesidades. Se concluye con el estudio de los aspectos financieros y el costo de la capacitación.

5.1 La formación.

Buckley – Caple (1991, p.1-2) definen a la formación como

...un esfuerzo sistemático y planificado para modificar o desarrollar el conocimiento, las técnicas y actitudes a través de la experiencia de aprendizaje y conseguir la actuación en una actividad o rango de actividades. Su propósito en el mundo del trabajo, es capacitar a un individuo para que pueda realizar conveniente una tarea o trabajo dados.

Estos autores marcan la diferencia entre este concepto y el de educación, señalando que la formación implica normalmente “... la adquisición de conductas, hechos, ideas, etc.; que la definen fácilmente en un contexto de trabajo específico...”, mientras que la educación

...es un proceso y una serie de actividades orientados a capacitar a un individuo para asimilar y desarrollar conocimientos, técnicas, valores y comprensión, factores que se relacionan no solo con un campo de actividad reducido, sino que permiten definir, analizar y solucionar una amplia gama de problemas.

Maria Paz Andrés Reina (2001, p.19), por su parte, aclara también, que la formación se incluye dentro de la educación, pero, se limita a un ámbito específico, el del trabajo, la vida laboral y profesional; siendo su objetivo “...el de capacitar a un individuo, tanto para que pueda realizar convenientemente una tarea o un trabajo determinado (...) como para enriquecer sus conocimientos, desarrollar sus aptitudes y mejorar sus capacidades profesionales”.

Juan Blake (2003, p.31-33) opina que la que la educación de adultos y la educación permanente son dos conceptos importantes que nuestro siglo incorporó en las Ciencias de la Educación y expresa: “...durante la vida de un adulto de este siglo se han generado muchos más conocimientos que durante la historia de la humanidad”.

Desde este ángulo, define a la capacitación como “la parte de la educación de adultos que se vincula con la vida del trabajo”

Martha Alles (2000, p.308) entiende que “...capacitar a una persona es darle mayor aptitud para desempeñarse con éxito en su puesto. Es hacer que su perfil de conocimientos se adecue al perfil de conocimientos, habilidades y aptitudes requeridos para el puesto, adaptándolo a los permanentes cambios que la tecnología y el mundo globalizado exigen.”

En general los términos capacitación y formación son utilizados en forma indistinta por los diferentes autores que tratan el tema.

Algunos diferencian los términos capacitación y desarrollo haciendo referencia a que éste último está relacionado con funciones o responsabilidades futuras, independientes de las actuales.

Para Dolan, Cabrera, Jackson y Schuler (2003, p.119), “...la formación y el desarrollo del empleado consisten en un conjunto de actividades cuyo propósito es mejorar su rendimiento presente o futuro, aumentando su capacidad a través de la modificación y potenciación de sus conocimientos, habilidades y actitudes”.

Estos autores indican que si bien formación y desarrollo son usados como sinónimos, no lo son, ya que la formación trata de proporcionar habilidades específicas o corregir deficiencias en el rendimiento del empleado y el desarrollo, por el contrario, hace referencia al esfuerzo de la organización para proporcionar a estos habilidades que ella necesitará en el futuro.

Por su parte, Chiavenato (2000, p.557-9) emplea el término “entrenamiento”, y dice:

...es un proceso educativo a corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, mediante el cual las personas aprenden conocimientos, actitudes y habilidades, en función de objetivos definidos. Implica la transmisión de conocimientos específicos relativos al trabajo, actitudes frente a aspectos de la organización, de la tarea y del ambiente y del desarrollo de habilidades.

Para este autor, el entrenamiento pretende:

1. Preparar al personal para la ejecución inmediata de diversas tareas del cargo.
2. Proporcionar oportunidades para el desarrollo personal continuo, no solo del cargo actual, sino también de otras funciones en las cuales puede ser considerada la persona.
3. Cambiar la actitud de las personas, bien sea para crear un clima más satisfactorio entre los empleados, aumentar su motivación o hacerlos más receptivos a las técnicas de supervisión y gerencia.

5.3. La Formación y el proceso de aprendizaje.

No existe un concepto unívoco de aprendizaje. Se podría decir que existen tantas definiciones como teorías que tratan de dar cuenta de este complejo proceso.

Para este trabajo, se ha seleccionado la definición de Bucley (1991, p.2). Este autor lo define como “el proceso por el que los individuos adquieren conocimientos, técnicas y actitudes a través de la experiencia, la reflexión, el estudio o la instrucción”.

Así como no existe un concepto unívoco de aprendizaje, se puede decir que no todos los individuos aprenden de la misma forma, por lo que existen diferentes tipos de aprendizajes. Según Casse (1991) se pueden distinguir cuatro tipos que se corresponden con los procesos cognitivos que ponen en juego. Estos son el enfoque fáctico (observación), el intuitivo (intuición, imaginación), el analítico (lógica) y el enfoque normativo (valores).

María Paz Andrés Reina (2001, p. p. 23-24) sostiene que otras clasificaciones toman en cuenta el sector de la conducta modificado, y así se habla de: “...*un aprendizaje motor*...” que busca la habilidad y coordinación de los músculos y abarca movimientos, dinamismo, manipulación; “...*un aprendizaje asociativo*...”, a través del cual se establecen relaciones entre conocimientos, ideas, hechos; “...*un aprendizaje reflexivo*...”, que capacita para la solución de problemas prácticos o teóricos; “...*un aprendizaje creador*...” que favorece el desarrollo de la capacidad creadora y la imaginación; “...*un aprendizaje apreciativo*...”, relacionado con los valores que permiten el desarrollo de actitudes y finalmente “...*un aprendizaje emotivo y social*...”, que atiende al control de las emociones y a la adaptación de la conducta al grupo. También señala que otros autores hacen clasificaciones tomando en cuenta el método empleado para aprender y entonces se puede hablar de Adiestramiento, Autoaprendizaje, Aprendizaje brusco y Aprendizaje por el estudio.

Blake (2003) expresa que Gagné estableció ocho tipos de aprendizajes, que en un orden de complejidad creciente van desde el aprendizaje de señales, hasta la solución de problemas. Estos tipos dependen de los siguientes factores básicos: el nivel de maduración del individuo; el interés, motivación, complejidad y relevancia de lo que debe ser aprendido; y el tipo de conducta final que esperamos obtener.

4.3.1 Teorías del aprendizaje

En cuanto al interrogante de ¿Cómo aprende la gente?, se puede afirmar que como en el caso del concepto de aprendizaje, aquí tampoco existe una única explicación. Coexisten distintas teorías que buscan dar interpretaciones a este proceso. Surgida en el campo de la Psicología y de la Educación, adquirieron difusión a partir del siglo XX los trabajos de investigadores como Piaget, Ausubel, Vigostky referidos a los procesos de aprendizaje en niños y en jóvenes.

A los fines de este trabajo, se ha optado por seguir el criterio de selección de teorías desarrollado por Ernesto Gore (1998, p.203-217), por considerar que toma en cuenta aquellas teorías que son útiles para explicar el proceso en el marco específico de la formación de

adultos en el mundo del trabajo. Siguiendo el análisis de este autor, se hará referencia al aporte de las teorías de Bateson y de Donal Schön.

Sostiene Gore que para Bateson (1972) “...aprender es ajustar nuestra expectativa a nuestra acción, corrigiéndola de acuerdo a la realidad externa.” Desde este punto de vista, el aprendizaje es corrección del error y pueden distinguirse distintos niveles según sea lo que se corrija.

En una organización se habla de aprendizaje del nivel I cuando las personas implantan un nuevo hábito o pueden eliminar alguno.

Estamos en un aprendizaje II cuando la persona o la organización han tomado conciencia de que es necesario modificar “...una característica que define todos sus rasgos y toda su experiencia.”

Lo que se aprende en el nivel II, denominado “Deuteroaprendizaje”, es una manera de puntuar, de interpretar los acontecimientos de la realidad que no necesariamente tienen que ser verdaderos o falsos.

En el aprendizaje de nivel III lo que se busca es entender las características del contexto que produce la experiencia.

En los aprendizajes a nivel I y II hay una “cosificación de la realidad”, se trabaja con “hechos” o “cosa”, mientras que en el nivel III se apunta hacia “...el aprendizaje de relaciones o interacciones complejas y con su lógica.”

La teoría de Bateson, no solo habla de niveles de aprendizaje, permite también hablar de niveles de comunicación, en los que “...los mensajes verbales explícitos son resignificados por la estructura y cultura organizativa...”

Según Gore (1998), la actividad de capacitación en una empresa no debe limitarse a una tarea de simple extinción o implantación de nuevos hábitos, sino que tiene que orientarse a la creación de o extinción de contextos organizativos que favorezcan o inhiban determinadas formas de conductas. El modelo de Bateson es especial para pensar las organizaciones y sus entornos como contextos de aprendizaje. Expresa que todo marco en la organización implica cambios, modificación profunda de los aprendizajes de sus miembros y a la inversa que los cambios en la práctica de la organización requieren considerar el contexto organizacional en el que se dan.

Analiza también la teoría de Donal Schön (1978), denominada Teoría de la reflexión en la acción, en la que se distingue entre dos tipos de conocimiento: el conocimiento escolar, “pensamiento privilegiado (...) empaquetado que se caracterizó por ser controlable, me-

dible, administrable...” rasgos que lo hacen valiosos para cualquier tipo de organización y el “*conocimiento en acción*”, que suele ser considerado un conocimiento de segunda categoría.

“*El conocimiento en la acción*”, es aquel en que aunque el sujeto no pueda explicar lo que hace, despliega un conocimiento que lo lleva a encontrar las herramientas adecuadas para resolver la situación. Este conocimiento en acción presenta rasgos positivos y limitaciones. Entre las limitaciones, Gore señala que “*No siempre es integrable...*” cuando las personas evitan los conflictos suele ser “*...limitado...*” arrastra las “*...restricciones del contexto organizativo, la de la estructura, la de la cultura, la del negocio, da como absolutas cosas que son relativa a una cierta circunstancia...*” Otras veces “*...ese conocimiento no es comunicable...*” y “*...en muchos casos es demasiado emocional o físico para ser socializado...*”

Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, este conocimiento es considerado “*maestría*”. Se superan sus limitaciones por medio de lo que Schön llama “*...reflexión sobre la reflexión en la acción...*”

Este conocimiento en la acción es dinámico y presenta cinco momentos característicos, relacionados con: el surgimiento espontáneo de respuestas rutinizadas; las sorpresas, productos inesperados, buenos o malos que suelen producir las respuestas rutinizadas; la reflexión dentro del proceso de acción, que es conciente aunque no siempre puede ser verbalizada; el cuestionamiento de nuestro conocimiento en acción; y finalmente el experimento, resultado de la reflexión. Es el momento en el que buscamos nuevas alternativas, probamos nuevas acciones para la solución del problema y comprobamos la propia comprensión de lo que ocurre. En la práctica se hace difícil diferenciar estos pasos o momentos, es muy común que personas que son muy capaces de hacer cosas, no puedan dar explicaciones cuando se les pregunta que es lo que hacen.

Teniendo en cuenta esta teoría, el buen ejercicio de la capacitación en las organizaciones deberá partir a, criterio de Gore de

...la observación de las conductas reales, del reconocimiento de las consecuencias no deseadas de esas conductas y a partir de la sorpresa, irá el análisis — reflexión sobre la reflexión en acción— de los contextos en que esas conductas fueron aprendidas para volver luego a la acción ensayando nuevas prácticas y creando acuerdos organizativos que las validen y les permitan sustentarse en el futuro.

5.3.2. EL aprendizaje en las personas adultas.

En las empresas u organizaciones laborales el formador o capacitador ha de tener en cuenta las características del grupo humano para quien diseña la estrategia de capacitación y esto significa atender, tanto a las condiciones que apoyan el aprendizaje, como son el lograr la disposición del formado motivándolo, el responder a las diferencias individuales, el elegir un entorno propicio y adecuado a los contenidos que se van a brindar, como el hecho de contemplar que se trabaja con adultos, y que el aprendizaje de las personas adultas presenta ciertas características que lo distinguen del aprendizaje en niños y adolescentes.

María Paz Andrés Reina (2001, p.24) refiriéndose a este tema señala que los adultos portan una carga considerable de conocimientos previos, rutinas, que hacen que su aprendizaje “...funcione mejor cuando puedan relacionar lo nuevo con lo ya conocido, es decir, con aquello que forma parte de su experiencia...”.

Los adultos tienen motivaciones diferentes a la de otros grupos humanos. Su aprendizaje se verá favorecido cuando se relacionen con esas motivaciones de estar “a la altura” de lo que se solicita en un mundo de cambio continuo, para no quedar desfasados.

Robert Vaughn (2006, p.25) presenta un cuadro esclarecedor, perteneciente a Kelly, L., sobre diferencias de aprendizajes entre niños y adultos, relacionadas con tres variables de análisis: el método de operación en general, el método de operación durante la formación y las implicancias para el formador.

	Niño	Adulto
Método de operación en general	<ul style="list-style-type: none"> *Dependiente y variado, con pocas experiencias comunes. *No conoce sus propias necesidades y no se cuestiona esto. *Tiene problemas para relacionar el aprendizaje con el mundo real. *A meno es incapaz de comprender la pertinencia de lo que aprende debido a que su experiencia es limitada. *Con frecuencia está dispuesto a intentar y fallar 	<ul style="list-style-type: none"> *Independiente, aunque con muchas experiencias comunes. *Capaz de dirigirse a si mismo. Necesidad elevada de pertinencia. Preguntará: “¿Qué obtengo de ello?” y espera una buena respuesta. *Busca la formación para afrontar los sucesos de cambios de vida. *Más preciso; evita ensayo y error.
Método de operación durante la formación	<ul style="list-style-type: none"> *Depende en gran medida del formador. *Existe relación de padre e hijo. *El formador desarrolla el plan de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> *Puede aprender de otros participantes al igual que del formador. *Existe relación de un adulto con otro. *Puede ayudar a definir sus pro-

	*Aprende principalmente para uso futuro.	<p>pias necesidades.</p> <p>*Aprende para las necesidades inmediatas al igual que para su uso futuro.</p> <p>*Es posible que necesite tiempo para desaprender ideas y desafiar las creencias actuales.</p>
Implicaciones para el formador	<p>*El formador es el experto, el dador de información.</p> <p>*Necesita proporcionar ejemplos simples y comunes</p> <p>*Debe dar ejemplos frecuentes a los educandos.</p> <p>*Difícil de encontrar denominadores comunes sobre los cuales basarse.</p> <p>*Los cursos de “reconocimiento general” (es decir, una reseña superficial de los temas) funcionan bien</p>	<p>*El instructor es un catalizador — quien organiza las experiencias de formación—. También es un mediador, formador, procesador y experto ocasional.</p> <p>*Puede y debería basarse en la experiencia previa de los participantes y utilizar sus ejemplos para mostrar los temas.</p> <p>*El formador puede utilizar, analogías, comparaciones, etc.</p> <p>*Evita los cursos de reconocimiento general; se enfoca en problemas y temas específicos.</p>

Fuente: Nelly, L. The ASTD. Technical and Skills Training Handbook. New York.

También señala que tiene importancia que el facilitador o formador, en el aprendizaje de niños o adultos, utilice un estilo inductivo o deductivo.¹¹ Mientras que los niños responden más al estilo inductivo, los adultos solo lo requerirán de una manera ocasional, cuando los temas les resulten muy nuevos, cuando estos no son estructurados o lógicos o cuando el aprendizaje es físicamente peligroso o puede ocasionar daños o pérdida de la productividad. En el siguiente cuadro utiliza cuatro variables para determinar cuando se debe usar un método inductivo o deductivo en la formación de adultos.

Variable	Use el método inductivo cuando	Use el método deductivo cuando
Conocimiento inicial de los participantes	El participante no tiene antecedentes pertinentes (o estos son muy limitados).	El participante conoce los hechos o tiene experiencias en áreas relacionada.
Naturaleza del tema	El procedimiento que se ha de aprender tienen un proceso por pasos; no es intuitivo. O cuando existen preocupaciones de seguridad o de costos (desperdicio, etc.).	Una diversidad de medios logrará el fin deseado; la estructura es lógica e intuitiva. Y cuando la seguridad y los costos por desperdicios no son prioritarios.
Capacidad del formador	El formador tiene una comprensión limitada del tema o no tiene mucha experiencia en enseñanza.	Sabe el tema y puede tratar con una dinámica interactiva.
Limitaciones del tiempo	Existe gran cantidad de material	Existe mayor tiempo disponible

¹¹ En el estilo inductivo se transmite directamente la información. Por ejemplo: Exposición. En el estilo deductivo se guía al capacitado mediante planteos de situaciones y/o preguntas.

	que debe cubrirse en poco tiempo; el tiempo de preparación es limitado.	para la formación. Es posible alcanzar la preparación adecuada.
--	---	---

Fuente: Vaughn, R. La Formación Profesional. Compañía Editorial Continental. México 2006 (p.26)

María Paz Andrés Reina (2001, p.25) opina sobre este tema que “...*que el aprendizaje de adultos es más eficiente cuando la información se imparte utilizando una metodología activa, participativa, grupal, individualizada y con el apoyo de medios audiovisuales...*”

Por otra parte, en el tema del aprendizaje, es conveniente tener presente que los procesos de formación en una organización que aprende, suelen verse dificultados por las resistencias concientes e inconscientes ante la innovación y el cambio que tienen muchos adultos. Estas resistencias obstaculizan la adquisición de nuevos aprendizajes.

El tema ha sido tratado por investigadores como Argyris (1991), Mintzberg (1991) y Senge (1994) y el capacitador Blake (2003).

Argyris (1991) sostiene que los seres humanos responden a una programación de rutinas defensivas desde tempranas edades, y que el razonamiento defensivo nos protege de aprender acerca de la validez de nuestro razonamiento.

Peter Senge (1994) en relación al tema de las rutinas defensivas, nos aclara que para la mayoría de nosotros exponer nuestro razonamiento es amenazador porque tenemos miedo de que otros descubran errores.

Senge (1994) coincide con Argyris (1991) en que se adquiere este temor en la infancia, es reforzado en la escuela y se proyecta en el mundo del trabajo. Este último manifiesta una postura optimista con relación a las defensas, puesto que sostiene que las mismas pueden superarse cuando se les enseña a las personas a razonar acerca de sus comportamientos.

Blake (2003, p.30) expresa referido a este tema que:

Aceptar que se necesita aprender algo nuevo es, en alguna medida, visto como una “confesión de ignorancia”, cosa inadmisibles en muchas posturas pseudoprofesionales más basadas en un estéril orgullo que en una actitud de crecimiento personal que siempre requiere una cuota de apertura hacia lo nuevo.

4.5. El proceso de formación y desarrollo.

Los autores consultados, Buckey – Caple (1991), María Paz Andrés Reina (2001), Gore (1998 y 2004), Chiavenato (1990), Dolan, Cabrera, Jackson y Shuler (2003), Mondy (1997),

Alles (2000), entre otros, manifiestan consenso en cuanto a la identificación de las etapas básicas del proceso de capacitación.

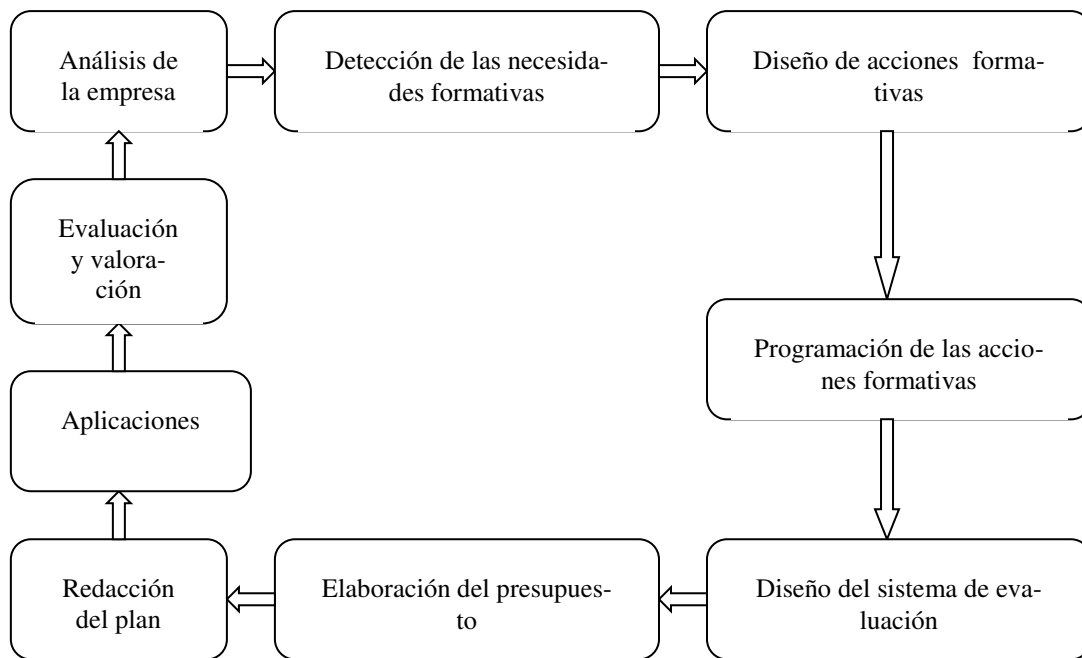
Tal como lo mencionan Buckey y Caple (1991), el estudio de los distintos modelos nos muestra que contienen las mismas propuestas de actividades, aun cuando tienen representaciones graficas distintas, solo se advierten variaciones puntuales en torno a las cuatro actividades básicas: investigar las necesidades formativas, diseñar la formación, conducir la formación y evaluar la eficacia de la formación.

Chiavenato (1990, p.561) referenciando a Jonh R. Hinrichs (1976, p.834), lo presenta como un sistema abierto cuyos componentes son:

- *Entradas (input). Individuos en entrenamientos, recursos empresariales, información, habilidades, etc.*
- *Procesamiento u operación (throughputs). Proceso de aprendizaje individual, programa de entrenamiento, etc.*
- *Salidas (outputs). Personal habilitado, éxito o eficiencia organizacional, etc.*
- *Retroalimentación (feedback). Evaluación de los procedimientos y resultados del entrenamiento, a través de medios informales o investigaciones sistemáticas.*

Por su parte, Maria Paz Andrés Reina (2001), citando a Ernet & Yonung,V. (1998) indica: “...el plan de formación debe ser dinámico y flexible, debe permitir la inclusión de acciones formativas precisas, en cada momento aunque no estén previamente planificadas, ha de ser realista y tendrá que ajustarse a los grupos o personas afectados.” (p.86)

La autora presenta el siguiente esquema del proceso de planificación de la formación.



Fuente: María Paz Andrés Reina Figura 4.3 Proceso de planificación de la formación (p.87)

5.5.1. Necesidades de capacitación o formación:

Según Oscar Blake (2003), se esta frente a la necesidad de capacitación “...cuando una función o una tarea requerida por la organización no se desempeña o se podría desempeñar con la calidad necesaria por carecer, quienes deben efectuarla de los conocimientos, habilidades y/o actitudes requeridas para su ejecución en dicho nivel...(p.71)

Para este autor, las necesidades de capacitación pueden agruparse en: *Necesidades por discrepancia*, cuando una tarea o función no se realiza como debería, es decir, se lleva adelante en forma insatisfactoria, ya sea en lo personal, (por falta de conocimientos, habilidades o aptitudes), como en el ámbito organizacional entre los resultados alcanzados y los deseados o posibles. *Necesidades por cambio*, responde tanto a cambios del ámbito externo de la organización (demandas, gustos, situación económica) como internos (nuevas tecnologías, estrategias, dirección, nuevos métodos de trabajo, etc.) y *Necesidades por incorporación*, cuando se agrega una tarea o función a un puesto de trabajo.

María Paz Andrés Reina (2001, p.91-98) cita la definición de Solé y Vallhonesta (1994, p.60), quienes expresan que una necesidad de formación “...es todo déficit observable de de competencias que impiden a la empresa alcanzar sus objetivos.”

En cuanto al tipo de necesidades de formación, esta autora plantea distintas clasificaciones según:

- 1- *El momento de la vida laboral de los empleados:*
 - a- *La formación de incorporación o introducción* (relacionado con la inclusión del empleado a la organización).
 - b- *La formación durante la vida del individuo en la empresa* (sea de perfeccionamiento, mantenimiento de competencias o de capacitación para el desempeño del cargo distinto al actual).
 - c- *Otras necesidades* (vinculadas con la formación para jubilaciones anticipadas, o para mandar empleados de empresas multinacionales a otros países).
- 2- *Su contenido:*
 - a- *Conocimientos.*
 - b- *Habilidades.*
 - c- *Actitudes.*
- 3- *Desde el punto de vista estratégico:* relacionado con necesidades reactivas (por deficiencias concretas como problemas de producción) y necesidades proactivas (para hacer frente a innovaciones).
- 4- *Según el ámbito funcional que se desee cubrir:*
 - a- *De formación vertical*, relacionadas con la tarea específica que desarrolla.
 - b- *De formación horizontal:* resuelven competencias de diversos puestos de trabajo.

5.5.1.1. Análisis y detección de las necesidades de capacitación.

Se ha encontrado uniformidad teórica en cuanto al método de detección de necesidades, describiendo todos los autores consultados, el método genérico o por niveles, es decir, ya sea el de análisis de la organización total, o el llamado nivel de la organización u organizacional; el análisis de las operaciones o nivel de tareas y el análisis de las personas.

5.5.1.2 Análisis organizacional:

Implica el análisis de la organización como un todo (misión, visión, estrategia, recursos, métodos de trabajo, cultura, etc.). Este análisis busca determinar donde hay que poner el énfasis de la formación. Dolan, Cabrera, Jackson y Schuler (2003, p.122-123) incluyen también en este nivel de análisis:

- a- *El de los recursos humanos:* analizando la demanda de recursos humanos, las habilidades requeridas, y los programas para dotar a la organización de ellas.

- b- *Índices de eficiencia*: aporta información actual sobre los grupos de trabajo, ejemplo, índices de productividad, facturación, informes de calidad, etc.
- c- *El clima organizacional*: se utilizan para describir la calidad del ambiente y el grado de satisfacción de los empleados.

5.5.1.3. Análisis de las operaciones o tareas:

En este apartado es necesario realizar un análisis de puesto a fin de conocer las tareas y responsabilidades, determinando las habilidades, conocimientos y las cualidades personales requeridas para llevarlas a cabo.

El análisis de puesto nos brinda información básica del mismo, detallando las tareas que se llevan a cabo, con sus estándares de desempeño, el peso relativo de cada actividad, las condiciones físicas y de seguridad en que se desempeñan, como así también los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que deberá tener la persona que ocupe el puesto para obtener un rendimiento adecuado.

Así, el contenido de la formación es determinado por el perfil de exigencia del puesto.

5.5.1.4. Análisis de las personas:

Este análisis responde a la pregunta ¿Quién necesita capacitación y de que tipo? Implica el análisis de los recursos humanos de la organización, verificando si son suficientes tanto cuantitativamente como cualitativamente para cumplir con los requerimientos presentes y futuros de la organización.

En este punto se trata de analizar a la fuerza laboral con la que se cuenta, Chiavenato (1990, p.565-6) cita en su obra los puntos a considerar para el análisis según Marcos Pontual (1970, p.158):

- 1) *Número de empleados en la clasificación de cargos.*
- 2) *Número de empleados necesarios para la clasificación de cargos.*
- 3) *Edad de cada empleado en la clasificación de cargos.*
- 4) *Nivel de calificación exigido por el trabajo en cada empleado.*
- 5) *Nivel de conocimiento requerido por el trabajo en cada empleado.*
- 6) *Actitud de cada empleado en relación al trabajo y a la empresa.*
- 7) *Nivel de desempeño cualitativo y cuantitativo de cada empleado.*
- 8) *Nivel de habilidad de conocimiento de cada empleado para otros trabajos.*
- 9) *Potencialidades de reclutamiento interno.*
- 10) *Potencialidades de reclutamiento externo.*
- 11) *Tiempo de reclutamiento necesario para la fuerza laboral reclutable.*

12) *Tiempo de entrenamiento para los nuevos empleados.*

13) *Índice de ausentismo.*

14) *Índice de rotación*

15) *Descripción del cargo.*

Por su parte, María Paz Andrés Reina (2001), indica que éste nivel de análisis requiere comprobar como los empleados realizan su trabajo estableciendo el perfil de competencias del mismo, luego debe confrontarse este perfil y la evolución previsible del empleado con el exigido por el puesto, a fin de establecer si tiene las competencias necesarias, o por el contrario si carece de alguna de ellas, surgiendo así la necesidad de capacitación.

Completando su análisis de las necesidades de capacitación, esta autora, plantea distintas técnicas de detección de necesidades según se base en:

- ❖ *El análisis de documentos y registros* (balances, descripciones y especificaciones de puestos, inventarios de recursos humanos, evaluaciones de desempeño, estadísticas de personal sobre asistencia, rotación, conflictos, planificación de plantilla, etc.).
- ❖ *La observación* de la conducta del trabajador cuando realiza las distintas tareas asignadas, ya sea directamente viéndolo mientras se realiza o indirectamente a través de videos o fotografías.
- ❖ *Técnicas no observables* (cuestionarios, entrevistas, autodescripciones del puesto, agendas de trabajo, discusiones de grupo con rol definido, solicitudes de formación presentadas por los empleados, reuniones, etc.).

Se estima interesante la perspectiva abordada por algunos autores, como Blacke (2003, p.72-73), que va más allá del análisis por niveles indicando que en la detección, es preciso analizar las necesidades de capacitación diferenciándola de otros problemas y evaluar las necesidades para determinar si el costo de la capacitación guarda relación con el beneficio que busca. Cuando este autor habla de “*analizar*”, se refiere a “...*discernir si la necesidad detectada es efectivamente una situación que exhibe carencia de habilidades, conocimientos y actitudes...*” o si se está frente a una demanda de otro tipo que hace innecesaria la capacitación, pues ya se sabe lo que debe ser aprendido.

Luego, analizada no solo la necesidad sino también las circunstancias dentro de las cuales ocurre, se identifican otras probables causas del problema, y se revisa si es posible hacer algo al respecto para que la permanencia de dichos factores “...*no anule los beneficios del*

aprendizaje, determinando finalmente si el valor de lo que se obtendrá supera el costo de lograrlo.”

Por su parte, Fernando Arias Galicia (1994, p.111-112) diferencia entre “*necesidades manifiestas y encubiertas*”. Con respecto a las primeras, sostiene que se dan cuando la necesidad es evidente (cambios de procedimientos o tecnologías, transferencias o asensos, nuevas contrataciones). Las segundas, son aquellas que se dan cuando resulta forzoso ahondar en una gama de posibilidades para eliminar posibles causas de ineficiencias. Si la capacitación no tiene visos de constituir el remedio para el mal es contraproducente enfrascarse en ella. Es posible que la causa de la falta de competitividad, radique en que nadie se ocupó de especificar al ocupante del puesto los comportamientos y resultados esperados. De la misma forma, la comunicación y los aspectos estructurales pueden jugar un papel importante en la ineficacia. Con lo cual, indica el autor, si se visualizan otras causas como probables, ajenas a la capacitación, deberán eliminarse antes o al unísono de ésta.

5.5.2. Plan de formación. Diseño del programa:

El análisis de las necesidades debe brindar información que permita determinar ¿Quién o quiénes deben recibir capacitación o formación? ¿Quién debe impartirla? ¿Qué debe enseñarse? ¿Quién, cuándo y dónde debe impartirse la formación?

De esta forma, a la detección y análisis de las necesidades, le sigue como paso siguiente, el diseño de las acciones formativas, o la planificación del desarrollo de las actividades, tareas, métodos o procedimientos que permitan satisfacerlas.

Se acuerda con Gore (1996, p.221), en que el diseño es “*...la planificación de la actividad de capacitación partiendo de una planificación global de la cual se irán diferenciando los diversos componentes...*”

Esta manera de concebir al diseño como un sistema, diferente de la suma de partes, destaca que en el ámbito de una empresa, la capacitación, no debe consistir en una serie de acciones desorganizadas que no respondan a objetivos y estrategias empresariales bien definidas.

Las acciones deben relacionarse tanto con las demandas de necesidades, como con los otros programas de capacitación, Gore sostiene que el diseño debe poseer coherencia interna y externa.

María Paz Andrés Reina (2001, p.85) refiriéndose al diseño transcribe los requisitos que plantea Guy Le Boteref (1993, p. 178-179):

- *Eficacia, en el sentido de que debe centrarse en los objetivos operativos y permitir lograrlos.*
- *Pertinencia, es decir, adaptarse a la realidad de la empresa y los parámetros sensibles a la formación.*
- *Oportunidad o sincronización, entendida como la adquisición de los conocimientos y habilidades en el momento en que vayan a hacer falta para realizar el trabajo, para evitar el olvido o la inactividad por falta de ellos.*
- *Coherencia con la política de recursos humanos, objetivos, modalidades y medios de formación, limitaciones de la formación en la empresa, etc.*
- *Conformidad con las suposiciones legislativas o reglamentarias y procedimientos empresariales.*
- *Aceptación por sus destinatarios y mandos implicados en ella.*
- *Eficiencia, en el sentido de una utilización óptima de los recursos empleados en ella.*

Esta autora define la programación (p.128) y marca sus etapas como:

El proceso de estructurar la labor formativa, teniendo en cuenta los contenidos, la metodología, los medios y el material disponible, los objetivos a alcanzar y la realidad de la empresa donde el alumno trabaja, con la finalidad de organizar una serie de experiencias que den a éste la oportunidad de explorar y construir conocimientos, habilidades y/o actitudes. Este proceso se desarrolla siguiendo las siguientes etapas:

- 1- Formulación de objetivos.*
- 2- Selección y organización de contenidos.*
- 3- Selección de actividades de aprendizaje.*
- 4- Selección de métodos y recursos didácticos.*
- 5- Selección de criterios de evaluación y de las formas y medios para aplicarlos.*
- 6- Determinación del tiempo para llevarlo a cabo.*

A juicio de Chiavenato (1990), el programa requiere de una planeación más amplia, que incluya además de los aspectos señalados por la autora anterior, otros relacionados con el lugar en que se realizará el programa, si se hará dentro o fuera de la empresa, la época o periodicidad del entrenamiento y cálculos relacionados con el coste – beneficio de programa.

5.5.2.1. Objetivos de la formación:

“Los objetivos de formación se refieren a los enunciados de los resultados esperados del programa de manera que constituyan una guía para la acción.” Gore (1998, p. 227)

El objetivo de la formación debe describir en forma precisa y clara lo que los formados esperan conseguir, o deberán ser capaces de realizar luego de concluido el período de formación.

Para este autor, es preciso distinguir entre los *“objetivos organizacionales”*, determinados por las demandas de la organización *“y los específicos del programa”*, ya que los primeros, por ser parte de una demanda inicial, pueden exceder los de un programa de formación, siendo preciso por lo tanto, conocer, en esta etapa de formulación de objetivos, si se trata de un programa centrado en aspectos cognoscitivos, en las relaciones interpersonales o en la resolución de problemas, etc.

Gore (1998, p.29) presenta una clasificación y comenta que si bien, en algunos diseños se asigna prioridad a uno de los ámbitos, lo usual es una integración de los tres. Así habla de:

Programas centrados en las actitudes:

- *Desarrollo de actitudes favorables hacia un tipo de conducta (conducción, trabajo en equipo, etc.).*
- *Sensibilización (aproximación, toma de conciencia en relación a un determinado tema).*

Programas centrados en las destrezas:

- *Desarrollo de habilidades específicas para una función (administración del tiempo, tareas operativas, etc.)*
- *Desarrollo de habilidades para la interacción y el intercambio con otros profesionales.*

Programas centrados en los conocimientos:

- *Especialización (profundización en el campo de la actividad específica)*
- *Desespecialización (adquisición de conocimientos que permitan una visión global de la organización y del trabajo transdisciplinario).*

Andrés Reina (2001, p.131) remite a Le Boferet (1992), quien ofrece una tipología de objetivos de formación atendiendo a tres variables que están relacionadas con el *“ámbito”* al que se dirigen; y en ese caso se habla de objetivos de *“ámbito cognoscitivos”*, *“objetivos de ámbito psicomotor”*, *“objetivos de ámbito afectivo”*. Según el *“campo”* que abarcan pueden clasificarse en *“objetivos globales u objetivos específicos”*. Finalmente según sea

su “utilidad” en “objetivos de formación”, cuando sirven para centrar los planes de formación; cuando sirven a los formadores para preparar, desarrollar y evaluar las acciones de formación, se habla de “objetivos pedagógicos”.

La definición clara y precisa de los objetivos de formación es fundamental para el desarrollo del programa y su eficacia posterior, ya que en función de ellos se establecen luego los restantes elementos que componen dicho programa (contenidos, metodología, material, etc.).

Esta cuestión de la redacción de los objetivos es abordado por Buckley y Caple (1991, p.103), quienes identifican en su estructura tres partes principales: “la actuación que se espera de los formandos al final del programa, las condiciones en las que se desarrollarán y los niveles que tendrán que tener”.

Así, el primer paso en la redacción de un objetivo es la identificación de lo que se espera que el capacitado sepa hacer al finalizar la formación, redactado para estos autores, en forma de “relación de cometidos”, es decir, en términos de conocimientos, técnicas o aptitudes. (p.105)

En el cuadro siguiente se pueden observar las conductas que caben esperar según se hable de conocimientos, técnicas y actitudes.

Conocimientos	Memorización	Recordar todos los hechos y fuentes. Reconocerlos
	Comprensión	Entender los mismos
Técnicas	Intelectuales	Aplicación Análisis Síntesis Evaluación
	Manuales	Acciones del cuerpo y movimientos Destreza con las manos, coordinación de ojos, manos/oídos
	Sociales	Conducta no verbal Conductas verbales orales y no verbales adecuadas en situaciones de persona a persona y en grupo (entrevistas, reuniones)
Actitudes	Aceptación	Responder gustosamente
	Valoración	Mostrar compromiso
	Ser receptivo	Seguir las reglas.

Fuente: Buckley- Caple (1991) (Pág. 105) Figura 5.5. Clasificación basada en conocimiento, técnicas y actitudes

Luego, deben definirse como van a comprobarse (algunos formadores pasa por alto esta etapa) estableciendo el nivel mínimo aceptable de rendimiento y los subsiguientes niveles

de información, de adquisición del lenguaje, del dominio de la herramienta, del dominio metodológico.

La determinación de las condiciones implica la identificación de herramientas, equipamiento, materiales, documentos, en las que tendrán que aprender y aplicar lo aprendido. El autor da el siguiente ejemplo de redacción de objetivos.

Rendimiento	Condiciones	Niveles
Planchar unos pantalones	Teniendo: Una plancha eléctrica Una tabla de planchar	En un plazo de 10 mit. plegar hasta que estén lisos y planchados. Sin defectos de fabrica

Fuente: Buckey- Caple (1991) (Pág. 102) Figura 5.2. Ejemplo de representación de un objetivo en formación

La redacción de objetivos en cuanto intenta reflejar resultados, se complica cuando se trata de actitudes, ya que la valoración de si un capacitado ha desarrollado o no nuevas actitudes es subjetiva y lleva mayor tiempo comprobarlo.

Esta crítica, también es válida en lo que hace a la redacción de objetivos para la preparación de directivos, en los que pueden pasar varios años antes de poder observar si las conductas se han modificado o potenciado.

5.5.2.2. Los contenidos del programa de formación

El contenido de un programa de formación esta constituido por todo lo que debe ser aprendido, es decir, todo lo que va a ser enseñado durante el programa, ya sean conocimientos, habilidades, valores, actitudes o normas que se deban aprender.

Por lo tanto, los contenidos se refieren a la enseñanza de conocimientos como a la de habilidades y de actitudes.

En la selección de los contenidos Pineda (1995) señala que es preciso considerar que los mismos vienen determinados fundamentalmente por los primeros pasos del proceso de formación, tales como, las necesidades detectadas y los objetivos perseguidos, así como por las características de los beneficiarios y de su entorno laboral.

Las primeras, porque su análisis es lo que permite identificar cuales son los conocimientos o habilidades que la persona necesita para desempeñarse correctamente en su labor, luego de la comparación entre lo necesario y el desempeño real, se establece lo que se necesita aprender.

Los segundos, por que ellos constituyen la guía de acción al responder lo que es necesario enseñar o que temas deben ser considerados para lograr los resultados deseados.

Gore (1998, p.234) hace la salvedad de que en el caso de programas nuevos en donde los objetivos pueden no estar claramente definidos, el interrogante que guiará la selección de contenidos debe ser el de *“que preguntas ayudarán a contestar este programa”*.

Por otra parte, las características de los alumnos, su situación y entorno laboral, la edad, el nivel de conocimientos previos, así como el tiempo disponible para impartirlos, constituyen otros determinantes importantes a la hora de definir los contenidos del programa.

Gore señala también, dos aspectos a considerar en relación a este tema:

El primero de ellos es que una de las fallas más frecuentes de los programas en relación a los contenidos, suele estar en la falta de adecuación de estos y los restantes elementos del diseño (incoherencia del plan, mala selección de instructores, mala planificación de tiempo, etc.) y *“en la falta de claridad de los mismos, es decir, la ambigüedad del mensaje a transmitir”*. (p.233)

El segundo aspecto que señala, *“es que no siempre el capacitador conoce y domina los contenidos”* (p.235), con lo que generalmente es necesario recurrir a expertos.

5.5.2.3. Actividades de formación

Luego de analizadas las necesidades, definidos los objetivos y contenidos, es preciso dar respuesta a una serie de preguntas que permitirán definir los pasos siguientes en pos de la conclusión del diseño del programa.

- ❖ ¿Quién o quienes deben recibir capacitación o formación?
- ❖ ¿Quién debe impartirla?
- ❖ ¿Cuándo y donde debe impartirse la formación?
- ❖ ¿En qué horarios y con qué duración?

5.5.2.3.1. Los destinatarios de las actividades:

Los destinatarios de la capacitación son todos aquellos que van a recibir la formación y vienen determinados fundamentalmente por los resultados del análisis de las necesidades.

Algunos autores, entre ellos Buckley – Caple (1991), indican la necesidad de realizar exámenes sobre el perfil de los formados como paso previo al diseño, indicando por otra parte, que configura una ayuda para los formadores el trazar un cuadro general de destinatarios para planificar las etapas iniciales.

Las habilidades, la edad, la experiencia y las aptitudes, así como los costos configuran otras variables a considerar para que la formación alcance los niveles adecuados.

Las empresas buscan a la hora de invertir en formación, obtener los mayores rendimientos de la misma, con lo cual costean la formación si ven que pueden obtener beneficios de la cualificación de los formados.

Pero, como señala Andrés Reina (2001,p.137), lo anterior puede traer aparejado, si no disponen de los fondos necesarios para formar a todo el personal, que deban seleccionar entre los empleados a quienes se beneficiará directamente con la capacitación, pudiendo generarse lo que se denomina “ *la trampa de la formación*” que permite el acceso a la formación a las personas más inteligentes y educadas, quienes tienen posibilidad de ocupar puestos más cualificados, mientras que las menos calificadas reciben solo formación en el puesto de trabajo, manteniendo y fomentando la desigualdad entre ellos. Reconoce que si bien es cierto que la selección del personal a capacitar depende de la política establecida por la organización en relación a este tema, siempre es recomendable ampliar la formación a todo el personal que lo necesite.

5.5.2.3.2. Los formadores:

La elección de los encargados de llevar adelante la formación viene determinada fundamentalmente por el método que se selecciona y por los objetivos que se establecen. El tema de los métodos dada su relevancia dentro del proceso se tratará más adelante en este mismo capítulo.

De todas formas se diferencian dos grupos, los instructores o formadores internos y los formadores externos a la organización.

El primer grupo, está formado por los propios empleados, supervisores directos, compañeros de trabajo, personal de Recursos Humanos o especialistas de algunas de las áreas de la empresa, en general estos instructores son utilizados cuando la formación se lleva a cabo dentro del puesto de trabajo en la misma empresa.

El segundo grupo está constituido por formadores externos, docentes de Universidades, asesores externos, miembros de Asociaciones Comerciales, consultoras que brindan servicios de formación o profesionales muy calificados que comparten su actividad profesional entre varios clientes para los que trabajan en tiempo parcial.

Dolan, Cabrera y otros (2003) indican que por lo general, la elección de los instructores del programa, depende, además del lugar en donde se lleve a cabo la formación, de las habilidades a desarrollar. Así, las habilidades básicas del puesto generalmente son enseñadas por instructores internos y las habilidades interpersonales y conceptuales generalmente son transmitidas por formadores externos.

5.5.2.3.3. El tiempo y el lugar para realizar la formación.

La formación puede llevarse a cabo dentro de la empresa o fuera de ella. En el primer caso, puede o no ser dentro del puesto de trabajo, de acuerdo a la necesidad y el método adoptado, a las instalaciones con que cuenta la organización, etc.

La formación en el interior de la organización cuenta con las ventajas provenientes de costo del no desplazamiento y de la flexibilidad horaria, pero tiene como desventaja el hecho de que no permite cambiar de ambiente, siendo más permeable a las interrupciones.

Dolan, Cabrerías y otros (2003) agregan además, que en general las habilidades básicas y gramaticales se enseñan en el lugar de trabajo y las conceptuales e integradoras fuera de la organización.

En la consideración del lugar, Andrés Reina (2001, p.140) expresa que también deben calcularse factores tales como: proximidad del centro de formación, comodidad y acondicionamiento de las aulas a los contenidos y la distribución geográfica del personal. Fuera del lugar de trabajo, la formación puede llevarse a cabo en hoteles, en este caso permiten combinar en el curso, lo informal de las relaciones con lo formal de la clase, la autora citada precedentemente indica que en estos casos, además de aumentar el costo, se dificulta la transferencia de lo aprendido al puesto.

Otra opción, la constituyen los Centros de Formación, equipados a tal efecto. Permiten la capacitación de personas de distintas organizaciones, si bien tal como lo señala la autora, suelen dar la sensación en el participante de “*vuelta al colegio*”.

Como los restantes elementos del programa, el momento para realizar la formación puede estar determinado por el análisis de las necesidades, es decir, si por ejemplo, la formación responde a la necesidad de conocer y manejar un sistema informático o nueva maquinaria, es aconsejable que la misma se desarrolle con antelación a la puesta en marcha, de modos que facilite la transferencia.

El ciclo de actividad de la empresa, también es un factor a considerar, ya que los autores consultados coinciden en que no es conveniente realizarla en momentos de alta actividad ni en períodos de vacaciones.

En relación al tiempo, Gore (1998, p.230) se refiere tres conceptos que deben tenerse en cuenta y que él los denomina, “...*duración (...) frecuencia (...) extensión.*” La primera comprende las horas otorgadas al programa; la segunda establece la periodicidad con que se dan los encuentros y la tercera esta relacionada con el período de tiempo en que se va a desarrollar el programa.

Un último aspecto a considerar dentro de este apartado es el horario, frecuentemente se habla de formación dentro y fuera del horario de trabajo o como una combinación de ambos.

Coincidiendo con él, otros autores indican la conveniencia de realizar la formación dentro del horario de la jornada laboral, sobre todo en los casos en donde la asistencia es obligatoria, siendo oportuno realizarla fuera de este horario en los casos en los que la misma responde a acciones voluntarias o al desarrollo del propio empleado, en razón de respuesta a sus necesidades personales.

Al mismo tiempo, señalan la posibilidad de realizar, en caso de no ser posible su inclusión dentro de la jornada laboral, sesiones por la tarde o al final de la jornada o como un combinación de ambos (ejemplo de esto son los MBA en donde generalmente se cursan los viernes por la tarde, día laborable, y sábados por la mañana, día no laborable). La salvedad a tener en cuenta en estos casos, es la consideración del rendimiento intelectual decreciente y el cansancio acumulado tras la jornada de trabajo.¹²

Para Gore existe, aunque no esté explícita o escrita, una relación entre lo que cuesta el tiempo de un individuo para la organización y lo que se cree conveniente invertir en capacitación, siendo más justificado un curso de tiempo completo para los niveles gerenciales.

5.5.2.4. Los métodos de formación y recursos didácticos.

La decisión que da respuesta al interrogante de ¿Cómo enseñar? ¿Qué técnicas seleccionar? No es solo una decisión importante en el proceso de planificación de la cual depende en gran parte el éxito de la acción, sino que es una de las más complejas en este proceso.

A la hora de elegir que camino seguir en concordancia con las necesidades detectadas, los objetivos y contenidos seleccionados, el tiempo disponible, etc. no solo hay que pensar en su coherencia y pertinencia, sino hay que tener en cuenta su adecuación a los intereses de los destinatarios de la enseñanza, quienes deberán encontrarlos lo suficientemente significativos como para motivarse. Por lo tanto su elección responde a una lógica que entrelaza todos los elementos mencionados en un tono armónico.

Una lectura no exhaustiva, pero sí, comparativa, de las clasificaciones realizadas por distintos autores consultados acerca del tema, (latinoamericanos, norteamericanos, españoles y argentinos) señalen o revelan que existen diversos y variados criterios para establecer las

¹² Al respecto, si el lector quiere profundizar en el tema, Buckley- Caple en La formación teoría y práctica, en el capítulo 6 “Principios y condiciones del aprendizaje”, Pág. 132-133 desarrollan con mayor detalle la relación entre los horarios del día, capacidades intelectuales y rendimiento.

taxonomías, ya sea atendiendo al lugar de trabajo, como a la inclusión o incorporación de metodología relacionada con los avances tecnológicos. Esto último, se observa especialmente en autores cuyas publicaciones corresponden al nuevo milenio que, además de las técnicas clásicas de formación, inscriben nuevas formas vinculadas con el uso de computadoras, DVD, videos, Internet, empleo de software, etc.

A modo de ejemplo se presenta el siguiente cuadro comparativo que se ha elaborado en base a las clasificaciones consultadas. Fueron ordenadas de acuerdo al año de publicación de los libros.

En el cuadro además de los métodos y técnicas empleadas para la formación, se pueden apreciar los criterios utilizados por algunos autores para clasificarlas.

R. Buckley – J. Caple 1990	W. B. Werther Jr – K. Davis 1996	M. P. Andrés Reina 2001	S. L. Dolan y otros 2003	R. H. Vaughn 2006
Conferencia Demostración Simulación Tutorías Discusión Aprendizaje programado. Formación asistida por ordenadores. Paquetes de enseñanza. Refuerzos y tácticas de trasvase	Técnicas aplicadas en el sitio de trabajo: *Instrucción directa sobre el puesto *Rotación de puesto. *Relación experto/aprendiz. Técnicas aplicadas fuera del sitio de trabajo: *Conferencias *Videos, películas, etc. *Simulaciones *Actuación *Estudio de casos	Métodos de formación en el puesto de trabajo: *Entrenamiento *Rotación en el puesto *Accesorio y reemplazo y sustitución *Asignación de cometidos especiales Métodos de formación fuera del puesto de trabajo: *Técnicas orientadas al contenido: -Lección magistral -Conferencia -Demostraciones -Visitas sobre el terreno -Formación a distancia *Técnicas orientadas hacia el proceso: -Formación en el laboratorio, grupos T -Representación de papeles o role-playing -Presentación de modelos *Técnicas mixtas:	Métodos en el lugar de trabajo: *En el puesto: -Enseñanza directa -Prácticas/ayudantías -Rotación de puestos -Preparación /tutoría *Fuera del puesto: -Instrucción programada -Cintas de Video -Video Interactivo/enseñanza por computadora Métodos fuera del lugar de trabajo: *Clases/cursos regulados *Conferencias/grupo de debates *Estudio de casos *Simulación *Representación de papeles	Técnicas clásicas de formación: *Exposición simple *Exposición mejorada *Demostración *Discusión *Estudio de casos *Simulación experimental *Aprendizaje autodirigido *Formación en el puesto (FEP o adiestramiento) Técnicas de formación basadas en la tecnología: *Métodos de presentación -Uso de cañón -Software de Power Point *Método de formación basada en la computadora:

		<ul style="list-style-type: none"> -Seminarios -Reuniones de grupo -Debates -Simulaciones -Estudio de casos -Estudios de incidentes -Juegos de empresa -Ejercicio in basket -Phillips 6.6 -Jurado -Ejercicios de evaluación Método de formación basado en el uso de nuevas tecnologías: *Enseñanza programada *Videos y CD interactivos *Sistemas expertos *Internet e intranet *Sistemas electrónicos de apoyo al rendimiento (EPSS) Métodos de formación mixtos: *Contratos formativos *Convenios de prácticas profesionales con empresas 		
--	--	---	--	--

En este cuadro comparativo se puede observar, además de la variedad y riqueza de criterios, métodos y técnicas, especialmente en las clasificaciones de María Paz Andrés Reina (2001), reiteraciones, tanto en las técnicas que corresponden a una metodología de formación inductiva como en las de formación deductivas.

Es el caso por ejemplo, de la llamada conferencia, exposición simple o también denominada enseñanza directa, muy usada en estos procesos. Entre las que corresponden a una metodología inductiva, en todos aparece la referencia al estudio de casos y a la simulación. Con respecto a la simulación, Ernesto Gore (1998), en su libro “La educación en la empresa”, le destina un capítulo aparte, dada la importancia que le otorga en los procesos de capacitación y desarrollo empresarial.

Este autor incluye, como otros, dentro de éste hacer metodológico: ejercicios, juegos, estudio de casos, dramatizaciones y juegos con computadoras.

En la capacitación laboral, según él, el componente lúdico es considerado de gran eficacia, tanto en el aprendizaje individual como en el organizacional. De acuerdo con el tipo de problema que se abordan y los objetivos perseguidos, la simulación presenta diferentes formas de utilización: “*como ejercicio*”, como “*herramienta de investigación*”, o bien, como “*instrumento de deuterio/aprendizaje*”. Señala que es importante tener presente el peligro que conlleva cuando su empleo se convierte en un elemento manipulador al servicio del poder del instructor, o de la organización que representa.

Se estima que la riqueza apreciada en la actualidad, en relación a las diferentes propuestas metodológicas para la selección y organización de la enseñanza en el ámbito de la capacitación y desarrollo de las empresas, está denotando un avance significativo tanto desde el punto de vista cuantitativo, como cualitativamente hablando.

La incorporación de las nuevas técnicas tecnológicas, como criterio de clasificación, cosa que se observa en el cuadro comparativo en las últimas clasificaciones, abre un vasto campo, hasta hace poco años desconocido, que pone en juego la imaginación y la propia creatividad de los formadores para seleccionar técnicas y estrategias generadoras de aprendizajes convergentes, divergentes, de asimilación y de acomodación en los capacitados, brindando más amplias posibilidades de aprovechar beneficios en las empresas y organizaciones que invierten tiempo y dinero en estas actividades.

Con relación a las ventajas y desventajas que ofrecen la utilización de diferentes técnicas de formación se transcriben dos cuadros de Robert Vaughn (2006), por considerarlos actualizados, claros y precisos.

El primero, se refiere a las ventajas y desventajas claves de técnicas clásicas que aparecen en casi todos los autores estudiados.

Fuente: Robert Vaughn. (2006) p. p. 134-135. Cuadro 7.1 Resumen comparativo de las diferentes técnicas de formación.

Técnica y ejemplos	Ventajas claves	Desventajas claves
Exposición simple (inductiva)	<ul style="list-style-type: none"> *El formador tiene el control. *Representación rápida de detalles. *Magnífica para grupos grandes. *Funciona con objetivos de actitud y algunos de conocimiento. *Uso eficaz del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> *El estudiante es pasivo. *No toma en cuenta las diferencias de aprendizaje. *Requiere excelentes habilidades de comunicación oral y de organización. *No proporciona retroalimentación al formador. *No se puede tratar habilidades y algunos tipos de conocimientos.
Exposición mejorada (inductiva). Incluye uso de ace-	<ul style="list-style-type: none"> *Multisensorial. *Adecuada para grupos de medianos a grandes. 	<ul style="list-style-type: none"> *Requiere equipo adicional. *Exige preparación adicional. *Limita el tamaño del grupo o la dispo-

tatos, proyección por computadora, recursos audiovisuales, accesorios, etc. junto con la exposición	<ul style="list-style-type: none"> *Mejor retención. *Necesarias para aprender el material más allá del sentido auditivo (es decir, que requiere de otros sentidos, como la vista, etc.) *Versátil. 	<ul style="list-style-type: none"> sición de asientos. *Debe diseñarse de manera adecuada. *Los elementos visuales quizás distraigan del contenido. *No es posible cubrir habilidades.
Demostración (a menudo inductiva). Puede requerir el uso de equipo o habilidades personales (x ej. modelamiento conductual)	<ul style="list-style-type: none"> *Alienta la atención y la participación, aunque pasiva. *Buena para grupos pequeños a medianos. *Determina los estándares; destaca la secuencia y los temas de seguridad. *Aumenta el realismo para el participante en formación. *Se pueden enseñar algunas habilidades muy limitadas 	<ul style="list-style-type: none"> *En general, el participante es pasivo. *No se puede cubrir la mayoría de las habilidades. *Riesgos de fallas de equipo o proceso. *Limitan el tamaño del grupo. *No se aplica a muchos temas.
Discusión (deductiva). Incluye debates, paneles, críticas de tareas por escrito, lluvia de ideas, Delphos, etc.	<ul style="list-style-type: none"> *Alienta la participación activa de los capacitandos. *Permite que el participante tenga más claridad de los temas. *Responde mejor a las capacidades individuales del participante que la mayoría de los demás estilos. *Puede realizarse en grupos pequeños o con toda la clase 	<ul style="list-style-type: none"> *Difícil de controlar. *Algunas personas tal vez la dominen mientras otros no participan. *Limitada por el tamaño del grupo *Las discusiones de panel quizás desalienten la participación de la misma manera que una exposición.
Estudio de casos (deductivo). Individual o en trabajo en equipos.	<ul style="list-style-type: none"> *Dirigida por el participante; el formador actúa sólo como consultor. *Son posibles los escenarios realistas y mejora la transferencia de la formación. *Implica habilidades de nivel superior. 	<ul style="list-style-type: none"> *Es difícil encontrar o crear casos pertinentes. *Como con la discusión, puede ser difícil de controlar. *Consume tiempo. *Debe estar precedida de otras estrategias de formación y requiere seguimiento.
Simulación experimental (deductivo). Ejercicios de laboratorio, juegos, acertijos, solución de problemas, role play, bandejas de entradas, excursiones, experimentos de tareas en equipo, etc.	<ul style="list-style-type: none"> *Puede ser divertida y atractiva. *Proporciona situaciones reales sin riesgo personal. *Muchas tienen aplicaciones parecidas y funcionan muy bien para dichas áreas. *Funciona muy bien con modelos de formación basada en competencia. 	<ul style="list-style-type: none"> *Depende de otras habilidades del participante además de las planteadas en los objetivos. *En general no se puede usar sola; necesita de otras técnicas, al igual que de retroalimentación inmediata y clara de resultados. *algunos participantes se resistirán. *Consume tiempo. *La transferencia de la formación puede ser débil.
Aprendizaje autodirigido (puede ser cualquiera, a menudo inductivo). Basados en videos, lecturas, correspondencia, la mayoría de los tutoriales de computadora, FEP	<ul style="list-style-type: none"> *Progresan sin gran participación del formador (al menos después de la etapa de diseño). *Es motivadora para muchos participantes. *Eficaz en el uso del tiempo de aprendizaje. *Funciona bien con un flujo pequeño e irregular de participación. *Flexible; abierta a la formación basada en competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> *Carece de controles eficaces. *Costosa de diseñar. *Interacción limitada con el formador; en especial comunicación unidireccional. *Los participantes poco motivados fallarán con rapidez.
Formación en puesto (puede ser cualquiera). Individual o en pequeños grupos	<ul style="list-style-type: none"> *El participante de hecho produce un trabajo. *Reduce los problemas de transferencia de formación. 	<ul style="list-style-type: none"> *Por lo general es ineficaz e irregular. *Perturba el ambiente de trabajo. *Los trabajadores son lentos y hacen más lentos a los demás.

	*No requiere instalaciones independientes o un formador.	*Puede ser insegura o conducir a errores muy costosos. *Difícil de evaluar
--	--	---

En el siguiente cuadro, cada técnica se compara con siete variables relacionadas con el método: objetivos, tipo de actividad, lugar de realización, forma de aprendizaje, estilo de aprendizaje y de capacitación.

Categorías	Inductivo/ deductivo	Conoci- miento/ habilidad	Indivi- dual/ grupal	En el puesto/ fuera del puesto	No tradi- cional	Estilo de aprendi- zaje	Retícu- la de estilos de for- mación
Exposición simple	Inductiva	Conocimien- to	Grupo	Fuera del puesto	D	Asm	Inferior
Exposición mejorada	Inductiva	Conocimien- to	Grupo	Fuera del puesto	D	Con,Asm	Medio inferior
Demostración	Inductiva	Conocimien- to	Cualquie- ra	Cualquie- ra	D,A,C	Div	cual- quier sitio
Discusión	Deductiva	Conocimien- to	Grupo	Cualquie- ra	D, A	Div, Ams	Medio derecha
Estudio de casos	Deductiva	Ambos	Cualquie- ra	Fuera del puesto	D,A,C	Div	Medio izquier- da
Simulación experimental	Deductiva	Ambos	Cualquie- ra	Cualquie- ra	D,A,C	Div, Acm	Medio superior
Aprendizaje autodirigido	Deductiva	Ambos	Individual	Cualquie- ra	D,A,C	Con	Superior derecha
Formación en el puesto	cualquiera	ambos	individual	En el puesto	A,C	Div, Acm	cual- quier sitio

Claves: *Códigos no tradicionales: **D** es aprendizaje a distancia; **A** es instrucción autorregulada; **C** es basada en competencias.

*Códigos de estilos de aprendizaje: **Con** es convergente; **Div** es divergente; **Asm** es por asimilación; **Acm** es por acomodación

*Retícula de estilo de formación Véase figura 7.1

Todos los registros son aproximaciones. Este cuadro es solo para referencia general; los casos individuales pueden variar.

Fuente: Robert Vaughn. (2006) p.136. Cuadro 7.2 Cuadro comparativo de técnicas de formación.

Este autor, dedica en su libro “Formación profesional” un capítulo especialmente destinado para analizar la formación basada en la tecnología, toma de la Revista Training el concepto que la define como (p.138)

... cualquier cosa que implique el uso de tecnología para impartir las clases. Los ejemplos incluyen: formación basada en la red (Internet, intranet, extranet). Estudio independiente por computadora que incluye CD-ROM/DVD/disquetes; trans-

misión vía satélite/televisiva; así como video conferencia, audio conferencias, auto conferencias y tele conferencias.

Asimismo aclara que se

...distingue entre los métodos de presentación y los métodos de enseñanza...métodos de presentación implica cosas, como por ejemplo, el uso de un cañón o software de Power Point para transmitir la idea entre los participantes. Los métodos de enseñanza incluyen CD-ROM o Internet como medios para impartir el contenido.

En el siguiente cuadro resumen se pueden apreciar lo que el autor considera ventajas y desventajas esenciales de las técnicas basadas en la tecnología.

Técnica	Ventajas esenciales	Desventajas esenciales
Formación basada en la tecnología (ya sea inductiva o deductiva)	<ul style="list-style-type: none"> *Acceso a la instrucción sin costo de transporte o limitaciones de tiempo *Sumamente estandarizada. *Utiliza mejor las habilidades de los formadores (o cuando menos de manera diferentes), porque los participantes solo necesitan acudir a ellos para las preguntas principales o para evaluación. *Es autorregulada y funciona bien con formación basada en competencias. *Es posible que algunos capacitandos las prefieran, 	<ul style="list-style-type: none"> *Numerosos problemas y asuntos relacionados con el Hardware. *Desarrollo costoso. *Más compleja de mantener. *Es posible que los participantes estén en diversos puntos, lo cual provoca trabajo adicional para los formadores. *Carece de interacción con el facilitador y los pares, excepto a través de salas de Chat y tableros de anuncios. *difícil evaluar de manera válida algunos resultados de conocimientos y la mayoría de los resultados de habilidad. *Es posible que algunos participantes no tengan suficientes habilidades tecnológicas para emplear este tipo de aprendizaje.

Fuente: Robert Vaughn. (2006) p. 149. Cuadro 8.1 Resumen de ventaja y desventajas de la formación basada en la tecnología.

Se opina, que es útil a todo capacitador tener en cuenta las sugerencias del autor respecto a los saberes necesarios para desarrollar programas de formación basada en la tecnología, ya que se acuerda con él, en que su empleo va más allá del mero hecho de tomar un programa “Tradicional” y ponerlo en DVD, en un CD de audio o en la red. Para que sea eficaz su uso y se pueda obtener un mayor aprovechamiento en los capacitandos, hay que tener en cuenta otros elementos curriculares relacionados con el dominio del contenido temático, de los principios del aprendizaje en el adulto, del diseño de la enseñanza interactiva, así como el

manejo de ciertas habilidades tecnológicas específicas referidas al funcionamiento de los instrumentos tecnológicos que se emplean.

Estos saberes, que se consideran necesarios, hacen referencia a que para trabajar con programas basados en tecnología, probablemente, se necesitará ayuda externa, y habrá que prestar cuidados especiales a los paquetes de software que se elijan, al rol del formador y al equipo que tendrá disponible cada participante.

Estrechamente vinculado con el planteo metodológico se encuentra el tema de los medios audiovisuales, indispensable en los procesos de formación y/o capacitación basados en el uso de tecnología. El siguiente cuadro da un panorama general de los mismos y resume los tipos de recursos, su utilidad y las ventajas y desventajas de su uso.

Medios Av	Más útiles para	Ventajas	Desventajas
Material impreso y lecturas	Preestudios, apoyo de información detallada	Buenos para aprendizajes autorregulados, no se requiere equipos.	Si se utilizan bien, ninguna. Deben estar bien elaborados y ser pertinentes. Es preciso estar alerta ante cualquier problema de lenguaje o alfabetización entre los participantes.
Pizarrones blancos, rotafolios, etc. Incluye "pizarrones inteligentes"; Retroproyectores y ELMO; Proyección por computadora	Apoyo de la discusión, facilitar la participación. Reforzar ideas claves, mostrar fotografías fijas. Reforzar idea clave, demostrar programa, acceder a recursos en red (Internet)	Disponible en casi cualquier sitio, muy flexibles, trabajo previo mínimo, pueden estar llenos de colorido. Ampliamente disponible, fáciles de usar, mejoran el color. Apariencia profesional, uso de color, sonido y movimiento, flexibles. Utilizan diversas modalidades de aprendizaje	Dificultad para escribir con claridad; llegan a ser engorrosos. Los arcadores todavía no cuentan con "verificación ortográfica". Disposición* montaje, menos flexibilidad. Disposición* montaje, preparación y riesgo de falla de la tecnología.
Reproductores de videos , incluyendo VCR, DVD y CD-ROM	Demostrar conceptos visuales, añadir espectacularidad y realismo; llegar a públicos dispersos	Los vídeos pueden producirse de manera profesional; introducen conceptos que de otro modo serían inaccesibles; acción y color.	La calidad cuesta; menos flexibles, costo del equipo.
Reproductoras de audio , incluyen cintas, CD, MP3, etc.	Situaciones solo auditivos como lenguaje, música, etc.	Portátiles, ampliamente disponible, fáciles de usar, añaden variedad y reforzamiento.	Calidad difícil de desarrollar; la entrada sensorial única es ilimitada.
Proyección de diapositivas de 35mm	Mostrar las fotografías fijas.	Flexible, fácilmente actualizables.	Disposición*

*El término "disposición" alude a la necesidad de contar con energía eléctrica, control de la iluminación del aula, costo de equipo y pantallas, limitaciones de asientos, etcétera.

Fuente: Robert Vaughn. (2006) p.174. Cuadro 9.1 Comparación de medios audiovisuales. (AV)

5.5.3. Los aspectos financieros de la formación.

5.5.3.1. Determinación del presupuesto de la formación o los costos de la formación.

Se ha observado que este tema no ha sido analizado exhaustivamente por la mayoría de los autores revisados, ni en sus aspectos técnicos ni conceptuales, a pesar de que, tal como lo plantea Blake (2003), es tema de discusión en los seminarios que se han impartido, dado que en muchas organizaciones esta instalada la idea de que cuando las finanzas no están bien, lo primero que se reduce o elimina es el presupuesto de capacitación. En relación a sus aspectos técnicos, probablemente sea por la misma razón por la que no se aborda el tema en las restantes prácticas de Recursos Humanos como el reclutamiento, la selección o la evaluación del desempeño, en los que en su estudio se toman los aspectos metodológicos y los financieros pasan a ser un dato (costos de implementación, determinante de la selección de algún método, etc.).

Por otra parte, la dificultad para estimar algunos de sus costos (de oportunidad, recurrentes), el escaso tratamiento que la normativa contable le da a la inversión en personal, reforzando su consideración como gasto, como así también la dificultad para determinar los beneficios o ingresos de la formación, son factores que contribuyen a una realidad compleja, que se estima, relega en la práctica este aspecto a la sola consideración de los costos directos de la formación y en el mejor de los casos de algunos indirectos, como puntos del presupuesto.¹³

No es la idea de este trabajo profundizar sobre los aspectos financieros de la formación, sino mencionar algunas tipologías relacionadas con los costos de la formación.

Uno de los pocos autores consultados que analiza el tema es Andrés Reina (2001, p.147-150), quien refiere a algunas clasificaciones de los costos de formación y algunos comentarios sobre el presupuesto y financiación del plan de formación. En cuanto a las tipologías hace referencia en primer lugar, a la de Fuertes y otros (1999), quienes sostienen que los costos de formación pueden ser analizados desde un doble punto de vista; “...desde el punto de vista del trabajador y el empleado y desde el punto de vista del empresario...”

“Desde el punto de vista del trabajador y el empleado”, hay que tener en cuenta si la formación se realiza dentro del horario de trabajo o fuera de él. En el primer caso, depende también del efecto sobre la retribución, así, si recibe la formación fuera del horario de tra-

¹³ Si al lector le interesa, esta problemática también es analizada por Buckley – Caple La formación Teoría y practica (1991), p.p. 208-209.

bajo el coste viene determinado por el dedicado a la misma en detrimento de otras de carácter privado (coste de oportunidad).

Sí, en cambio la formación se lleva a cabo dentro del horario de trabajo, y cobra las horas dedicadas a la misma, el coste será soportado por el empresario, pero si no cobra su salario habitual en las horas dedicadas a la formación, el costo de oportunidad en este caso, viene dado por el salario no cobrado.

“Desde el punto de vista del empresario” se diferencian tres grupos, “los costes propios de la formación”, son los necesarios para la formación y diseño de los planes y acciones formativas (preparación, administración, ejecución, seguimiento y control) En estos costos influyen el lugar donde se brinda, el tipo de formación de que se trate, quien la imparte, etc.

“Los costes de oportunidad” están relacionados a la pérdida de producción /prestación de servicios generadas por la disminución de la actividad laboral de quienes reciben la formación.

“Los costes recurrentes” son relevantes en el caso de producción y líneas de montaje, tienen su origen en la rotación del personal que abandona la empresa, la incorporación del nuevo trabajador, que no es capaz de obtener el nivel de producción normal y hace necesario, temporalmente, la asignación de dos empleados a ese puesto, constituyendo el salario del obrero que ayuda al aprendiz en su adaptación, los costos del aprendizaje recurrente.

La autora menciona también, que otras clasificaciones (Le Boferet, 1991, Mc Connell y Brue, 1997; Pineda, 1995; Ramirez, 1997; Sole y Vallhonesta, 1994) se realizan atendiendo a la naturaleza de los costes, a la relación con el desarrollo de la formación y a sus funciones.

❖ “Atendiendo a la naturaleza de los costes” se habla de:

- “Costes de personal”: aquellos que contemplan la remuneración del personal que participa de la formación (profesores, honorarios de consultores, viáticos, empleados asistentes, administrativos, reemplazo del personal asistente a la formación, etc.)
- “Costes de funcionamiento”: son los necesarios para desarrollar las acciones formativas (gestión y promoción, prensa, alquileres, suministros, material pedagógico, investigaciones, etc.)
- “Costes de inversión”: abarcan los equipos, terrenos, instalaciones, mobiliarios, vehículos, material de formación en los que incurren las organizaciones,

directa o indirectamente para llevar adelante las acciones formativas, dada su larga vida constituyen inversiones recuperables tras varios planes de formación.

— “*Costes financieros*”: Son los necesarios para obtener los recursos para realizar la formación (préstamos o créditos, intereses, etc.)

❖ “*Según se relacionen más o menos directamente con el desarrollo de la formación*”.

— “*Costes directos*”: están claramente relacionados con la formación como la remuneración de los profesores, los honorarios y viáticos de los consultores, el material pedagógico, etc.

— “*Costes indirectos*”: si bien resultan imprescindibles para el apoyo y desarrollo de las acciones formativas, no están claramente relacionados con ellas, con lo cual es necesario realizar una ponderación previa de la proporción que le corresponde a la formación (retribución del personal administrativo, terrenos, instalaciones, mobiliarios, impuestos, etc.).

❖ “*Dependiendo de las funciones*” se reconocen los:

— “*Costes de concepción*” (diseño y planificación del programa).

— “*Costes de promoción o información*”: relacionados con la puesta en conocimiento para lograr la aceptación y compromiso necesarios para su ejecución.

— “*Costes de ejecución*” (para el desarrollo efectivo de las acciones formativas).

— “*Costes de seguimiento y evaluación*”.

— “*Costes de administración/gestión*”: incluyen los gastos relativos al personal necesarios para hacer frente a la carga de trabajo administrativo que supone la puesta en marcha, ejecución, seguimiento y valoración de los planes de formación.

5.5.3.2. El presupuesto.

El presupuesto de formación es un documento en donde se detallan todos los costos e ingresos previstos detallados según su naturaleza.

Lo ideal es que tengan en cuenta tanto los egresos directos como indirectos pero suelen considerarse solo los primeros. De igual forma que suelen realizarse presupuesto solo de gastos o egresos provenientes de la formación.

Si en un diagrama se prevee un apartado para hacer constar los costos reales incurridos, luego pueden comprobarse las desviaciones respecto al presupuesto inicial.

Andrés Reina (2001) presenta el siguiente cuadro ilustrativo que abarca conceptos relacionados a costos de personal, a costos de equipamientos, de funcionamiento, financieros, y costo total.

Concepto	Previsiones				Realizaciones			
	<i>Costes unit.</i>	<i>x nro. de unidades</i>	<i>x nro de personas</i>	<i>Coste Total</i>	<i>Costes unit.</i>	<i>x nro. de unidades</i>	<i>x nro de personas</i>	<i>Coste Total</i>
<i>Coste de personal</i>								
Remuneración personal:								
Pedagógico								
De formación								
De horas extras								
Sustitución de personal								
Honorarios a consultores/auditores								
Comisiones								
Bonos/ Primas								
Seguridad Social								
Manutención								
Alojamiento:								
Hoteles								
Residencia								
Desplazamiento:								
Consumo vehículo								
Gastos viajes								
Dietas personales								
Remuneraciones no salariales								
Total de coste de Personal								
<i>Coste de Equipamiento:</i>								
Terrenos								
Edificios								
Instalaciones								
Maquinaria								
Mobiliarios								
Vehículos								
Material de oficina								
Material de formación								
Instrumentos de costos de formación								
Total de costes de Equipamiento								
<i>Coste de funcionamiento.</i>								
Gastos de Gestión								
Gastos de promoción								
Alquileres								

Reparaciones y mantenimientos.								
Sistemas de seguridad								
Energía y suministros								
Limpieza								
Agua y electricidad								
Teléfono								
Otros combustibles								
Gastos postales								
Prensa:								
Diarios								
Prensa periódica y otras especializadas								
Suscripciones a entidades								
Reuniones								
Actividades Sociales								
Investigación- estudios								
Seguros								
Total costes de Funcionamiento								
<i>Costos financieros:</i>								
Créditos								
Amortizaciones								
Inversiones								
Total de costes financieros								
Coste total								
Ingresos								
Subvenciones recibidas								
Coste Total soportado (coste total menos subvenciones recibidas)								

FUENTE: Maria Andrés Paz Reina, 2001, Pág. 170-172, Adaptado de Pineda, 1995 Tabla 8.6 Presupuestos del plan de formación.

Volviendo al comentario de Blake (2003) señalado anteriormente, de que en muchas organizaciones esta instalada la idea, y de hecho hay antecedentes, de que cuando las finanzas no están bien lo primero que se reduce o elimina es el presupuesto de capacitación, este autor señala como repuesta al interrogante de que hacer al respecto, que la mejor manera de evitar el “*corte*” de presupuesto en capacitación es hacer que no exista. Lo que esta “*sugiriendo*” es que si la capacitación es parte de un proceso organizacional, la reserva financiera debe estar dentro de este proyecto, así, solo debe estar distribuidos en los restantes presupuestos de los proyectos. Cita el ejemplo, de que si se va a cambiar una línea de montaje, el presupuesto tendrá partes destinadas a la inversión en maquinaria, espacios, etc., y también tendrá que preveer la inversión para lograr los conocimientos necesarios para que puedan operarla correctamente.

Luego aclara también, que obviamente hay una serie de actividades de capacitación que no es posible asignarlas a proyectos particulares, tales como la formación gerencial u otras que atraviesan horizontalmente a la organización.

A este respecto es oportuno citar una encuesta realizada por Hay Grup¹⁴ a principios del año 2004, en 43 firmas. El informe detalla, que en la distribución del presupuesto de Recursos Humanos, la capacitación de personal ocupa un lugar importante ya que alcanza el 54% de las elecciones. La investigación reveló que el 93% de las firmas participantes pensaba realizar acciones de capacitación y desarrollo. Según el estudio, el 58% se enfocará en mandos medios, el 55% en talentos y gente clave, el 47% en niveles de supervisión, el 42% en jefaturas, el 39% en alta gerencia, igual cantidad en profesionales, el 37% en técnicos y el 26% no se refirió a la segmentación.

En el artículo que se referencia, se realizaron entrevistas a distintos consultores y responsables de Recursos Humanos, quienes comentaron sus experiencias y reafirmaron que la capacitación sufrió los embates de la crisis económica del 2001.

5.5.4. Control y evaluación de los resultados de la formación.

Evaluar significa para Gore (1998, p.252), “*verificar el grado de adecuación o discrepancia entre los objetivos del programa y los resultados obtenidos en la implementación*”.

Buckey – Caple (1991, p.185.), por su parte definen tres conceptos, “...*valoración interna (...)* *valoración externa (...)* *evaluación...*”, refiriendo el primer término, a si se han logrado los objetivos de las acciones formativas; el segundo, a descubrir si los formados han aplicado lo aprendido en el contexto laboral y si pueden actuar en el nivel esperado luego del curso; y en el tercero, el término evaluación, se usa para valorar la eficacia de la formación, entendiendo como tal, al proceso que pretende medir el valor total de la formación (costo/beneficio, y los resultados generales, así como la mejora del rendimiento de quienes han seguido el curso). Los autores indican que la estrecha relación entre estos conceptos hace necesario el planteamiento integral de los mismos, refiriendo a tal efecto, al modelo de Kirkpatrick (1994), que será desarrollado más adelante.

Si bien los autores consultados coinciden en que el seguimiento y evaluación de la formación constituye una etapa clave dentro del proceso de formación, porque permite la verificación del cumplimiento de los objetivos, detectando si el diseño utilizado fue adecuado para responder a las necesidades que originalmente se plantearon, o si es necesario establecer medidas correctivas, brindando información para mejorar futuros planes, políticas y ac-

¹⁴ Los resultado de la encuesta que se referencia fueron publicados por el Diario “La Nación”, en una nota titulada “La vuelta de la capacitación” el 29 de agosto de 2004 en el Suplemento Empleos de dicha publicación. <http://www.lanacion.com.ar/archivo> Búsqueda realizada en enero de 2007.

ciones de capacitación; haciendo posible el conocimiento de la rentabilidad de la inversión; en su mayoría, reconocen su escasa aplicación.

A continuación se transcriben expresiones de algunos autores respecto a este tema:

El seguimiento y evaluación de los planes de formación constituyen una etapa clave normalmente descuidada en las empresas, por su falta de conocimiento sobre la forma de realizarla, así como por la escasez de personal especialmente capacitado, tiempo y recursos económicos para llevarla a cabo". Andrés Reina (2001, p.177)

...muchos coincidirán en que la medición de los resultados de las acciones de capacitación en el marco de la organización es probablemente el aspecto menos desarrollado de los que componen esta disciplina (...) resulta sorprendente, aun en organizaciones muy desarrolladas el escaso número de mediciones de resultados que se realizan... Blake (2003, p.117-118)

...en la práctica, hay empresas en las que la valoración de la formación se ignora o se realiza en forma poco profesional y convincente. En algunas se dice que la validación del proceso formativo es demasiado cara, que no puede probar nada o que no es aplicable realmente porque la formación no se puede medir en términos financieros... Buckley – Caple (1991, p.185)

Cravino¹⁵ enuncia cifras de American Society for Training Development (ASTD),

Durante 2003, de 276 organizaciones, 75 reportaron que evaluaron la reacción, 41 el aprendizaje, 21 el cambio de conducta y 11 el impacto sobre los resultados. En nivel cinco o ROI no se mide directamente. En la Argentina no hay cifras, pero deben ser similares.

De todas formas, hay uniformidad de criterio en cuanto a que es un camino que debe ser recorrido.

Con relación al método para llevar a cabo la evaluación, la totalidad de la bibliografía consultada remite o reconoce como el modelo de mayor aplicación/difusión, el de los cuatro niveles de Kirkpatrick, ganando aceptación en los últimos años el modelo ROI de Phillip. El Modelo de Kirkpatrick, presentado hace más de cuarenta años, en 1959, describe en forma práctica las técnicas de evaluación de las acciones formativas, identificando cuatro

¹⁵ Los datos que se referencia fueron publicados por el Diario "La Nación", en una nota titulada "Entre el retorno y el impacto" el 1 de agosto de 2004 en el Suplemento Empleos de dicha publicación. Cravino es director de AO Consulting . <http://www.lanacion.com.ar/archivo> Búsqueda realizada en enero de 2007.

niveles de evaluación, a los que Phillip le agrega un quinto nivel de cuantificación, permitiendo así los cinco niveles una valoración profunda y exhaustiva de la formación.

Nivel 1: Reacción: refiere a la manera en que alumnos y formadores responden a la formación, algunos autores lo denominan “recogida en datos en caliente”, sus opiniones, el grado de satisfacción, sobre contenidos, material, comportamiento del formador, metodología aplicada, utilidad y aprovechamiento del programa y las condiciones ambientales.

La evaluación de este nivel suele realizarse inmediatamente después de la acción formativa, en el lugar donde esta se ha llevado a cabo, por medio de cuestionarios o encuestas de fin de curso, pero también puede realizarse entrevistas y grupos de discusión o un diario del curso.

Una reacción positiva no garantiza aprendizaje, pero una negativa muy probablemente lo impide.

A modo de ejemplo, se ilustra a continuación, parte de una escala de valoración para la evaluación de reacción/satisfacción, de aspectos referidos a contenidos metodología y rol del capacitador.¹⁶

¹¹ Resultados Editado por el Instituto Nacional de Administración Pública C/ Atocha, 106 - 28012 Madrid-
<http://www.formacioncontinua.inap.map.es/portal/NuevaWeb/info/documentos/publicaciones> Búsqueda de enero de 2007.

Ahora, por favor, marque el valor que refleja mejor su opinión sobre las siguientes afirmaciones, teniendo en cuenta que el 1 es el valor que refleja menor grado de acuerdo con la frase y el 10 el valor que refleja mayor acuerdo.

CONTENIDOS/OBJETIVOS DE LA ACCIÓN FORMATIVA

Conocía los y la finalidad del curso antes de asistir.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los contenidos se han ajustado a los objetivos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los contenidos han sido interesantes.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los objetivos del curso se han conseguido.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El curso está estructurado de modo claro y comprensible.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El nivel de profundidad de los contenidos ha sido adecuado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La duración del curso se ha ajustado a los contenidos y objetivos del curso.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El contenido del curso ha satisfecho sus necesidades de formación.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ha adquirido los conocimientos previstos según los objetivos propuestos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le ha parecido adecuado el contenido teórico del curso.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Le ha parecido adecuado el contenido práctico del curso.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Actualización de los contenidos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

METODOLOGÍA DIDÁCTICA/DOCUMENTACIÓN

Buena adecuación de los medios técnicos utilizados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utilidad de la documentación en su trabajo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Metodología adecuada a los objetivos y el contenido del curso.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La metodología ha permitido una participación activa.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La documentación entregada ha sido suficiente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La calidad del material entregado ha resultado adecuada.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La distribución del tiempo en las sesiones ha sido adecuada.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El tiempo de exposición ha sido adecuado.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las técnicas de formación ha facilitado asimilar la información.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El uso de medios pedagógicos ha sido bueno.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los materiales del curso se entregaron a tiempo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los materiales del curso han sido útiles para el aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las prácticas han sido útiles en la aplicación de los contenidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

□ PROFESORADO/FORMADOR										
Claridad en la expresión.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Metodología utilizada.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ritmo de exposición.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ha conseguido su participación.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dominio/conocimiento de la materia.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Preparación de las clases.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ha facilitado la asimilación de los contenidos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interacción con el grupo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La capacidad de transmisión y exposición ha sido idónea.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las enseñanzas impartidas se adecuan a los contenidos del curso.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los ejercicios y supuestas prácticas han favorecido el aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El formador ha sido ameno en sus intervenciones.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Motiva y despierta el interés en las materias que imparte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Responde adecuadamente a las cuestiones planteadas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La disposición del formador para aclarar dudas ha sido óptima.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ha mostrado capacidad pedagógica.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las presentaciones del formador han sido claras y organizadas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lenguaje adaptado al alumno/a y capacidad de respuesta.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evaluación global del formador.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observaciones										
.....										
.....										
.....										

Fuente: Guía para la Evaluación de los Resultados de la Formación. Programa de Actividades de Formación Continua. III Acuerdo de Formación Continua en las Administraciones Públicas. Atocha. Madrid.

Si bien, desde el punto de vista de la empresa la satisfacción de los participantes en relación al programa es insuficiente para comprobar su eficiencia, ya que no garantiza ni el aprendizaje ni su traslado al puesto de trabajo, la misma influye en la motivación para el aprendizaje y en su aplicación posterior en el puesto, influyendo favorablemente de esta forma en su rendimiento y el clima laboral.

Nivel 2: Aprendizaje: pretende medir el grado de adquisición y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes conseguidos con el programa. Esta evaluación se realiza generalmente al finalizar el programa.

Conocimientos: aquí se intenta descubrir si el alumno es capaz de reproducir o conocer los conocimientos impartidos, con lo cual es frecuente el uso de pruebas de lápiz y papel, sea a través de la elaboración y redacción de informes o de cuestionarios (de preguntas abiertas, utilizando en este caso expresiones del tipo “define”, “establece”, “enumera”, “calcula”,

“describe”; preguntas cerradas o de múltiple opción, de verdadero o falso, de completar datos o relacionar parejas).

Habilidades o técnicas: en este caso la valoración del grado de competencia del alumno puede ser en forma de test o ejercicio práctico, el uso de las pruebas situacionales en donde se imitan las condiciones de trabajo en las que los alumnos deben aplicar las habilidades adquirida durante el programa. Pueden ser costosas ya que se necesita contar con el contexto adecuado (materiales, equipamiento, herramientas, condiciones de simulación física, etc.).

Actitudes: este aspecto es el mas difícil de medir, la actitud se manifiesta a través de su comportamiento (salvo las ocultas como ciertos temores o prejuicios que no lo hacen).

Para su valoración se usan las escalas de actitud.

La elaboración de los instrumentos de la evaluación de aprendizaje es costosa y lleva tiempo. Aunque permite corroborar el cumplimiento de los objetivos, es preciso tener en cuenta que el aprendizaje no garantiza la transferencia al puesto ni la mejora de los rendimientos.

Nivel 3: Transferencia o comportamiento: es decir si los formados han aplicado lo aprendido al puesto de trabajo y con que frecuencia lo han hecho, identificando los cambios producidos en la forma de trabajar producto de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en el programa de formación.

En este punto hay que considerar que:

- Existen factores que dificultan la transferencia como son la falta de disposición del trabajador o de confianza en la aprendido, problemas con la jerarquía, falta de medios de la organización para ponerlo en práctica, las propias exigencias del trabajo diario, problemas de comunicación y retroalimentación, etc.
- Existe un margen de tiempo para que lo aprendido pueda ser trasladado al puesto de trabajo, lo que influye en el momento de la realizar la evaluación y en su frecuencia. Respecto al tema del tiempo las recomendaciones oscilan entre dos y seis¹⁷ semanas luego de concluida la formación, si no hay grandes cambios en maquinarias u organización. Se han encontrado recomendaciones de consultores que sugieren la evaluación entre tres y cuatro meses de finalizada la formación.¹⁸.

¹⁷ M^a. Lourdes Jiménez, Roberto Barchino. Evaluación e implantación de un modelo de acciones formativas. Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Computación, Alcalá de Henares, España http://www.spdece.uah.es/papers/Jimenez_Final.pdf Búsqueda realizada en enero de 2008.

¹⁸ GUTIERREZ EMILIO, “Evaluar la formación”, Boletín GEIS NEWS N° 50 – Año V- Mayo de 2003 <http://www.geis.es/web/htm/publicaciones> Búsqueda de enero de 2008.

- Es necesario efectuar también mediaciones a priori o previas a la formación, de forma de poder obtener resultados válidos y fiables sobre los efectos de la formación, por lo cual, siguiendo el pensamiento de Andrés Reina (2001, p.188), se puede indicar que la medición de transferencia *“debe ser diferida, periódica y multitemporal”*.

En cuanto a los procedimientos para realizar la evaluación en este nivel se encuentran los cuestionarios, entrevistas continuadas, incidentes fundamentales y la observación directa.

Nivel 4: Resultados: este nivel, también llamado *“de impacto”*, trata de comprobar la medida en la cual la formación brindada, a través de los conocimientos, habilidades y actitudes transferidas al puesto, han contribuido a la mejora de del rendimiento organizacional (producción, calidad, procesos y servicios prestados). Hay coincidencia en la bibliografía consultada en cuanto a la opinión del carácter cualitativo dado por Kirkpatrick a este nivel y en cuanto a la complejidad de su medición, en parte por el hecho de que los valores de los parámetros evaluados no dependen exclusivamente de la capacitación y requiere de mediciones realizadas en forma previa para su comparación con la evaluación posterior.

Andrés Reina (2001, p.189) cita que Kirkpatrick (1994), para la evaluación de los niveles tres y cuatro propone:

1. *Usar un grupo de control si es posible.*
2. *Dejar cierto tiempo para que el cambio del comportamiento tenga lugar y se produzcan los resultados,.*
3. *Evaluar el comportamiento y/o resultados antes y después del programa.*
4. *Investigar y/o entrevistar a alumnos, su supervisor inmediato, sus subordinados, y otras personas que a menudo observen su comportamiento.*
5. *Aplicarlo, si es posible a todo el personal que haya participado del curso/programa.*
6. *Repetir el proceso las veces que estime conveniente.*
7. *Considerar los costos y los beneficios que reporte hacer este tipo de evaluación.*

Nivel 5: ROI: Jack Phillip (1997) desarrolló en profundidad el cuarto nivel de Kirkpatrick (1994) y propuso un nuevo modelo, de cinco niveles en el que incorpora el concepto de la evaluación del impacto económico, es decir, el retorno de la inversión (ROI), evaluando los costos del programa de formación, y comparándolos con los beneficios que dan origen al indicador financiero.

El indicador se expresa en la siguiente fórmula.

<p align="center"><u>Beneficios netos de la formación X 100</u></p>

<p align="center">Costos de la formación</p>
--

Para finalizar, es preciso destacar que los autores consultados señalan que si bien la evaluación de los resultados y de la rentabilidad de la inversión en formación constituyen el principal argumento para potenciar el proceso de mejora ligado al desarrollo de competencia, la realidad de los hechos demuestra que los niveles uno y dos, que son los más fáciles de medir y se aplican de forma directa a cursos, son los más utilizados, siendo incipiente y muy escasa la utilización de la evaluación de los restantes niveles, con lo cual el modelo, en la práctica no constituye la solución al tema de la evaluación, sino tan solo una aproximación

Al respecto, resulta interesante el abordaje que sobre el tema realiza Blake (2003, p.117-126), quien indaga en este campo intentando “...evitar caer tanto en la negativa facilista de que nada valioso se puede hacer como en la omnipotencia tecnológica de que todo puede ser medido...”, y menciona que la “...medición de resultados de la actividad de capacitación...” es “...la diferencia que pueda percibirse entre la ejecución de una misma tarea en dos observaciones realizadas en condiciones comparables...”, indicando que un esfuerzo de capacitación genera resultado cuando, un problema o situación problemática identificada muestra una mejora que puede ser atribuida a una nueva o diferente forma de hacer la tarea con un cambio sustentado en lo aprendido.

Establece un marco de referencia con lo que denomina “*verdades comprobadas*” para ayudar a la comprensión del enfoque técnico que propone sobre el tema. Entre estas verdades destaca que:

“*La medición de los resultados de la capacitación es difícil pero posible...*”, difícil en cuanto a la alta cuota de subjetividad que conlleva y al impacto de otras variables sobre el comportamiento, además de la magnitud que representa la medición en materia de tiempo y recursos.

“*No todas las actividades generan resultados idénticamente medibles...*” (medir un aprendizaje manual es diferente de medir el comportamiento de un directivo por ejemplo)

“*Una misma actividad no produce idénticos resultados sobre realidades distintas*”.

“*Raramente valdrá la pena pero hay que hacerlo...*”; en razón del tiempo costo que conllevan las mediciones de cuyos resultados difícilmente se obtendrá un beneficio muy evidente).

“La medición de los resultados nace con el diseño de la actividad”

“No todos los que evalúan esperan recibir lo mismo”, con lo cual es necesario verificar la coherencia de las expectativas para hacer compatibles las diferentes opciones.

“Si las cosas funcionan bien, raramente alguien pida que se pidan los resultados” resultando en este caso, más importante *“la evaluación “social” que efectúa la cultura de la organización que las mediciones estadísticas que se puedan exhibir”*.

Asimismo establece cuatro puntos del proceso en los que se pueden efectuar esas mediciones:

1. *La relación que existe entre lo que se necesita y lo que se enseña.*
2. *La diferencia entre lo enseñado y lo aprendido.*
3. *La diferencia entre lo aprendido y lo transferido a la tarea.*
4. *La permanencia en el tiempo de lo transferido a la.*

Luego, para posibilitar una metodología que permita discriminar el grado de certeza que se le puede asignar a una medición de resultados, el autor propone el desarrollo de dos variables:

- a) *“El grado de ESTRUCTURACIÓN DE LA TAREA a la cual corresponde el aprendizaje.*
- b) *El grado de semejanza de la SITUACIÓN donde dicha tarea se efectúa.”*

La primer variable se refiere al número de formas distintas en que puede hacerse una tarea; desde tareas para las cuales solo hay una forma de hacerlas (el manejo de ciertas máquinas), hasta las que en la práctica solo admiten propósitos generales sobre los cuales casi no pueden establecerse pautas de cómo realizarlas, solo recomendaciones, como mejorar el clima laboral, pasando por tareas que si bien reconocen una forma óptima de ser realizadas admiten, bajo ciertas circunstancias, realizarse de otro modo (algunas recetas de comidas). Así, las tareas pueden ubicarse en un continuo que vaya desde las que llama *“muy estructuradas”* a las *“muy poco estructuradas”*.

El grado de semejanza o estabilidad de la situación donde dicha tarea se efectúa, abarca la posibilidad de realizar una tarea siempre de la misma forma, también depende de este factor, ya que aún las tareas mas estructuradas sufrirán modificaciones en la forma de efectuarla si las condiciones del medio lo hacen, por lo que debemos, si queremos observar como se efectúa una tarea en dos momentos distintos, verificar si las condiciones son semejantes, así, si una tarea por ejemplo es desarrollada en una planta con condiciones estables, se podrá compararlas en momentos diferentes.

Concluye el autor, que las situaciones de trabajo puede ordenarse en un continuo que va desde lo que denomina “*situaciones muy comparables*” a “*situaciones poco comparables*”.

De esta forma, la posibilidad de tener certeza en cuanto al valor del entrenamiento, será mayor si se trata de una tarea estructurada y si las circunstancias en que fueron hechas las observaciones son comparables entre si, que si no lo son.

6. Las Instituciones de Educación Superior ante las demandas de los nuevos paradigmas organizacionales.

6.1 Introducción:

Para alcanzar los niveles de “*Creatividad, Calidad, Competencia y Colaboración*” que requieren los actuales ejes de la Formación Universitaria, de acuerdo a lo proclamado por la UNESCO (1996), y responder a las demandas laborales surgidas de los nuevos paradigmas organizacionales en el mundo del trabajo, la Universidad hoy debe afrontar un salto cualitativo, que implica, tanto una mirada crítica, posibilitadora de los cambios, hacia el interior de la misma, como el aprovechamiento de nuevos espacios de vinculación con el mundo empresarial.

Integrar Investigación con Docencia y Extensión, transformar parámetros de la enseñanza de postgrado, modificar pautas de su Cultura Institucional y acrecentar los vínculos con el Sector Productivo, son algunos de los cambios que se tratan en este capítulo.

Dada la relevancia que día a día cobra la necesidad de generar espacios de diálogo entre la Universidad y la Empresa, se concluye analizando prácticas indentificadorias de los vínculos U. P. S. con niveles gerenciales.

6.2. La nueva sociedad y la necesidad de cambio en la Educación Superior.

Gore (1998) plantea que los trabajos de autores como Drucker (1999), Toffler (1997) y Naisbitt (1982), más allá de sus diferencias significativas, coinciden en que estamos ante:

- *una nueva sociedad emergente luego de la era industrial,*
- *basada en recursos autogenerador tales como información, management, capacidad de emprendimiento y aprendizaje,*
- *fuertemente basada en conocimientos puros y aplicados,*
- *con algunos rasgos típicos tales como diversidad (en vez de uniformidad), opciones múltiples, individualismo, y*
- *demandando una cantidad nunca vista antes de profesionales capaces de resolver problemas complejos (p.31)*

Frente a este panorama la Educación Universitaria Argentina, enfrenta la necesidad de producir en su seno, cambios cualitativos que le permitan responder a las nuevas demandas formativas.

Por su parte, Zandomeni y Vigil (2005) citando a algunos de los autores mencionados, refieren también a las transformaciones sufridas a partir del siglo pasado y a las nuevas responsabilidades que le cabe a la Universidad. Así expresan:

En último cuarto del siglo XX el modelo de producción dominante en el mundo occidental experimentó una serie de transformaciones de tal magnitud que socavaron las bases mismas de dicho patrón, dando origen a lo que muchos autores llaman la “economía digital” o “economía basada en el conocimiento” (TOFFLER, 1997; DRUCKER, 1999). Estas modificaciones han impactado en la manera en que los factores de la producción se articulan en nuevo modelo, incorporando a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) y al conocimiento aplicado como base de la creación de valor. Consecuentemente, las unidades de producción –las empresas – han sufrido profundos cambios, dando lugar a nuevas formas de organización social del trabajo (...) En este escenario signado al mismo tiempo por la creciente escasez de puestos de trabajo y la creciente demanda de personal calificado, el mercado ha comenzado a asignar una nueva responsabilidad a las IES: la formación de profesionales capaces de desenvolverse con eficacia y eficiencia en este contexto (...) las nuevas demandas planteadas a las IES obligan a repensar la esencia misma de la universidad en tanto institución social.

Las autoras sostienen que numerosas investigaciones nacionales e internacionales de la década del '90 y lo que va de este milenio como las de

Fernández Berdaguer, 1998; García Montalvo, 2002; González y Wagenaar, 2003; Teichler, 2005; Tuning América Latina, 2007 resultan coincidentes en lo que refiere a la formación universitaria que ofrece: Una adecuada formación teórica y un insuficiente desarrollo de ciertas competencias instrumentales e interpersonales, destacándose entre las primeras, el marcado déficit en la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

Gore analizando la situación de la Educación Superior Argentina habla de los factores que convergen en la necesidad de cambio. Entre ellos destaca la importancia que adquirió en las últimas décadas del siglo XX el conocimiento como factor de la producción que unido a su rápida obsolescencia requieren de la capacidad de gestión del conocimiento “*ya que no se trata solo de incorporar conocimientos sino de saber que conocimientos incorporar, que aprender, que desaprender y como hacer para que los otros lo hagan*” (p.362)

Este proceso se ve dificultado, porque en las organizaciones dedicadas a la educación el resultado del cambio es lento, no percibido con claridad en todos los actores de las transformaciones y hay mucha resistencia al cambio y la innovación. “*muchos de quienes se quedan trabajando en el sistema educativo son personas a quienes la escuela tal como era les gustó, lo que lleva a que no haya dentro de las instituciones una mayoría con vocación de cambio.*” (p.362)

En relación al tema de las resistencias a la innovación Mintzberg (1991) en su análisis de las configuraciones organizacionales que él denomina “*profesionales*”, dentro de las cuales ubica a las Universidades, sostiene que estas organizaciones profesionales se caracterizan por poseer una estructura básica dependiente de la formación para la “*normalización de las habilidades*”, en la que muchos profesionales operativos trabajan con autonomía, sometidos a los controles de la profesión y tienen un funcionamiento democrático, pero ofrecen dificultades para la coordinación de los profesionales, generándose entre ellos conflictos y resistencias a la cooperación (factor clave en la cuestión de cambios institucionales u organizacionales).

En estas organizaciones se da un proceso que el autor denomina “*encasillamiento*”, que unido a la complejidad de los procesos colectivos llevan a la presencia de resistencia al cambio, propios de lo que se llama “*burocracia profesional*”.

Otro factor se relaciona con la necesidad de alcanzar estándares internacionales, ya que en la medida que el mercado se vuelve global, los requisitos para operar en el también se universalizan.

La necesidad de contar con un buen nivel de interacción Universidad/Empresa es otro factor convergente, puesto que las empresas cada vez requieren más profesionales del conocimiento y las universidades de management, lo que da lugar a importantes relaciones de interacción. Este tema será desarrollado al final del capítulo

En relación con el fenómeno de la globalización, la revolución del transporte y la comunicación también pueden ser considerados como factores, pues la revolución del transporte afecta las organizaciones escolares en dos sentidos, por u lado exige un currículo de niveles internacionales, es decir, un currículo abierto que requiere de una gestión curricular dinámica y de una organización flexible, que forme en las competencias profesionales propias de los nuevos paradigmas de organización; y por otro, incide en la población educativa, que lleva a que cada vez sea mayor el porcentaje de estudiantes universitarios internacionales.

Por otra parte, la revolución en las comunicaciones con la información digitalizada alcanzó un desarrollo que marcó un hito mayor tal vez, que el de la imprenta, de cuya influencia no está ajena para nada la educación.

6.3. El cambio cualitativo.

El salto cualitativo que debe afrontar la Universidad Argentina, si quiere responder a las demandas de la sociedad actual, es decir, si pretende responder a los nuevos ejes de la formación proclamados por la UNESCO en 1996: “*Creatividad, Calidad, Competencia, Colaboración*” (de la Torre y Barrios 2000, p.7) abarca la introducción de cambios, que se estima, están relacionados con las siguientes cuestiones:

- La generación del ciclo completo en el proceso del conocimiento en las instituciones del Nivel Superior.
- La transformación de la enseñanza actual de postgrado.
- La transformación de la Cultura Institucional u Organizativa y sus modelos de gestión.

6.3.1. La generación del ciclo completo del proceso del conocimiento en las Instituciones del Nivel Superior.

Esta es una necesidad actual para alcanzar los estándares internacionales. Implica integrar en la Educación Universitaria tres procesos pedagógicos vinculados al cambio, que en nuestras instituciones durante mucho tiempo se han dado de manera separada. Hay que integrar el desarrollo de la Enseñanza con la Investigación y Extensión o transferencia.

En nuestra realidad universitaria, el desarrollo de este ciclo completo ha sido muy segmentado. Según Gore (1998, p369) “...se da en algunos sectores muy específicos de universidades o centros de investigación mayormente públicos o subsidiados por el Estado.” En el ámbito privado, en cambio, la alternativa ha sido hasta ahora, “...salvo circunstanciales excepciones, asegurar estándares académicos a costa de crecimiento o crecer a costa de estándares académicos, en ambos casos la investigación es escasa o nula y la carrera docente se encuentra poco desarrollada.”

Saturnino de la Torre (2000) entiende, en una visión más optimista, que en los últimos años, se observa la implementación de políticas universitarias que están polarizando los programas de Formación e Innovación junto a la Investigación y la Extensión. Sostiene que hay inquietud por el tema y voluntad de mejorar la enseñanza Universitaria.

En relación al campo de la Formación en este ámbito, ya sea de grado o de postgrado, se acuerda con el pensamiento de este autor, en que ésta debe promover en los alumnos un aprendizaje relevante.

¿Qué significa un aprendizaje relevante? Pues que “...el conocimiento académico debería asociarse con los conocimientos experimentales, con los conocimientos anteriores, con los estímulos socio ambientales, con las prácticas llevadas a cabo en otros centros educativos o de otro tipo” (p.12). Es decir, un aprendizaje es relevante cuando la estructura académica recoge o interacciona con lo que ofrece la práctica profesional y esta última se convierte en “... elemento imprescindible en la capacitación profesional, pero no solo por lo que tiene de ejercitación o aplicación, sino como apoyo a la estructura experimental y como generadora de teoría.” (P.13)

En relación a la función de Extensión, de la que la capacitación forma parte, se puede decir con respecto a ésta que en el Nivel Superior tiene una escasa historia de institucionalización. Está ligada a un mandato nuevo, innovador, transformador de las prácticas pedagógicas vigentes, legitimado en estos momentos, por la nueva Ley de Educación que menciona a dicha acción como un derecho y una obligación de los docentes.

De todas formas, es interesante no descuidar que si bien la capacitación es portadora de un discurso innovador, en tanto práctica pedagógica, porta las limitaciones que pretende su-

perar, por ello debe incluir la reflexión crítica como parte indisoluble de su mandato. El proceso de institucionalización de la capacitación “...*debe contemplar la convergencia de procesos de investigación e indagación de las propias prácticas con procesos de comunicación entre docentes formadores.*” (p.13)

6.3.2. La transformación de la enseñanza actual de postgrado.

Para alcanzar niveles de estándares internacionales, Gore (1998) sustenta que la educación universitaria en nuestro país, necesita elevar la Calidad de la enseñanza de posgrado.

Presenta una visión crítica de esta enseñanza al afirmar que si bien en la actualidad la enseñanza de posgrado tiene un rápido crecimiento numérico, no es posible afirmar lo mismo en cuanto a la calidad, dado que en sus plantas se encuentra que

- *predominan los profesores de tiempo parcial (...)*
- *faltan estructuras de apoyo académico tales como bibliotecas actualizadas; interconectadas a base de datos internacionales; falta de investigación y desarrollo de casos, pocos laboratorios actualizados, etc.;*
- *alumnos casi exclusivamente a tiempo parcial, gama muy limitada de especialidades, faltando las de corte tecnológico más críticos;*
- *poco intercambio o benchmarking entre universidades para asegurar niveles de excelencia.*” (p.368)

Un salto cualitativo de la educación universitaria requiere para él, revertir la situación descrita de los posgrados y crear las condiciones para que las instituciones cuenten con profesores de tiempo completo, con bibliotecas interconectadas, con centros de investigación, con sistemas de becas, con proyectos que posibiliten la práctica del ciclo completo de Enseñanza, Investigación y Extensión, con proyectos de trabajos inter – universitarios y de Universidad – Empresa y además, contar con el desarrollo de programas conjuntos de enseñanza – investigación .

En cuanto a la relación Universidad-Empresa es interesante la propuesta de Gore de crear un Think Tank, es decir un espacio de generación de ideas y proyectos que de forma “*a una nueva relación entre el Estado Nacional, las Empresas y las Universidades incluyendo también a otras organizaciones intermedias de la sociedad civil que puedan colaborar con el proyecto.*” (p.372)

La innovación en el ámbito de la Universidad ha de entenderse como una mejora colaborativa de la práctica docente que abarque tanto el ciclo completo del proceso del conoci-

to, como el proceso de apuntar a la calidad de posgrado, al trabajo entre universidades y al trabajo conjunto de Universidad y Empresa.

La innovación se convierte así en una mejora compartida, en una colaboración con otras instituciones sociales.

6.3.3. La transformación de la Cultura Institucional u Organizativa y sus modelos de gestión.

Es otro de los aspectos a tener en cuenta, así como no existen dos personalidades iguales no encontramos dos instituciones educativas iguales; cada una posee rasgo de identidad y señas particulares que le son propias, que forman parte de aquello que se denomina Cultura Institucional o Cultura de la Organización.

En el marco de este trabajo, se entiende por Cultura Institucional u Organizacional a lo expresado por Frigerio, Poggi y Tiramonti (1994), como:

...aquella cualidad de los miembros estables que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento (...)
Es el modo en que ambas son percibidas por los actores sociales, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influyendo las decisiones y actividades de todos aquellos que actúen en ellas.
 (p.35)

Para estas autoras se pueden reconocer tres modelos de Cultura en las Instituciones Educativas, aplicables a otros tipos de organización: la Cultura Familiar o Casera, la Burocrática o Tecnocrática y la de Concertación o Negociación.

A modo de síntesis se transcribe el siguiente cuadro comparativo de las tres culturas en relación a las categorías que las distinguen:

Característica	La institución (...): una cuestión de familia	La institución (...): una cuestión de papeles o expedientes	La institución (...): una cuestión de concertación
Rasgos hegemónicos	La escena familiar	La exageración de la racionalidad	La negociación
Currículo prescripto	Es ignorado	Se lo considera como un sistema “duro”, imposible de modificar	Se concibe como “organizador institucional”
Modelo de gestión	“casero”	“tecnocrático”	“profesional”
Contratos	Lealtades invisibles,	Formales o burocráticos	Concertados, explícitos y

	contratos imposibles		sustantivos
Vínculos privilegiados	Afectivos, los sentimientos desplazan la tarea	Impersonales; los sentimientos son ignorados	Contractuales, respetuosos; los sentimientos están puestos en la pasión por la tarea sustantiva
Dimensión sobrevaluada	Ninguna	La administrativa y la organizacional e sus aspectos formales	Ninguna
Dimensión devaluada	Todas	La comunitaria	Ninguna
Dimensión central	Ninguna	La administrativa	La pedagógica/didáctica
Tendencia riesgosa	Dilución de la especificidad institucional	El aislamiento respecto de la comunidad y la sociedad	Asambleísmo
Modalidad de conflicto	Interpersonales; suelen no resolver ni elaborarse	Son “negados” o eludidos. No se elaboran ni se resuelven, se definen por posiciones de jerarquía	Surgen por divergencias en las posiciones; se redefinen y se disuelven o se resuelven por elaboración
Participación	Se considera que no requiere especial atención (siendo todos de la familia...)	Se la puede solicitar formalmente	Deseada y buscada; se especifica la modalidad y el área de incumbencia
Comunicación	Se desvalorizan los canales formales	Preeminencia de los canales formales, verticales (descendentes o ascendentes), habitualmente escritas	Se resignifican los canales formales útiles a la difusión; no se desconocen los informales

Fuente: Frigerio, Poggi, Tiramonti. Cara y Seca. Troquel 1994 p. 39

Una Universidad que aspire a ser una institución abierta, democrática e innovadora deberá promover aquellos cambios que posibiliten el acercamiento progresivo a una Cultura de Negociación o Concertación.

El modelo de gestión que acompaña a este tipo de Cultura Organizativa es el profesional, es decir aquel que a juicio de las autoras nombradas

... admite que los individuos tienen intereses, propósitos y objetivos diferentes. En consecuencia aquellos que conduzcan tendrán que equilibrar y coordinar la diversidad de intereses a fin de que los individuos puedan trabajar juntos en tareas sustantivas de la institución (...) y desarrollarán una gestión pluralista en la que se

buscará, a través de la gestión de los conflictos, que estos favorezcan a la institución.”

Ernesto Gore (2004) sostiene que las Culturas Organizativas y su adecuación a la realidad son uno de los temas que más preocupan a los directivos de empresas ya sean éstas escuelas, museos, empresas comerciales e industriales.

En *Una Introducción a la Formación en el Trabajo*, libro escrito por Gore en colaboración con Marisa Vásquez Mazzini (2004), exponen el pensamiento de Charly Handy, que caracteriza a las Culturas Organizativas según estén basadas en el poder, en los roles, en las tareas o en las personas.

Cada una de estas culturas tiene correlato con las configuraciones estructurales de Mintzberg: Zeus con la empresarial, Apolo con la maquina, Atenea con la innovadora, Dionisio con la profesional en la que incluye a la universidad.

Gore y Mazzini nos explican que las *culturas del poder* son seguidores del Dios Zeus, el máximo Dios Griego. Estas organizaciones podrían graficarse como una tela de araña, una red con un centro indiscutido. Pueden existir organigramas y estar organizadas funcionalmente, pero la importancia de una persona depende de su distancia con la araña central. Este tipo de cultura es común en empresas chicas e instituciones escolares pequeñas, en grupos de capital de riesgo o en la puesta en marcha de un negocio. Es excelente esta cultura para obtener velocidad de acción, lo cual no es garantía de calidad. Guardan poco documentación y se manejan con la empatía.

La *cultura de los roles* se basa en la definición de roles de cada uno, no gira alrededor de personalidades. Según Handy, estas empresas siguen al Dios Apolo, Dios del orden y las reglas.

Estas culturas suponen que las personas son racionales y que todo puede ser analizado lógicamente. Las tareas se dividen en el organigrama y las responsabilidades en la descripción de cada puesto. El rol de las tareas es fijo. Los individuos deben adaptarse a ellas. La eficiencia consiste en cumplir con los estándares.

Las culturas de roles son excelente cuando el mundo es predecible. Estas culturas odian el cambio. Cuando éste se produce, al principio lo ignoran, luego tienden a hacer más de lo mismo.

La *cultura de la tarea* tiene un enfoque distinto al management. Está inspirada en Atenea, la Diosa de los guerreros, la patrona del Odisea. El management tiene que ver con una sucesiva y continua resolución de problemas.

Primero, hay que definir esos problemas, luego abocar los recursos para solucionarlo. Se juzgan los resultados, el desempeño, por cantidad de problemas resueltos.

El poder no está en la cumbre, como en las empresas de Apolo, ni en el centro como las de Zeus, sino en las relaciones entre jefes, pares y subordinados (que no son muy rígidas) en función de la tarea que hay que realizar en cada caso.

La organización es una red de grupos de tareas. Cada unidad es una mini empresa, casi autocontenida con una responsabilidad precisa. La cultura reconoce la habilidad, la capacidad y la experiencia como base del poder. No interesa la edad ni los años de servicios, ni las cercanías a las cumbres del poder. Son empresas muchas veces de gente joven con energía, creatividad y talento. Son empresas para trabajar aquellos que sepan bien su trabajo. El liderazgo es rara vez fuente de problemas, hay más bien un sentido de respeto mutuo, pocas reglas y un deseo de ayudar más que de explotar las dificultades del otro.

Las *culturas de las personas* están presididas por Dionisio, el Dios del vino y las canciones. Aquí cada uno es responsable de su vida y un fin en si mismo, no es un instrumento de nada y de nadie. Esto no significa egoísmo, porque nadie puede exigirle a los demás lo que no quiere que le exijan a si mismo. Afirman Gore y Vásquez Mazzini que, “*Si vamos a tomar vino, vamos a tener que ayudar a hacerlo*”. Aquí hay una cultura común que existe para sus miembros. La cultura es un grupo de estrellas individuales, no se altera mucho si una o dos estrellas se van. No son interdependientes. Esta cultura es indispensable cuando el talento, la habilidad o el conocimiento son los principales activos de la organización.

Se piensa en ella cuando se habla, por ejemplo, de equipos de médicos que hacen sociedades, grupos de abogados o consultores, o de una cooperativa de teatro.

Estas organizaciones son lugares magníficos para trabajar. No hay muchas posibilidades de sanción, incluso de selección y las promociones son más una cosa para decidir entre pares que la tarea de un jefe

No hay muchas organizaciones de éstas dando vuelta, sin embargo se están haciendo más comunes en tanto el conocimiento se va convirtiendo en un factor de promoción.

Estos autores expresan que aún en empresas con otras culturas, es posible encontrar en áreas muy profesionalizadas como Planeamiento, Investigación y Desarrollo, que despliegan el culto a Dionisio. Las organizaciones adoradoras de Dionisio suelen ser muy creativas, ya que solo por placer, la gente es capaz de hacer cosas que a nadie se le hubiera ocurrido.

Dentro de la Universidad sería conveniente que cada unidad académica analizara y propusiera formas de autoevaluaciones institucionales que permitieran detectar aspectos en su cultura que son necesarios cambiar, modificar o transformar en vista a la calidad de la Formación, la Investigación y la Extensión que en ellas se brinden.

Esto significa introducir aquellos cambios que permitan acercarse a una Cultura Profesional, de Concertación o Negociación en términos de Frigerio, Poggi y Tiramonti o abandonar, en términos de Gore y Vásquez Mazzini, características de las Culturas de Zeus y Apolo, buscando privilegiar, a aquellas que muestren rasgos propios de las Centradas en la tarea, en las que priman la energía, la creatividad y el talento, o en la de la Cultura de las personas o Dionisiaca en la que las condiciones psicosociales de trabajo hacen de éste un placer.

6.4. Las relaciones Universidad/Sector Productivo.

Zandoneni y Vigil (2005) en el desarrollo de su análisis acerca de las relaciones entre la Universidad y Sector Productivo presentan diferentes opiniones de autores como Aronson (2001), Mora Ruiz (2004), Teichler (2005) con relación a este tema y concluyen que:

...al menos desde el “discurso”, existiría suficiente consenso con respecto a la necesidad de una mayor vinculación entre las IES y el mundo del trabajo. Si bien entre los académicos prima una clara preocupación en relación a que la ES no puede estar condicionada exclusivamente por las expectativas del mercado, esta inquietud emerge en el marco del reconocimiento sobre la necesidad de lograr una mayor vinculación entre estos dos ámbitos (p.5)

El concepto de vínculo entre la Universidad y el Sector Productivo lo configuran bajo el formato de la cooperación y al respecto expresan:

El concepto de vinculación entre las Universidades y el Sector Productivo (VUSP) se ha asociado tradicionalmente —cuando no restringido— a las actividades de transferencia de investigación y tecnología. Sin embargo, es posible identificar modalidades de relación distintivas entre estos dos mundos —el académico y el empresarial— que van configurando espacios a partir de los cuales se generan nuevos actores, prácticas, circuitos de gestión e interfaces de contacto comunes. (p.6)

Relacionan la aparición de estos espacios con el concepto de “pertinencia” y citan a Malagón Plata (2003) para referirse a la “pertinencia” como “...el fenómeno por medio del cual

se establecen las múltiples relaciones entre la universidad y el entorno... ”(p.6) Aclaran que los espacios o vinculaciones en las cuales se pueden establecer las “dinámicas de pertinencia” comprenderían a las empresas, al Estado, a los procesos culturales, a los procesos internacionales, etc.

Por otra parte, Vessuri (1998) afirma que la cooperación entre la Universidad y la Empresa ha crecido rápidamente en los últimos años, pero reconoce que hay necesidad de potenciar más esa relación. Incrementar las acciones de cooperación constituyen para ella, el verdadero desafío para las IES y las industrias latinoamericanas. Esto significa:

...impartir asignaturas en habilidades empresariales; crear y fomentar nuevas empresas; crear nuevas posibilidades de autoempleo; introducir a las empresas en la ES; incluir la experiencia laboral como parte del programa de licenciatura (...). También son interesantes los ejemplos de educación cooperativa y los programas para alumnos de primer ciclo o licenciados que se llevan a cabo en aulas de las empresas y que imparten profesores de la universidad y de las empresas, así como los contratos para la formación de doctorados...

6.5. Estrategias de vinculación Universidad/Sector Productivo.

Si bien se puede encontrar una amplia gama de alternativas de vinculación, a los fines de este trabajo se han seleccionado solo aquellas iniciativas de cooperación entre la Universidad y el Sector Productivo relacionadas con los niveles gerenciales.

6.5.1. Los cursos de capacitación a medida.

Constituyen una de las actividades más antiguas de vinculación entre Universidad y Empresas y han ido evolucionando en sus formas a través del tiempo. En principio sus diseños estaban dictados normalmente por la Universidad, pero en el transcurso del tiempo los cursos se plantean a partir de las necesidades de las mismas empresas. Exigen un trabajo conjunto de Universidad y Empresa para todo lo que se refiere a los distintos procesos de la formación o capacitación profesional como ser la identificación de las necesidades, el diseño, la puesta en marcha y la evaluación.

6.5.2. Las Carreras Corporativas.

Atienden las necesidades de formación de recursos humanos en alguna disciplina específica, relacionadas con las necesidades de grandes empresas o determinados sectores industriales. En Argentina, tenemos el ejemplo de la carrera de Técnico Superior Industrial, desarrollado por la Universidad Tecnológica Nacional, Delegación Campana, para perso-

nal técnico de planta de Siderca y el Master en Siderurgia de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Buenos Aires impulsado por la misma empresa.

Zandomeni y Vigil (2005) sostienen que

...estas carreras corporativas también pueden surgir en respuesta a necesidades por el sector público, como es el caso del Master en Dirección de Empresas Turísticas para la Junta de Extremadura desarrollado por ESADE Business School (España) y de la Tecnicatura en Control y Auditoría Gubernamental de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina) que surge como iniciativa conjunta de esa unidad académica y la Asociación del Personal de Organismos de Control (APOC).

La Universidad de Navarra (España) tiene un Postgrado de Calidad Volkswagen que incluye módulos de formación general y formación específica que elige cada empresa colaboradora en función de sus necesidades.

6.5.3. Las Empresas Universitarias.

Componen una alternativa para plasmar el poder del conocimiento que manejan las Universidades. Posibilitan a estas intensificar su participación en la producción, tanto en los conocimientos, como en los bienes y servicios derivados de sus propias actividades de investigación y desarrollo experimental. Evidenciando así resultados no solo económicos, sino también resultados profesionales y personales, que les permite, entre otras cosas, la aplicación de herramientas teóricas, aprender a trabajar en grupos, etc.

Exigen un fuerte compromiso del cuerpo académico, ya que se trata de imaginar formas de complementar sus actividades tradicionales con procesos de producción piloto y comercialización de productos, procesos y servicios técnicos.

La Universidad Nacional del Sur, por ejemplo, tiene un Emprendimiento Productivo, La Gleba. S.A que produce y comercializa pollos y derivados, que constituye la primera empresa en el país creada por una Universidad Nacional. También se puede citar como empresa universitaria la Agencia Escuela de Turismo de la Universidad de Morón.

En nuestra provincia la Universidad Nacional del Litoral cuenta con Zelltek S. R. L., la primera empresa incubada en el campo de la biotecnología. Dedicada a el desarrollo de una droga utilizada en tratamiento de anemias asociada con enfermedades renales crónicas.¹⁹

6.5.4. Los programas emprendedores.

¹⁹ Extraído del sitio web de la Universidad Nacional del Litoral <http://www.unl.edu.ar/eje.php?ID=2821>
Búsqueda realizada 11/08/08

Se basan en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO (1998), que hace referencia a que los Institutos de Educación Superior deberían preocuparse por “*fomentar el espíritu de iniciativa y el aprender a aprender.*” En nuestro país esta es una actividad, si se quiere, relativamente nueva. Venimos asistiendo a un surgimiento progresivo de distintas actividades o programas emprendedores, pero aún no existe una política educativa al respecto; y se topa en las Instituciones con restricciones del Sistema Educativo Formal para el cambio en los programas académicos. Además hay un insuficiente financiamiento para el desarrollo de programas y la formación de profesores.

Llevar adelante Programas Emprendedores implicaría, como sostienen algunos autores, pasar de un “*enfoque tradicional a un enfoque emprendedor*” en aquellas cuestiones en que los programas deberían centrarse más en los procesos que en los contenidos, el énfasis en la relevancia práctica de la teoría, se pondría más que el énfasis en los conceptos teóricos; se pondría el foco en las competencias pragmáticas, más que en una especialización funcional y finalmente la orientación a la toma de decisión, compromiso personal y acción primaria deberían primar sobre la orientación analítica.

Existen numerosas modalidades de programas emprendedores pero en general se centran en las áreas relacionadas con la formación, a través de ciertas cátedras; con el asesoramiento o bien con la vehiculización de emprendimientos, por medio de las Incubadoras de Empresas que buscan promover el autoempleo en los estudiantes o recientemente egresados.

Zandomeni y Vigil (2005, p.13) expresan que:

... en la Universidad Nacional del Litoral, se están llevando adelante diferentes acciones que tienen como meta no solo el desarrollo del espíritu emprendedor, sino también el acompañamiento e incubación de los proyectos con mejor perfil comercial. El Programa Emprendedores UNL comprende la Cátedra Formación de Emprendedores, la organización anual del Encuentro de Jóvenes Emprendedores, Cursos especiales de formación empresarial, la Unidad de Apoyo Técnico al Emprendedor, los Préstamos de Honor y el portal Emprendedor Siglo XXI, iniciativa desarrollada conjuntamente con el Banco Credicoop y la Caixa (Barcelona, España). En un escalón de mayor complejidad la UNL dispone de su Incubadora de Empresas de Ámbito Regional (fundada por la UNL y la Municipalidad de Esperanza en el 2002), el Parque Tecnológico Litoral Centro (en asociación con sectores científicos, gubernamentales y empresariales) y la Incubadora de Proyectos Universitarios.

6.5.5. Los Graduados como nexo Universidad/ Industria.

Constituyen otra vía de enlace importante para la vinculación Universidad y Empresas, tanto porque pueden ser ellos mismos empresarios como por las funciones gerenciales o de otro tipo que desarrollen en su medio. Para esto es fundamental que los egresados y la Universidad mantengan vínculos organizados, desde la participación en Consejo Consultivos, Cooperadoras, Asociaciones de egresados, etc. En este sentido nuestra Universidad Nacional del Litoral constituye todo un ejemplo de vinculación, pues sus egresados integran los máximos órganos de gobierno: la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior y el Consejo Directivo de la misma. En el caso particular de la Facultad de Ciencias Económicas, el titulado puede participar tanto del Régimen de Adscripciones a Cátedras como del Departamento de Antiguos Alumnos del MBA, y de la Cooperadora de Graduados. Además, se pueden considerar dentro de estas vías o canales de vinculación la participación de los graduados y representantes de Asociaciones Profesionales en la elaboración del Plan de Desarrollo Institucional de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL; así como la colaboración en las instancias de creación de nuevas carreras o rediseño de las existentes a través de entrevistas, mesas de debates, etc.

6.5.6. La Integración de Cuerpos Asesores.

Son una instancia de Cuerpos Consultivos que buscan establecer un nexo institucional con la sociedad en general y de modo particular con la industria, vinculándose con los planes industriales nacionales y/o regionales, para promover la formación y el empleo.

En Argentina, se pueden establecer dos recintos diferentes de actuación, según se trate de Universidades Públicas o Privadas. En las Privadas, hay una fuerte presencia de empresarios, tanto en órganos consultivos como directivos. No se da de la misma manera en el ámbito de las Universidades Públicas, en las que recién se está abriendo a participación de los distintos actores sociales en sus cuerpos consultivos.

Como órganos consultivos se pueden tomar el Consejo Social de la Universidad Nacional del Litoral; el Consejo Asesor Permanente de la Universidad Nacional de Cuyo. Estos órganos consultivos pueden constituirse a nivel de Facultad o Centro, atendiendo de manera más puntual las particularidades propias de las distintas disciplinas, tanto en lo que refiere al acercamiento con su entorno en general como a la generación de mecanismos concretos de vinculación para la formación y el empleo.

De igual manera, pueden constituirse a nivel de carrera, lo que en Argentina se presenta con mucha frecuencia a nivel de posgrados, tradicionalmente en las Universidades privadas y más recientemente en las públicas.

6.5.7. Las Vías de Cooperación Impulsadas desde las Empresas.

Se refieren a aquellas iniciativas que provienen desde las empresas. Constituyen acciones de formación para el empleo muy heterogéneas y están ligadas a los objetivos que cada compañía establece para sus propios Recursos Humanos.

Dentro de este rubro se pueden señalar los Programas de Jóvenes Profesionales; Becas y Premios para investigadores y Centros de Capacitación en colaboración con Universidades. En los Programas de Jóvenes profesionales, Becas y premios para los investigadores una nota característica es que solo los mejores promedios son los beneficiarios de estas acciones.

Algunas empresas que utilizan estos programas en nuestro país son, Organización Techint, SC Jonson, Carril Argentina, Unilever Argentina y Telefónica Argentina

Con respecto a las Becas y los premios académicos, se distinguen dos tipos de acciones, aquellas desarrolladas en los Programas de Responsabilidad Social Empresaria (RSE) o las que se otorgan como apoyo económico a investigadores cuya investigación puede ser de utilidad a la compañía. Las empresas que otorgan Becas y premios son: Becas y Premios Banco Río, Premios 2004 Fundación BBVA a la Investigación Científica en biología de la conservación, éstas pertenecen al primer grupo.

Entre las que otorgan apoyo económico a los investigadores están: Beca SDT-SIDERCA (Grupo Techint); Beca para Doctorados orientados a la Investigación & Desarrollo en siderurgia, Premio AADECA, para proyectos estudiantiles en las áreas de Medición Industrial, Control, Automatización y Robótica, y Becas Programa Educativo Roberto Rocca; las compañías Techint, Tenaris y Ternium, otorgan becas a estudiantes universitarios y graduados de ingenierías duras y ciencias aplicadas.

En relación a los Centro de Capacitación, podemos decir que son unidades organizativas estables que forman parte de las estructuras de las empresas para atender a sus propias necesidades formativas y solicitar desde allí la colaboración de los Centros de Estudios.

Se puede mencionar como ejemplos de formación de Recursos Humanos en colaboración con Universidades, las acciones que desarrollan EVMH Chandon University, IBM Argentina, Fundación Repsol YPF (España).

Sintetizando este tema, se dirá, que es todo un desafío para las Instituciones Educativas Superiores, en los tiempos actuales, asumir su responsabilidad de generar y potenciar mecanismos que promuevan construcción de espacios vinculantes entre la Universidad y los Sectores productivos, que vaya más allá de transferencia tecnológica, iniciando, manteniendo o incrementando procesos de apertura que faciliten su integración en el entorno regional o internacional.

7. Trabajo de campo.

7.1. Introducción

El trabajo de campo, como se explica en el primer capítulo toma en cuenta información primaria. La información primaria contiene datos obtenidos para una finalidad de información específica del investigador, es decir, aquellos que se obtienen directamente de la realidad, sin sufrir ningún proceso de elaboración previa, son los que el investigador recoge por sí mismo en contacto con la realidad y proporcionan datos de primera mano, en este caso, información obtenida mediante entrevistas personales con cuestionario semi – estructurado, a expertos en el tema de capacitación en empresas, llámense gerentes y/o funcionarios universitarios.

Con respecto a los gerentes entrevistados, pertenecen a ocho empresas comerciales, industriales y de servicios de la localidad de Santa Fe, con un plantel de empleados que oscilan entre los 100 y 2700. Las empresas representadas son Wal Mart (362), Megatone (2700), Arcore (150), Valmotors (100), Naranpol (800), Milkaut (2300), Cervecería Santa Fe (730), Banco Macro (500).

Las entrevistas se efectúan en los meses de mayo y principio de junio de 2008.

En relación a los funcionarios de Instituciones de Educación Superior, tres de ellos pertenecen a la Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Bioquímica, Secretaria de Vinculación Tecnológica y Desarrollo Productivo; y uno de la Universidad Tecnológica Nacional, Secretaría de Ciencia y Tecnología.

La utilización de la entrevista como herramienta de recolección de datos, se considera que es el instrumento más adecuado para el logro de los objetivos específicos de este trabajo, en tanto brinda información primaria, que no persigue la cuantificación de las respuestas, sino la obtención de ideas y una mejor comprensión cualitativa del fenómeno a investigar, que pueda cotejarse con el marco conceptual y permita así, arribar a conclusiones con respecto a la formación gerencial en las empresas de la ciudad de Santa Fe.

Por razones de respeto a la confidencialidad de la información, para las citas, se otorga un número a cada entrevistado.

El cuestionario aplicado en cada entrevista abarca una serie de preguntas semi-estructuradas que se organizan, para su procesamiento, en torno a tres categorías de análisis.

En el caso de las empresas

I-Valoración de la formación y capacitación de los cuadros gerenciales.

II-Diagnóstico de las prácticas de formación y desarrollo de los cuadros gerenciales.

III- Vinculación Universidad – Empresa.

En el caso de las entrevistas a funcionarios de las universidades, la categoría trabajada se remite a Vinculaciones Universidad – Empresa, dentro de la cual, se analizan los tópicos relacionados con la formación gerencial.

Para la interpretación y el volcado de los datos obtenidos con las entrevistas se diseñan dos esquemas de análisis. El primero, relacionado con el impacto subjetivo que ocasiona la lectura inicial de las entrevistas. Se recogen así, datos ligados a la subjetividad del que investiga, referidos a aquella información que le resulte nueva, que la encuentre diferente, reiterada o que refuerza su visión previa de la cuestión.

El segundo esquema de análisis, apunta a una mirada que si bien no es cuantitativa, permite una mayor objetivación en el proceso de aproximación a los contenidos que se tratan en las entrevistas. Se organiza el contenido distinguiendo entre “lo que se habla” y “que se dice de lo que se habla”, atendiendo a las diferentes categorías de análisis según se trate de entrevistas a empresarios o a funcionarios de Instituciones de Educación Superior.

El resultado de esta lectura es lo que permite arribar a las primeras conclusiones parciales que luego, confrontadas con el marco teórico, generan las conclusiones finales.

Como se menciona en el primer capítulo, el trabajo de campo busca comprender y analizar el estudio de las prácticas de formación gerencial desde dos niveles que se complementan: el del discurso, a través de lo que dicen los entrevistados, sus opiniones, sus valoraciones, sus pensamientos exteriorizados, y el de la práctica de los hechos relacionados con las políticas implementadas que puedan validar o no el discurso.

7.2. Procesamiento y análisis de los datos de las entrevistas

7.2.1. De las entrevistas en Empresas e Instituciones de Nivel superior de la ciudad e Santa Fe

Primer Esquema de volcado de datos
Impacto que ocasiona la primer lectura de las entrevistas personales
Lo nuevo
<p>- En varias de las empresas entrevistadas, a partir de los últimos tres años, se da un movimiento formalizado, sistemático, no librado al azar, de capacitación de cuadros gerenciales.</p> <p><i>“...Durante años hubo mucha formación operativa, se apuntó mucho a formación del hacer de todos los días. De tres años a esta parte se empezó a trabajar con un programa que se llama Forjar, que es un programa de formación de mandos medios, que apunta directamente al tema de formación en conducción de equipos de trabajo, en elementos de motivación, en atención a agentes internos y externos, es decir no tanto a formación operativa, que sirve para conducir equipos de trabajo; sino una formación más integral, más de conducción, es decir, dar herramientas que amplíen la visión; porque nos encontramos con que teníamos gente muy preparada desde el punto de vista operativo pero que tenían carencias de conducción de sus equipos. Entonces hace tres años que se está trabajando fuertemente en esta formación”. Empresa 7</i></p> <p><i>“...estamos en medio de desarrollos de los talleres, por eso contratamos a la Consultora y se hizo primero los talleres generales y ahora se han dividido en lo que serían gente con personal a cargo y personal de base...” Empresa 1</i></p> <p><i>“...el CeCaDe de Buenos Aires se inauguró hace algunos años, no hace mucho, y el CeCaDe Córdoba es un proyecto aprobado ya, que no se cuando va a estar en funcionamiento, pero ya está en marcha, son dos escuelas internas...” Empresa 4</i></p> <p>- La invitación a líderes deportivos para conducir talleres o charlas, o grupos de capacitación en las empresas.</p> <p><i>“...hace tres años atrás trabajamos sobre trabajo en equipo, el objeto de la reunión era ese, y lo trajimos a Cacho Vigil, que en ese momento era el técnico de las leonas....A Bilardo lo trajimos por el tema sacrificio y camiseta y bueno, lo formal más o menos. Empresa”. 7</i></p> <p><i>“...hemos tenido la charla que dio un jugador de rugby muy conocido que trajo VISA ...” Empresa 6</i></p> <p>- La implementación de Cursos de Educación a distancia, con el uso de técnicas basadas en la tecnología en las Facultades estatales.</p> <p><i>“Además tenemos un área de Educación a Distancias que es una plataforma que mantenemos en forma virtual para Educar a distancia y ahí también hacemos capacitación a empresas en esta plataforma virtual a distancia... es interesante este modelo porque si una empresa que esta distribuida comercialmente en todo el país, ... mediante esta plataforma no es necesario que sea presencial y se toman a lo mejor, en La Rioja, en Neuquén, en... una capacitación de la ...Facultad de acá de Santa FE...” Funcionario 1.</i></p> <p><i>“...el primer centro de educación a distancia se hizo en esta facultad, estamos dando en todo el país la tecnicatura en administración de salud, esto lo podemos hacer con el gremio ATE por ejemplo y estamos capacitando a toda la gente que esta haciendo administración de salud en los hospitales o estadísticas en salud que es muy importante. Esto lo llevamos a Chile a pedido del Ministerio de Salud de</i></p>

Chile, hemos capacitado la estructura administrativa del Ministerio de Salud de Chile". Funcionario 3.

Lo diferente

-La forma de organización de la capacitación es diferente entre las empresas. Algunas tienen Centros de entrenamiento, otras se vinculan con Universidades, otras con Consultoras etc.

"...para eso tiene y ahora va a tener dos, un Centro de capacitación y desarrollo, que internamente para nosotros se dice CeCaDe, el CeCaDe es un escuelita que tiene Empresa 4, en Avellaneda y ahora se aprobó el proyecto para abrir otra escuelita..." Empresa 4

"...la gerencia industrial esta cursando una maestría, ahora no recuerdo exactamente pero una maestría en Rosario, la gerencia de producción primaria esta haciendo una maestría en agro negocios, la gerencia financiera participa de cursos del instituto Argentino de IAEF o algo así, no me acuerdo como se llama, en Bs. As." Empresa 8

"...nosotros estamos usando la Austral de Rosario para hacer estos programas de capacitación..." Empresa 3

"...Asesores externos, son empleados de la Consultora esta que contratamos..." Empresa 1

- La mayoría tienen Departamento de RRHH pero no todas áreas de formación.

"...Dentro de Recursos Humanos esta Selección, departamento de Legales, el departamento de Liquidación de sueldos y el departamento de Formación..." Empresa 7

"...me contratan a mi como Recursos Humanos..." Empresa 1

-La existencia en una de las empresas entrevistadas de un Programa de Diagnóstico de necesidades de formación, denominado "Desayuno con clientes" del que participan gerentes para detectar aspectos positivos y a mejorar.

"...Nosotros llamamos a los clientes, tenemos un programa que se llama Desayuno con clientes, lo llamamos y le preguntamos, Señor usted dejó una tarjeta en atención al cliente diciendo que no estuvo de acuerdo en la devolución de un par de botines. Bueno, esa persona es citada y una vez por mes hacemos un desayuno con clientes, clientes que hayan dejado una nota de felicitación o una nota de queja, independientemente, y se reúne el jefe de Recursos Humanos, uno de los gerentes de piso de Venta y el director y ahí escuchamos lo que la gente nos dice, que cosas nos dice bien, y que cosas nos dicen que tenemos que mejorar....ahí nos damos cuenta como le llegamos a la gente, si estamos haciendo las cosas bien o las cosas mal. Empresa 4

Lo reiterado

-El reconocimiento, a nivel del discurso, de la importancia otorgada a la formación gerencial

"...Yo creo que es importante [formación de cuadros gerenciales] y creo que con este paso que actualmente hemos dado en haber creado una planta madre y va a tomar una dimensión un poco mayor como empresa. Se ha creado un área específicamente para eso y yo creo que de hecho se le está dando importancia. Y ha habido un cambio, hasta hace poco no era así y ahora sí. Es un cambio importante..." Empresa 5

"...Esa [capacitar y formar] va a ser la clave porque sino es una empresa que no puede crecer..." Empresa 1

“...Esto surge como una necesidad latente, se fue conversando, y en realidad hace tres años atrás, en el 2006, se trabajo con los mandos medios sólo de Santa Fe, lo que es la casa central. Y en 2007 ya fue otro envión muy fuerte, porque lo vivido en 2006 con los mandos medios de casa central fue muy positivo, así que se potenció notoriamente en el 2007 y sigue el envión en 2008. Y hay una inversión bastante fuerte, inversión económica e inversión por convencimiento que tiene la empresa...” Empresa 7

“...y la parte mas difícil que a veces no se estudia, que a veces uno la tiene que ir desarrollando, que es la capacidad de gerenciar, de motivar, de coordinar un equipo de trabajo. Yo creo que esto hoy es importante en todas las empresas...” Empresa 3

- El acento, en la formación gerencial, del desarrollo de competencias personales (liderazgo, trabajo en equipo)

“...hemos tenido la charla que dio un jugador de rugby muy conocido que trajo VISA, o cursos para nosotros mismos, hemos contratado empresas que daban cursos de motivación y liderazgo, o sea que se orientaba a los jefes para poder desarrollarlos para con la gente que uno tiene a cargo...” Empresa 6

“...El [Cacho Vigil] lo que hace son charlas motivacionales de trabajo en equipo, y usa su experiencia para contar lo importante del trabajo en equipo y de él que lidera el grupo. Entonces en base a eso se desarrollan todas las charlas y el las va acomodando en experiencias propias de la empresa, para eso vos tenes que previamente comentarle; comentarle donde vos quieres hacer hincapié y para que quede todo tan sincronizado...” Empresa 3

-La implementación de técnicas dinámicas, talleres, en los programas de capacitación empresarial

“...Las capacitaciones generalmente son áulicas y lúdicas, o sea tienen combinación, no es que sea una formación únicamente en aula, siempre es aula, juegos y hay trabajos prácticos en aula, que a veces según la actividad que se quería llegar trabajamos rolplaing...Y bueno hay distintas actividades que se hace en esa capacitación global porque el ultimo año teníamos a 150 personas entonces trajimos una orquesta, una banda de Jazz en realidad, se hizo toda una parodia con la banda de jazz, entonces el baterista tocaba un rock, el guitarrista un jazz, los instrumentos tocaban distintos ritmos y llego un momento que era intolerante escucharlos....Después se empezó a tocar una bossa nova pero cada instrumento con un estilo, después se toco la bossa nova con un estilo único. Entonces vos podes tener estilos distintos pero se puede trabajar, entonces se termina con estilos distintos la bossa nova, el músico puede tocar la bossa nova con distintos estilos, pero en definitiva ser acorde al ritmo y que quede bien en el ritmo, eso significa no hay una sola forma de hacer las cosas si o si.” Empresa 7

“... usamos un taller en lugar de un curso...básicamente por la participación y para hacerlo lo más dinámico posible porque tenemos una amplitud de conocimiento, de edades, de todo, muy grande... lo que estamos buscando es la participación y como uno les va tirando cosa, les va diciendo cosas, que eso nos sirva de retroalimentación a nosotros porque el objetivo general de esto, es que la gente se sienta que está involucrada con la empresa y que está trabajando en un clima bueno. Empresa 1.

Las modalidades de formación, mas que métodos, para nosotros son una modalidad de taller” Empresa 2

Lo que refuerza la visión del investigador

-Todas las empresas, desde el discurso, valoran la importancia de la capacitación, como se observa en las citas del apartado de lo reiterado.
No todas trabajan con diseño de plan de capacitación.

“... yo creo que a partir de ahora, se va a hacer un diseño, hoy es sin diseño de un plan específico...” Empresa 5

“...no ha habido un programa, en realidad ha habido acciones pero no un programa, uno ha ido advirtiendo algunas carencias y ha actuado sobre ellas...” Empresa 8

-En general no se evalúa la capacitación más allá de los primeros niveles del modelo de Kirkpatrick. En general la evaluación es informal y no sistemática.

“Hay alguna evaluación de la capacitación, por ahora muy básica, estamos tratando. Al menos ese era uno de los objetivos que tenía el anterior gerente de RRH, era tratar de diseñar métodos o mecanismos de evaluación de la capacitación. Eso hoy no está funcionando, pero, si es cierto que es algo que vamos a tener. Empresa 8

“En todos los programas nosotros tenemos evaluaciones

-¿Evalúan el desempeño o el impacto de la formación en el desempeño como algo específico?

-No lo que estamos haciendo... nosotros tenemos a nivel empresa bastantes mediciones, mediciones operativas, por ejemplo, mediciones de ventas, mediciones de stock en el caso de... Y en las reuniones que te contaba hoy, esas que son dos anuales, a veces trabajamos mucho con planes de acción, Entonces cuando trabajamos con planes de acción, ya empezamos a trabajar con la información de Forjar, por que a veces, yo puedo plantear, y desde Recursos Humanos, que tal personas tiene problemas internos en la sucursal que son manifiestos, entonces tiene que hacer un plan de acción para corregir eso. El plan de acción lo tenes que hacer con coaching, con organización con reuniones con tu gente, etc.

- ¿Y luego se vuelve hacia lo mismo para ver el resultado?

-No, nosotros tenemos planes de acción inciertos “. Empresa 7

“No, se hacen informales, pero formalmente no se hacen, no se les manda un mail a todo el mundo para que opinen.

— ¿Se mide el grado de adquisición y desarrollo de los conocimientos, habilidades y aptitudes?

—Informal también.

— ¿Se verifica si los participantes han aplicado lo aprendido al puesto? ¿Y en que frecuencia?

—Es informal también.

— ¿Se averigua en que medida la capacitación impartida a contribuido a la producción, la calidad, procesos y servicios?

—No, es informal también.

— ¿Y el retorno de la inversión?

—No, no se mide es muy difícil medir el retorno.” Empresa 5

“Y es difícil, como mido yo si fulanito ahora me atiende mejor al cliente o si están más dispuestos a atender el teléfono o no protestan cuando lo llaman de atrás.” Empresa 1

La mayoría de las empresas se vinculan con las Instituciones de Nivel superior a través de acciones de formación no realizadas para la empresa en particular.

“...a mi me interesa que vos hagas este curso, que es cuestión de gestión, nosotros estamos usando el Austral de Rosario para hacer estos programas de capacitación” Empresa 3

“ Yo participe de un programa de formación de alta dirección que tiene la Universidad Austral, un programa de cuatro meses” Empresa 8

-Todos los entrevistados (empresarios y funcionarios universitarios) valoran a la Universidad como prestadora de servicio de Capacitación de alta calificación.

“Yo creo que la universidad tiene un papel muy importante por jugar en lo que es capacitación, yo creo que no hay nadie preparado para preparar, en la Argentina, no hay nadie preparado para desarrollar programas de capacitación, ahora, esto hay que hacerlo seriamente. Hay que trabajarlo convenientemente, pero la capacidad instalada que tiene la universidad no la tiene nadie, y la posibilidad de hacer cosas en materia de capacitación no la tiene nadie, no hay nadie que la pueda, no se la puede superar fácilmente” Empresa 8

“...nuestra facultad aparece como un modelo de inserción en el medio muy importante, nosotros, a través de una política institucional de esta facultad, que es salir al medio con una oferta, ha permitido generar lazos con empresas e instituciones importantes que nos permite a sus vez tener producidos propios a través de servicios...” Funcionario 1

7.2.2. De las entrevistas a Empresas de la ciudad de Santa Fe.

Segundo Esquema de volcado de datos	
Temas tratados en las categorías de análisis	
De que se habla	Que se dice de lo que se habla
<i>I. Valoración de la formación y capacitación de los cuadros gerenciales</i>	
Características personales, intelectuales y de formación requeridas consideradas en su selección.	<p>-La mayoría de las empresas entrevistadas acuerdan en destacar la experiencia de personal interno preferentemente con formación profesional.</p> <p><i>“Si tenemos candidatos internos, bárbaro, porque [la empresa] lo que tiene de diferente es la cultura de la compañía, entonces una persona que viene de afuera de la compañía uno de los primeros obstáculos que tiene que saltar es adaptarse a la cultura de la compañía... Así que se toma en cuenta la educación formal, pero también se toma muy en cuenta la experiencia que tenga a nivel de rindes”.</i> Empresa 4</p> <p><i>“Generalmente, creemos mucho en la formación de los mandos medios, y que esos mandos medios vayan superando etapas, vayan escalando posiciones en la organización; buscamos bastante profesionales, como base... En realidad tendemos a tener nuestros cuadros por promociones, eso no significa que 100% de los mandos medios sean originados desde puestos operativos en la organización en un 100 %, pero hay una proporción importante... indefectiblemente, miramos para adentro .A veces, cuando no está con toda la experiencia posible una persona en forma interna, a veces compartimos, buscamos afuera.”</i> Empresa 7</p> <p>-Algunas empresas destacaron, además de la experiencia, las habilidades en el liderazgo y la conducción del trabajo en equipo.</p> <p><i>“Mira principalmente lo que se tuvo en cuenta fueron las habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, y en un segundo termino o depende del puesto, la parte técnica, porque nosotros somos unos convencidos que para que la empresa, dependiendo del tamaño, chica, tenga funciones, se necesita un buen gerenciamiento.”</i> Empresa 3</p> <p><i>“Para nosotros un gerente esta para resolver problemas y manejar gente, entonces por ahí buscamos no solamente lo técnica sino la capacidad que tiene para desenvolverse con sus pares, con sus repor-</i></p>

<p>La formación como fuente de ventaja competitiva.</p>	<p><i>tes o con gente superior a él” Empresa 5</i></p> <p>- En el caso de la empresa N° 5 se hace una especial referencia a la importancia de conocimiento de posgrado en los puestos gerenciales</p> <p><i>“... una condición necesaria [es] el tener un estudio, ... la universidad te aporta muchas herramientas, cuanto más formación tengas, mas puedes manejar en estas instituciones y con el conocimiento de postgrado puedes decir, bueno, conozco las necesidades de esta área, se porque piden tal cosa, me desempeñe en puestos de gerencia, son cosas que te van aportando decididamente y aparte de lo técnico, de lo que uno sabe ...” Empresa 5</i></p> <p>-Todos los entrevistados afirman que los directivos consideran la formación como fuente de ventaja competitiva.</p> <p><i>“Si claramente, porque en este rubro en particular se trata de un rubro donde hay una gran tradición, donde hay empresas muy tradicionales con la cual hay una oportunidad a partir de tratar de diferenciarse por los recursos humanos”. Empresa 8</i></p> <p><i>“Si, totalmente ...Por ahí puede depender de las industrias, o de las empresas, pero cuando es la formación, no me refiero a la formación universitaria, nosotros por ahí tenemos gente que no tiene formación universitaria, que se ha ido formando por distintas jornadas de las que ha ido participando, o cursos.... Es muy importante por que el hecho de esa formación te evita o te reduce las posibilidades de errores, te permite tratar de ver permanentemente que hacen, yo miro que hace Coca Cola, y yo no tengo presupuesto para eso, pero adapto las técnicas que yo conozco al presupuesto que puedo tener asignado y si a eso le aplicas la misma formación de marketing, en el caso del área de comunicación de marketing, logro un producto de comunicación similar. En eso tenes que tener la formación para eso.” Empresa 3</i></p> <p><i>“Fundamental.... El pilar de capacitación es lo que permanentemente nos bajan como objetivo y la concientización de todos los directores desde que uno ingresa a esta compañía es capacitación..., porque digamos que la capacitación pasa por el nivel de la cultura. Conocer el nivel de la cultura de la empresa pasa por la capacitación. Hay módulos de capacitación que se llaman Cultura I, Cultura II, que tiene que ver con adaptación a la cultura, entonces se le da mucho hincapié para que la gente pueda entender este negocio y haga que este negocio sea diferente competitivo al resto.” Empresa 4</i></p> <p>-Pero, al interrogarse sobre la ventaja competitiva de cada una de las empresas, algunas incluyen en su respuesta un rol activo del Recurso Humano, mientras las otras acentúan, como ventaja competitiva aspectos no relacionados directamente con el Recurso Humano.</p> <p><i>“La ventaja en lo que se hace más hincapié es en el tema del servicio, el estar más cerca del cliente y poder entregarle el repuesto lo antes posible, por eso el tema de tantas sucursales, tanta gente en todos lados, tantos viajantes en las calles... La gente esta muy involucrada</i></p>
---	--

La Formación y las metas empresariales

*en eso... De a poco vos vas viendo que se van metiendo en eso, se van convenciendo de que todos son parte de ese eslabón” Empresa 1
...porque me parece que en cuanto a ventajas y desventajas es lo que hace la diferencia hoy por hoy en lo que es empresa, porque los valores se pueden igualar, la tecnología se puede igualar, un producto se puede igualar, la distribución se puede igualar, pero lo que no se puede igualar es la gente que vos tenes, la posibilidad que tienen, la inventiva, la fuerza, creo que tenemos un buen plantel. Empresa 5*

“...Es la fortaleza comercial, nosotros también somos identificados como una planta industrial, entonces realmente nosotros somos industriales, la fortaleza nuestra es haber desarrollado un sistema comercial que tenemos, con 400 vendedores todos los días en la calle, que levantan y van entregando, en tiempo y forma, más allá de las coyunturas y tener esos vendedores todos los días motivados en la calle” Empresa 3

“No, hoy no son los Recursos Humanos, en todo caso nuestra ventaja competitiva es que se tiene un negocio adicional que los otros no tienen, que es el negocio del suero, que las demás no tienen. Nosotros valorizamos un subproducto que los demás descartan”. Empresa 8

-Los entrevistados coincidieron en que la formación esta vinculada con las metas empresariales

“... [Esta] es una empresa muy estructurada que tiene todo pensado para que la gente que trabaja acá haga eso, vender más, gastar menos y el trabajo en equipo para trabajar. Por eso, eso son los tres pilares de este año, y ahí se enfoca todo, la capacitación, la formación, la comunicación, lo fundamental... es la comunicación, pasa todo por ahí. Yo te diría que acá la formación es permanente, porque los programas que tiene la compañía es de formación permanente y de comunicación permanente”. Empresa 4

“Si...Y en eso ayuda mucho lo que es el convencimiento de los dueños, porque vos podés venirle con lo mejor del mundo, pero si ellos no están convencidos y te dicen bueno te apoyo porque es guita, es venir. Por ejemplo, siempre lo cargamos al gerente general porque no es muy temprano para venir, no son de los amantes de la madrugada y para los talleres yo le pedí, que era fundamental que el este a las 7 de la mañana un sábado, para hacer él la apertura y el estuvo.” Empresa 1

“Si... no se si es tan específica pero creo que si. Por lo menos, lo que se atino a hacer acá son los postgrados, master y creo que es una forma generalista de acercar las metas a la empresa, tal vez no tan específica”. Empresa 5

“Creo que estamos yendo por un plan de capacitación, armar en algún momento un plan de carreras formales pero nos tiene muy sin cuidado los tiempos, en ese sentido porque estamos encaminados en eso, si va ser el plan de carreras en el 2009, 2010 o 2011, no nos preocupa demasiado, pero si el tema de capacitación, creo que fue bastante compartido, pero aparte, hay cuestiones, cuando vos venís en una etapa de mucho crecimiento en la organización cuando venís con explosiones de crecimiento, porque estos últimos años fueron bastantes fuertes, se van dando cosas naturales del crecimiento, si vos creces y no trabajas en capacitación hay un momento que te

<p>Importancia otorgada a la Formación de Cuadros Gerenciales.</p>	<p><i>quedas sin recurso...:” Empresa 7</i></p> <p>-De la misma forma se otorga importancia a la formación de los cuadros gerenciales</p> <p><i>“Generalmente, creemos mucho en la formación de los mandos medios, y que esos mandos medios vayan superando etapas, vayan escalando posiciones en la organización; buscamos bastante profesionales, como base. Ya en la gerencia de sucursales, no tanto, no prima tanto el tema de ser o no profesional, pero sí tener una formación acorde a la posición”. Empresa 7</i></p> <p><i>“Yo creo que la formación es una inversión. Nosotros tenemos gente que trabaja con nosotros desde hace muchísimos años y la empresa ha ido creciendo y ha ido necesitando distintas aptitudes el invertir en esa gente, en el uso de esas herramientas a la empresa le trae un beneficio, no solo la capacitación y la motivación a esa persona, porque recibe una capacitación, sino que al usar esas herramientas que nosotros les brindamos, hacen mas eficientes los tiempos, tienen mas tiempos de realizar otras tareas o profundizar y controlar otras tareas...entonces identificamos dentro de cada una de las áreas personas en las que nos interesa invertir en capacitación para que tenga esto que llamamos intención de gerenciar la empresa, más allá de su puesto.</i></p> <p><i>— ¿Esto fue a niveles de línea media o a todos los niveles?</i></p> <p><i>—No, de línea media.” Empresa 3</i></p> <p><i>“Yo creo que es importante y creo que con este paso que actualmente hemos dado en haber creado una planta madre y al tomar una dimensión un poco mayor como empresa, se ha creado un área específicamente para eso y yo creo que de hecho se le está dando importancia. Y ha habido un cambio, hasta hace poco no era así y ahora si, es un cambio importante.... en el reconocimiento a la capacitación y formación... a medida que va creciendo como empresa necesita cada vez más eso....., el mercado que te obliga a estar pensando en un área de Recursos Humanos. Empresa 5</i></p>
<p>Los beneficios de la capacitación</p>	<p>-Del total de las empresas entrevistadas tres indicaron que los más beneficiados con la capacitación son los mandos medios</p> <p><i>“Como te decía, en un ranking están mandos medios, programa básico inicial y puestos operativos...” Empresa 7</i></p> <p><i>“Los mandos medios...Por que son los que te pueden hacer la diferencia, porque pueden tomar una decisión, porque pueden tener la forma de trabajar. La gente que recién ingresa tenes que salir a capacitarla para que se adapte a la empresa, o uno que tenga operaciones de rutinas o creo que son necesarios porque tienen que estar a la altura de las necesidades, no son los que te van a marcar la diferencia; mientras más arriba te vas más diferencias tenes al tomar una decisión o el rumbo que elijas. Empresa 5</i></p> <p>-Una de ellas no discrimina niveles sino que identifica un sector como el más beneficiado.</p> <p><i>“Los comerciales son los más beneficiados con capacitaciones.</i></p>

Las resistencias a la capacitación

Siempre los llaman a los comerciales, los operativos tienen una de vez en cuando, los cajeros tienen una de vez en cuando, pero los comerciales siempre, porque son los que necesitan mayor estímulo, aun cuando a todos los que están en punto de contacto con el cliente se les da capacitación de atención al cliente, o charlas, muy leves, pero en general la cultura de la organización involucra a todos".
Empresa 2

-Otra, reconoce en el núcleo operativo, el personal más beneficiado con la capacitación.

"...el núcleo operativo fue el más beneficiado, pero haber, seamos francos en esto, lo que uno hace es; porque necesita alcanzar determinadas certificaciones ..." Empresa 8

-En general los entrevistados manifiestan que no se observan resistencias a la formación en los cuadros gerenciales, más bien, la piden y resaltan el aspecto de valor agregado de las mismas.

"Yo no lo estoy notando, al contrario, estoy notando muy buena predisposición" Empresa 1

"No, no considero que haya resistencia, ..., la gente incluso lo demanda, al contrario, yo creo que incluso es una demanda interna que tiene la gente y que una de las cosas como la metodología que tiene (la empresa) es como enseñar divirtiéndose, entonces es como que la gente ... forma parte mucho de aprender disfrutándolo, divirtiéndose. Hay muchas cosas, habría que verlo para entenderlo, no contarlo. Pero tiene que ver con eso, hay una demanda de la gente de ir aprendiendo permanentemente porque ven también que en el manejo de la información, en el manejo de esa capacitación que reciben, esta la diferencia...." Empresa 4

"... ya te digo, la piden... cuando hay posibilidad de capacitación todas son bienvenidas, habrá alguna excepción, pero como política de la gente, está esperando capacitación." Empresa 5

"... lo toman como un valor agregado y lo aprecian mucho. Lo ve como un elemento nutricional, es muy apreciado." Empresa 7

-Dos de los entrevistados hacen referencia a resistencias en años anteriores, pero ya superadas en la actualidad.

"en realidad los gerentes creen que porque son gerentes ya se lo saben todo y muy pocos hay formados formalmente, no se han preparado formalmente.... El tipo dice, no, de marketing que me van a decir a mí, no se bancan capacitación no se bancan estar, porque creen saberlo todo...yo te aclaro, cuando yo propuse hace 4 años atrás a cada uno de los gerentes para que dieran la charla ante el presidente en ese momento y que hicieran un FODA en sus sucursales y que con eso se presentaran, me dijeron vos sos loca, eso es teoría... Ahí empezó un largo camino de un trabajo de culturización de formación hacia los gerentes, y ahí empezaron a decir, ah bueno, ah OK; y recién ahora están trabajando en ese sentido. Y no se resisten tanto. Porque la cabeza dijo, eh, yo estoy esperando esto...."
Empresa 2

<p>Apoyo de directivos a la capacitación</p>	<p><i>“A nivel gerencial no, todo lo contrario. Hubo en algún momento, ojo no a la capacitación pero si al cambio, pero se ha ido cambiando, por ejemplo, el gerente de postventa, es un tipo que tiene 50 años, y como que era reacio a la computadora, pero el encima esta en Paraná y Santa Fe, en los dos lugares, va y viene, le dijimos tomá, maneja te con esto que es una notebook , no para que, dejame una acá y una allá, y no, no tiene sentido. Vos maneja te con esto y ahora anda chocho, va y viene con su notebook, tiene todo en una sola, y el nos decía, no, no voy a poder”.</i> Empresa 6</p> <p>-Entre los entrevistados hay coincidencias en afirmar que en las empresas hay compromiso de los niveles altos con la capacitación y el hecho de proporcionar el apoyo necesario luego del proceso.</p> <p><i>“Si, hay muy buena aceptación y cuando es para mejora, de hecho es lo que uno espera cuando se lo capacita. Si, si eso se ve.</i> Empresa 5</p> <p><i>“... hay mucha discusión sobre los temas, los directores son bastante participativos, hacen participar bastante a los gerentes de área, pero a su vez, los gerentes de área llevan una posición de su área, que no es su posición personal, sino compartida a su vez con sus jefes, con su equipo, entonces esto influye bastante en el tema de comunicación y decisiones compartidas.”</i> Empresa 6</p> <p><i>La respuesta es sí, pero con una aclaración, todos los gerentes sabemos que es nuestra responsabilidad hacer que la gente sea exitosa, o sea, si nosotros no podemos generar que la gente crezca el problema es nuestro, no es de la gente, así por lo menos es la conciencia que tiene...en niveles gerenciales.</i> Empresa 4</p>
<p>II- Diagnóstico de las prácticas de formación y desarrollo de los cuadros gerenciales</p>	
<p>Evaluación de necesidades de formación</p>	<p>-La mayoría de las empresas reconocen una etapa inicial diagnóstica para llevar a cabo prácticas de formación y desarrollo de los cuadros gerenciales, pero no utilizan un diagnóstico formal basado en el uso de cuestionarios, informes, evaluaciones de desempeño, suele afirmarse que emplean técnicas informales basadas en la observación u opinión de quienes conforman los distintos niveles de los cuadros gerenciales.</p> <p><i>“Observando, principalmente observando ... observando, en que le hace falta capacitación....puede ser de sus jefes directos, nosotros, nosotros mismos interactuamos mucho con la gente”...</i> Empresa 3</p> <p><i>“...cada gerente de su área, cada uno dice. Yo tengo o me parece que mi gente necesita capacitación, este aspecto, entonces uno de alguna manera lo prepara para a el próximo semestre.”</i> Empresa 8</p>

Tipos de necesidades que se detectan	<p><i>“Formalmente no. Yo creo que las cosas surgen naturalmente, cuando hablamos de sucursales, tiene mucho que ver el departamento comercial...; los regionales trabajan mucho con los gerentes de área, no es que están distantes, entonces los regionales detectan mucho que es lo que se necesita, hay un contacto permanente, y después los gerentes de áreas mismos generamos y vemos algunas cuestiones en donde se tienen falencias, y vamos sobre eso.” Empresa 7</i></p> <p>- Una de las empresas entrevistadas destaca la informalidad del diagnóstico para las prácticas de detección de necesidades de formación como la opción mas apropiada y expresa lo siguiente.</p> <p><i>“...es activamente informal. Es más yo prefiero esto activamente informal a un formulario en desuso, porque vos podés formalizar esto, pero si no lo llevas adelante, ya sea por cuestión presupuestarias, o porque los directores no están convencidos o porque nosotros los gerentes de áreas no estamos convencidos.... Prefiero lo informal activo antes que todo eso. Nos va bien con lo informal, por ahora....” Empresa 7</i></p> <p>-Solo dos de las empresas entrevistadas afirmaron realizar diagnósticos fórmale.</p> <p><i>“Se usaron estos perfiles psicotécnicos, hubo entrevistas individuales que las hizo un psicólogo.” Empresa 1</i></p> <p><i>“Si, se hacen, el tema del plan de capacitaciones para este año donde somos la tienda madre de capacitación para esta región fue como resultado de una detección de necesidades que se hace por medio de un cuestionario... requerimiento de los jefes si, evaluación de desempeño no....reuniones si, nosotros tenemos reuniones con los jefes” Empresa 4</i></p> <p>-En cuanto al tipo e necesidades que se indagan, las mismas están referidas principalmente al perfeccionamiento en el puesto actual.</p> <p><i>“...en general han sido capacitaciones que responden a una necesidad concreta...” Empresa 8</i></p> <p><i>“...al perfeccionamiento en los puestos, porque ya se había hecho la incorporación o la decisión de incorporación en el puesto y ahora lo que se está haciendo es perfeccionando el puesto.” Empresa 1</i></p> <p><i>“...la incorporación de nuevos gerentes y al perfeccionamiento en el puesto. A veces los chicos no son concientes ni de que es lo que necesitan los gerentes, están tan en el día a día, están corriendo...” Empresa 2</i></p> <p>-Algunas han indicado la preparación para el desempeño en cargos distintos al actual</p> <p><i>“...es para perfeccionar a la gente en su nuevo puesto, porque sabemos que la capacitación es un entrenamiento constante, no un tiro al</i></p>
--------------------------------------	--

<p>Planificación y diseño</p>	<p><i>aire hoy y dentro de cinco años te doy la mochila con conocimientos, no, eso es un proceso, entonces, es para perfeccionarlos en el puesto y para prepararlos para un futuro un desafío de nivel gerencial". Empresa 4</i></p> <p>-Se observan fácilmente dos grupos, las que trabajan exclusivamente a través de acciones de formación cuyo diseño no realizan y las que trabajan con diseño propio.</p> <p>-La mitad de las empresas consultadas reconocen trabajar exclusivamente la formación de sus cuadros gerenciales a través de acciones de formación cuyo diseño no realizan. Hacen alusión a la capacitación gerencial en relación a la realización de cursos o posgrados, o asistencia a charlas, es decir, acciones formativas no consideradas dentro del diseño de un plan propio o de una actividad que forma parte de una política estratégicamente concebida en la formación de RRHH en la empresa.</p> <p><i>"Entonces agarramos a dos personas y les dijimos, mirá a mi me interesa que vos hagas este curso, que es cuestión de gestión, nosotros estamos usando la Austral de Rosario para hacer estos programas de capacitación; y aparte es una forma de sacarla a la persona de su rutina, que ya esta en la semana dos días en Rosario y no solo interactúan, les das la posibilidad de acceder a un conocimiento" ... Si, en realidad lo manejo yo, pero por lo general a mi me gusta, es apasionante. Nosotros tenemos la gerencia de Recursos Humanos y dentro de la gerencia esta lo que es desarrollo, pero en eso se van basando, mira tengo ganas de hacer este curso, de hacer este otro, en base a lo que tengo esperado, voy seleccionando los que me parecen adecuados, los que pueden ser para tal persona, pero después los llamo yo y le digo mira puedes hacer este curso, por esto y por lo otro... Empresa 3</i></p> <p><i>"No ha habido un programa, en realidad ha habido acciones pero no un programa, uno ha ido advirtiendo algunas carencias y ha actuado sobre ellas pero no ha habido un programa..." Empresa 8</i></p> <p><i>"yo creo que a partir de ahora se va a hacer un diseño, un plan de carrera y planificarla para ver cual es el crecimiento. Hoy no es así, hoy es sin diseño de un plan específico." Empresa 5</i></p>
<p>Modalidades de la formación sin diseño.</p>	<p>-Dos de las empresas de este grupo remarcaron la realización de cursos de posgrados en Universidades argentinas y Cursos en Centros de Estudios de otros países.</p> <p><i>"...uno recurre a la oferta de Universidades o Institutos con algún nivel de reconocimiento que ofrezcan este tipo de cursos". Empresa 8</i></p> <p><i>"...lo que se atinó a hacer acá son los postgrados, master, y creo que es una forma generalista de acercar las metas a la empresa, tal vez no tan específicas.... hay gente que ha ido a hacer cursos a Ámsterdam en Holanda, a Estados Unidos, no te puedo decir exactamente la</i></p>

<p>Ofertas de capacitación en Empresas sin diseño</p>	<p><i>ciudad, porque no la recuerdo, pero ... si hay algún curso específico se hace... tal vez no hay tal forma de capacitar técnicamente la parte específica, pero hay la persona de finanzas que hace un postgrado en finanzas". Empresa 5</i></p> <p>-Otras refieren a actividades circunstanciales vinculadas con las ofertas de las Universidades, pero de menor duración, generalmente realizadas fuera del lugar del trabajo.</p> <p><i>"de la Universidad recibimos ofertas, mas que nada charlas profesionales..." Empresa 6</i></p> <p><i>"...Ahora tenemos La Austral...son cursos de capacitación, de actualización." Empresa 3</i></p> <p>-Las ofertas de capacitación sin plan de diseño propio llegan a las empresas a través de prestadores externos, que por distintos medios de comunicación se hacen presentes: vinculaciones personales, e- mail, propagandas, etc.</p> <p><i>"...por contactos que tiene el gerente general, él era gerente de RRHH detrabajó en una empresa en Rosario que se dedicaba a llevar distintas capacitaciones y quedó en buena relación...ellos le mandan información". Empresa 6</i></p> <p><i>"...yo estoy bastante en todo. Por referencias, me empezó a llegar y me pareció interesante, los temas de los cursos que empezaban a hacer, me puse en contacto con el programa, con el coordinador del programa, me entre a llevar por un programa que tenía, es más estamos viendo porque ellos se ofrecieron para venir acá a hacer un programa y después vos miras y decís mira a mi me interesa sobre este tema puntualmente un curso a medida para la empresa." Empresa 3</i></p>
<p>Uso de Asesores externos. Tiempo y lugar de la capacitación.</p>	<p>-Algunas de las empresas de este grupo trabajan con asesores externos, en general esta capacitación es de corta duración, y se lleva a cabo en el horario y lugar de trabajo.</p> <p><i>"...cuando uno trabaja con áreas muy técnicas busca expertos, expertos reconocidos, gente que o tiene una actuación reconocida en el sector o tiene algún protagonismo que lo hace de alguna manera un referente... con lo cual allí se hacen entonces contactos directos y se establecen programas cortos de capacitación, en lugar de trabajo y en general en el horario de trabajo, eso ha sido lo mas frecuente." Empresa 8</i></p> <p><i>"...las propuestas que hace para este año Vigil, esto es en el área de venta, que es viajar por las principales sucursales nuestras para dar las charlas, mas que nada de motivación y de la importancia del trabajo en equipo, acá la idea es la que hicimos con las jefaturas de gerencias y llevarlas a las sucursales para que las vieran todas las sucursales" Empresa 3.</i></p>
<p>Empresas que trabajan con</p>	<p>-El segundo grupo de empresas entrevistadas realiza dise-</p>

diseño de plan de formación.

ño en las acciones de formación.

Una de ellas menciona la formación gerencial como algo de rutina, dentro de una estructura formalizada.

“...se llamo PDP en su momento, después formación para gerentes, ese fue otro programa, que este año se hizo, formación en banca empresa, que hay otro, que también toma todos esos tópicos, y todos lo que sea gestión y además le aplica todos los conocimientos que tiene que tener en banca empresa.... en la formación de gerentes, el programa lo dio la Blas Pascal, les hizo un curso de seis meses y le entregó la diplomatura, fueron como diplomaturas”. Empresa 2

“ De tres años a esta parte se empezó a trabajar con un programa que se llama Forjar, que es un programa de formación de mandos medios, que apunta directamente al tema de formación en conducción de equipos de trabajo, en elementos de motivación, en atención a agentes internos y externos, es decir no tanto a formación operativa, que sirve para conducir equipos de trabajo; sino una formación más integral, más de conducción, es decir, dar herramientas que amplíen la visión; porque nos encontramos con que teníamos gente muy preparada desde el punto de vista operativo pero que tenían carencias de conducción de sus equipos. Entonces hace tres años que se está trabajando fuertemente en esta formación ...el Desafiar que es el otro programa que tenemos para los mandos medios internos.” Empresa 7

Determinación de objetivos

-En relación a los objetivos de la formación, los entrevistados hicieron referencia a su vinculación con los objetivos generales de la organización.

“se tienen en cuenta los objetivos generales.... acá se quiere gastar menos, vender más y ser el mejor lugar para trabajar. La visión de la compañía es esa. Es simple, sencillo. ¿Que tengo que hacer? Son esas tres cosas, y no se te escapa de ahí. Es clarito, como dicen los chicos, al pie, y tiene que pasar todo por ahí. Si estoy haciendo algo diferente a eso estoy mal”. Empresa 4

“...Esta orientado al fin último de la empresa que es atender al cliente dándole el mejor servicio posible...en lo que se hace más hincapié.... el punto de partida fue igual para todos tratando de alinearlos dentro del objetivo general de la organización.” Empresa 1

“Para mi el diseño tiene que ver con el objetivo.” Empresa 2

-Una de las empresas destacó además la importancia de la discusión en la etapa de determinación de objetivos.

“Los objetivos se discuten bastante según quienes sean los beneficiarios del programa, pero discutimos entre áreas, discutimos en virtud de definir, sobre que es lo que queremos, que es lo que buscamos, pero discutimos bastante; después tienen mucha participación los jefes de sectores, con las áreas o jefes con jefes; el jefe de capacitación acá tiene mucho juego, o sea se junta con pares para definir que cursos hay que darle a la gente que trabaja con el o a la gente de sucursales, que es lo que se quiere decir, que es lo que se quiere... vamos desde la gente a lo que buscamos, pero no lo que buscamos

Selección de contenidos

nosotros solo como conductores de la organización, sino cual es el objeto de la organización... pero a su vez que necesidades tiene la gente, que es lo que quiere la gente, nos afecta también” Empresa 7

-También los relacionan además con el grupo humano al que esta dirigido.

“...Nosotros combinamos la cultura institucional, con una buena teoría con basamentos teóricos fuertes, y a su vez con una cuestión de necesidad. Tenemos que combinar estos factores sino no tiene sentido”.Empresa 7

“el diseño de hecho, también dependerá del grupo humano al que lo vayas a aplicar...Empresa 2

-En relación a la selección de los contenidos, las empresas entrevistadas coinciden en que tienden: al desarrollo de destrezas y habilidades para el desempeño de la función y a la especificidad de la actividad gerencial, mencionando una de ellas, en razón de la particularidad de la actividad a que se dedica la empresa, la incorporación de nuevos conocimientos.

“En este caso lo de los gerentes no es al de nuevos conocimientos como al de afianzamiento porque en las cuestiones técnicas muchas veces no hay cosas nuevas, salvo un nuevo producto, sería la especificidad de la actividad gerencial.” Empres2

“... te leo los títulos de los módulos para que te des una idea. Liderazgos de colaboradores, o sea netamente lo que es un líder entre gerencial y liderazgo, Soporte de gestión, ahí lo que tiene es optimización de los tiempos y organización de reuniones; después planificación y orientación a resultados, que es planificación claramente, son módulos bien duros, porque va desde la detección de la necesidad a planificar hasta, fijación de objetivos y acciones a realizar, después la verificación en el tiempo de cómo se va realizando esta acción, ajustes si fuera necesario y la verificación final, si cumplió los objetivos o no; módulos netamente de planificación. Después hay otro de comunicación y relaciones interpersonales que hace mucho a la comunicación al cliente externo y al interno; trabajo y gestión en equipo, negociación y resolución de conflictos, es una herramienta muy apuntado a comercial, después hay un módulo Coaching, que está apuntado a recursos humanos, después calidad y servicio al cliente, y el último módulo es visión global del negocio, este es una jornada donde todos los gerentes de área, vamos a participar y le mostramos a todos los participantes que es lo que nosotros hacemos en nuestra área”.Empresa 7

“... encajan todos. Con algunas aclaraciones, por ejemplo nuevos conocimientos acá es permanente, lo que pasa es que en el mercado la conducta del cliente va variando, acá los conocimientos tienen que ser permanentes, salen nuevos productos permanentemente, hay muchos estándares que cumplir permanentemente, sobre todo en la parte de costos, así que nuevos conocimientos siempre. La capacitación siempre apunta a eso y a lo novedoso de la capacitación. El desarrollo de destrezas y habilidades es fundamental en la parte de

<p>Acciones formativas Acciones en horarios de trabajo</p>	<p>costos, y en la parte de piso de venta la destreza esta en la parte de atención al cliente.” Empresa 4</p> <p>“...te diría al desarrollo de destrezas y habilidades para el desempeño, a la especificidad de la actividad gerencial o a la utilidad del desempeño en cualquier puesto de la organización. Empresa 1</p> <p>- Esta misma empresa, refiriéndose al taller de mandos medios expresa:</p> <p>“...Básicamente... se hizo hincapié... en las cosas de comunicación y en el tema de trabajo en equipo...pero vistos desde la óptica del líder del sector o del responsable del sector. O sea, como hacer, para vos, comunicarte con tu gente... Tratando de ver esa óptica crítica de decir, bueno ésto es lo que ha cambiado, esto es lo que tenés que cambiar... Empresa 1</p> <p>-Generalmente la formación de gerentes en quienes trabajan con diseño contemplan, la misma dentro del horario de trabajo, pudiendo extenderse a jornadas de varios días completos.</p> <p>“Si, lo hacemos dentro del horario de trabajo, vamos a un salón pero un día de menor actividad, pero lo hacemos en horario de trabajo.” Empresa 1</p> <p>“...nosotros cuando damos estas jornadas de Forjar y Desafiar, tienen nueve horas, incluyendo break, almuerzos y demás; nueve horas y si vos lo tomas a tiempo de trabajo compartir la cena y demás, la gente lo aprecia, no lo toma como una carga de trabajo. Empresa 7</p> <p>“Dentro del horario de trabajo.” Empresa 4</p> <p>“... una jornada completa de un determinado tema.” Empres2</p>
<p>Lugar de las acciones</p>	<p>-En cuanto al lugar en donde se realizan las formaciones, tres de las cuatro empresas que indicaron trabajar con diseño lo hacen fuera del lugar de trabajo.</p> <p>“Vamos a cabañas generalmente, en la zona de Santa Fe, vamos a Cayastá, en la zona de Rosario lo hacemos en Funes, en realidad esos son los dos lugares donde vamos a unas cabañas donde hace mucho que trabajamos con ellos...Nosotros nos encargamos de la logística, de todos los cursos, traslado, hotelería, lugar del dictado, del catering, donde van a dormir si es necesario, todo lo que es necesario”. Empresa 7.</p> <p>“...para la comodidad del desempeño dentro del curso...se juntan todos los gerentes en Línea Verde porque son sesenta, ...y realmente es muy interesante, porque la riqueza de lo que se complementa, de las vivencias de una zona como que se yo, Paraná, Chajarí o Concordia, son diferentes a las que tiene un tipo de San Jorge, o de Moisés Ville, que también participa. Entonces estas cuestiones de la interacción son bastante interesantes. Empresa 2</p>

<p>Empresa con sala propia.</p>	<p><i>“...para eso tiene y ahora va a tener dos, un Centro de capacitación y desarrollo, que internamente para nosotros se dice CeCaDe, el CeCaDe es un escuelita que tiene Empresa 4, en Avellaneda y ahora se aprobó el proyecto para abrir otra escuelita en Córdoba ...son dos escuelas internas en donde uno puede ir.” Empresa 4</i></p> <p>-La empresa que indica realizar la capacitación en su lugar de trabajo manifestó que cuentan con un espacio habilitado especialmente para acciones formación y capacitación.</p> <p><i>“Acá, inclusive se hizo una sala nueva para darlas, no para hacer los talleres...con todas las reformas se construyó, se amplió todo el deposito y se hizo, una sala espectacular...Se aprovecho un área específica para capacitar, dándole la importancia.... es un lugar precioso donde esta todo previsto, en cuanto a iluminación, mesas, proyectores, sonido, todos los chiches.. inclusive el nombre es sala de capacitación.”.Empresa 1</i></p>
<p>Tiempo destinado a la capacitación</p>	<p>-El tiempo destinado al desarrollo de los programas de capacitación gerencial en las empresas que trabajan con diseño del plan varía de una a otra, pero en todos la duración supera las dos semanas, ya sea que se realicen con planes anuales, bianuales, semestrales o mensuales, tanto que incluyan jornadas de capacitación diarias, como el empleo de horas semanales; teniendo en cuenta algunas, el ciclo de mayor o menor producción o actividad de la empresa.</p> <p><i>“...Es un programa anual, con encuentros bimestrales, de una jornada completa de un determinado tema... lo nuestro no es ocasional, si aunque la estacionalidad dice que cuando todo el mundo se va de vacaciones, nosotros también.” Empresa 2</i></p> <p><i>“en general nosotros la hacemos los sábados, el horario de trabajo es de 8 a 12..., lo hacemos dentro del horario de trabajo. Si una vez por mes cada una....seis meses, el primer sábado es la del personal del base y el tercer sábado del mes la del personal de mandos medio”. Empresa 1</i></p> <p><i>“... se lo manda al CeCaDe durante un mes completo, donde se lo aloja en un hotel, se le dan los viáticos diarios, como es de un mes cada 15 días viaja a su lugar de origen, y durante treinta días se lo capacita, se le dan diferentes módulos, desde la tarea específica que va a cumplir en su área, hasta módulos que son de diferentes visiones, una visión global del negocio, por ejemplo... Así que tenemos el DMTP, para los niveles que están en jefatura y van a pasar a los niveles gerenciales. También hay un proceso de un mes , donde se dan diferentes módulos, un poco más fuertes, que tienen que ver con la visión general del negocio, más que con los números, que se llama MTP, que son los dos programas que tiene la compañía para pasar de un nivel de mandos medios a un nivel gerencial. También es de un mes”.Empresa 4</i></p>
<p>Estacionalidad</p>	<p>-En relación a la estacionalidad:</p>

Formadores Externos e Internos

“...vamos a un salón pero un día de menor actividad, pero lo hacemos en horario de trabajo.” Empresa 1

“los módulos de formación siempre se dan en segunda quincena, hay estacionalidad dentro del mes y dentro del año, por ejemplo en diciembre nosotros no hacemos ninguna actividad de capacitación, después en enero y febrero también tenemos un impasse por vacaciones. Después tenemos la estacionalidad mensual, nuestras capacitaciones son después del 14 o 15.” Empresa 7.

-En cuanto a los formadores que se buscan para la capacitación gerencial hay distintas modalidades, están aquellas empresas que trabajan básicamente con asesores internos y ocasionalmente buscan formadores externos, son aquellas empresas que tienen sus propios Centros de formación.

“Muy pocos (formadores externos) pero si utilizamos... Consultores externos, y de la Universidad, de la UCA. se sacan casi todos los instructores, después de Buenos Aires, pero en el plan de capacitación no te lo puedo decir en detalles, pero generalmente son de Buenos Aires (formadores internos)...por una cuestión de cultura...por eso te contaba que C. P, que es la gerente de operaciones viaja al CeCaDe a transmitir su experiencia... Pero reconozco que es bueno que venga una persona de fuera de la compañía para darte una visión diferente. La diversidad hace a la riqueza, cuando uno puede mixtear capacitadores internos y externos se hace una muy buena combinación. Empresa 4

-Están también los que recurren solo a formadores externos.

“Asesores externos, son empleados de la Consultora esta que contratamos”. Empresa 1

-Los entrevistados en general reconocen, aún aquellos que no recurren a formadores internos, que trabajar con ellos ofrece la ventaja de acceder a conocimientos propios de la cultura organizacional de la empresa de la que el externo carece.

“...es que conoce la cultura de la organización, es fundamental. Esta bueno que tengas de vez en cuando uno de afuera, que no sabe nada y bueno te aporta otras visiones, pero el que está adentro sabe cuales son las cosas y sabe que puntos tocar. La otra ventaja es que como el esta dentro de la organización y tuvo ese problema, podría ser una ventaja que pueda hablarlo y decirlo, y de sacar un disparador, porque eso es lo que tienen las capacitaciones” Empresa 2

“...por ahí puedes conocer mucho más los pormenores, los ejemplos pueden ser mucho más específicos, puedes llegar a puntos más interesantes. Pero bueno yo desde mi óptica no lo descarto, pero todavía es un tema que no se ha tratado demasiado, un poco porque hasta ahora hemos tenido un buen apoyo de esta consultora.” Empresa 1

Criterios de selección metodológica.

-En cuanto a los criterios de selección de la metodología en capacitación, acentúan la búsqueda de una modalidad de trabajo dinámica, activa, que de lugar a la interacción personal y a participación, propia de los talleres, privilegiando el juego y la diversión.

“... usamos un taller en lugar de un curso... Básicamente por la participación y para hacerlo lo más dinámico posible porque tenemos una amplitud de conocimiento, de edades, de todo, muy grande.... como lo que estamos buscando es la participaciónque eso nos sirva de retroalimentación a nosotros porque el objetivo general de esto, es que la gente se sienta que está involucrada con la empresa y que está trabajando en un clima bueno.” Empresa 1

“...dentro de la metodología se trata que la persona aprenda divirtiéndose, y que sea práctico. Nosotros sabemos que la gente hace lo que aprende cuando lo hace en la práctica. Entonces tratamos que nuestros métodos de aprendizajes estén basados en la diversión y en la práctica. Entonces ahí nos damos cuenta que la gente lo disfruta y lo demanda.” Empresa 4

“...mas que métodos, para nosotros son una modalidad de taller, como yo te decía hoy, la del CBT, que es un curso interactivo, asistido por computadora, no tenes la interacción, estas solo, apretas con la máquina un botoncito, te dice, si, no, la pegaste o no, acertaste o no; en cambio cuando interactúas con otros, sea interno o externo, el taller tiene esa parte, porque no son disertaciones...Empresa 2

“Las capacitaciones generalmente son áulicas y lúdicas, o sea tienen combinación, no es que sea una formación únicamente en aula, siempre es aula, juegos y hay trabajos prácticos en aula, que a veces según la actividad que se quería llegar trabajamos roleplaying, se utilizan la mayor cantidad de actividades posibles, se van eligiendo, no significa en todos los módulos vamos a utilizar todas las actividades posibles, todas las técnicas, pero usamos, somos variados en eso y no nos interesan las magistrales, que venga un especialista a dar una charla magistral”. Empresa 7

Técnicas de formación

-Las técnicas metodológicas que se emplean son variadas dentro de lo que es común en capacitación, se relacionan con exposición simple y ampliada con recursos audiovisuales, demostración, estudio de casos, simulación. La discusión es una de las técnicas mas nombradas

“...permanentemente.” Empresa 4

“ hay mucha participación de la gente con discusión y algún trabajo práctico que por ahí dispare la discusión” Empresa 1

-Algunas empresas tienen programas de capacitación por medio del uso de computadora, una de ellas expresa que a este programa acceden todos los empleados incluso los gerentes.

“...tenemos un programa que se llama se llama CVL que son tres

Aspectos financieros relacionados con la inclusión de los gastos de formación en el presupuesto.

computadoras donde hay módulos de aprendizaje como cartelería, como precios, como auto evaluación de desempeñotoda la organización, inclusive mandos medios, gerentes. Son tres computadoras que ingresando el número de legajo te tira los módulos que vos tenes que hacer. También tenemos un objetivo que cumplir con respecto a los CVL, todo el mundo tiene que pasar por ellos.” Empresa 4

-Otras destacan la utilización de formación en el puesto

“hay un proceso que se llama recorridas, donde un gerente hace la recorrida con el jefe donde le va marcando los detalles de las cosas que tiene que mejorar marcándoselas... Entonces acá es muy común que digan ¿che dónde esta tu gerente? Esta de recorrida con tal gente. ...Todos los días se hacen recorridas, el director todos los días de 8 a 9 hace recorridas y les enseña a los jefes. Eso es permanente.” Empresa 4

- Otras hablan de intercambio

“...cosa que ahora se esta haciendo, o sea, un tipo que haya sido antes gerente, y que ahora está en otro puesto, por algunas razones, por falta de destreza o por otras cuestiones, pueda ir y asistir a un gerente nuevo en ayuda, en colaboración para que le de pautas de trabajo diferentes.” Empresa 2

-Las empresas que manifestaron trabajar con diseño de planes de formación también completan la capacitación con acciones de formación sin diseño.

“si puede el gerente decir tenemos determinada charla y decir bueno, lo mandoclaro, por ejemplo hay una conferencia en Rosario y sale \$400 por persona y mando a dos de mis colaboradores.” Empresa 7

“...el año pasado, que tuvieron que rendir como tres evaluaciones, estuvieron todo el año y después se les entregó un diploma, resultó que fue interesante, porque como lo daba la Blas Pascal”. Empresa 2

“...algo específico técnico, que eso se hace, que eso es lo que en general se vino haciendo, charlas que las hacen las distintas marcas, por ejemplo Sach, hace una charla sobre amortiguadores, entonces van dos horas a capacitaciones y entonces si, va el gerente de compras.” Empresa 1

-Solo dos de las empresas entrevistadas, que se encuentran entre las que trabajan con diseño, contempla la formación como parte o como un apartado del presupuesto general de la empresa, los restantes no la incluyen.

“..., hay una línea que se llama training donde esta estipulado todo lo que es la inversión de capacitación, es una línea aparte que esta dentro del presupuesto anual, que por ejemplo las tiendas que manda la gente al CeCaDe , tiene un presupuesto el cual se distribuye para todas las tiendas, eso esta bien establecido” Empresa 4.

“En diciembre presentamos una planificación para el año posterior, con un presupuesto estimado a la dirección, generalmente lo presenta el área. Yo por ejemplo presento y es por módulos y para todos los

	<p><i>empresarios. Una vez aprobado se comparte con mis pares, de todas formas para llegar a eso yo ya compartí con mis pares para llegar a armarlo, no lo armo solo". Empresa 7</i></p> <p>-La mayoría no incluye los gastos de capacitación en el presupuesto.</p> <p><i>"Lo manejamos por fuera del presupuesto". Empresa 3</i></p> <p><i>"...es como van surgiendo en realidad, no es que hoy preveo lo que voy a gastar, como te digo, son ofertas del momento, pero en lo que si no hay duda, es que si interesa se hace" Empresa 6</i></p>
Aprobación de los gastos	<p>-Los gastos destinados a ella son aprobados (independientemente de su planificación) por los dueños o las esferas más altas.</p> <p><i>"El directorio del Banco. Todo lo demás nosotros lo proponemos en las regiones, pero eso lo decide el banco....La gente de Recursos Humanos con el área de capacitación y la aprueba el directorio". Empresa 2</i></p> <p><i>"-Los gastos de formación ¿Quienes los aprueban? -Los dueños". Empresa 1</i></p> <p><i>"-¿Eso lo decidís vos directamente (dueña) si sale un gasto de capacitación? - Si" Empresa 3</i></p> <p>-Algunas indicaron que las áreas tienen capacidad de decidir gastos de formación.</p> <p><i>Si, hay cursos de formación que son específicos y los aprueba el gerente del área. O sea no solo los de recursos humanos, lo comparten... Tampoco es tan formal, me dice che Daniel sabes que hay una conferencia de la cual nos gustaría participar, bueno dale. Y listo, quedó en ese llamado telefónico. Tal vez después se formalice con un correo para que quede sentado que la persona participó de la conferencia, pero digamos que se formaliza por ese lado para tener un historial de la formación que hizo la persona. Empresa 7.</i></p>
Evaluación de los resultados de la formación.	<p>-Si bien se detecta una respuesta afirmativa a la consulta de si se evalúa la capacitación, una visión compartida por algunos directivos es la poca importancia que se le otorga a la evaluación de la formación. Así encontramos expresiones como:</p> <p><i>"Esa es mi vieja discusión con todo el mundo, sobre todo con los consultores estos. Porque vos me vendes, me haces todo, ¿Y después? Para mí es virtualmente imposible evaluar una capacitación. Nunca lo pude hacer, ni acá ni en la cervecería. Hay varias teorías, varias cosas... nunca lo vi aplicado. Pero es mi experiencia personal, nada más. Yo creo que acá, uno lo que puede ir viendo es una mejora o no del clima, no más que eso." Empresa 1</i></p> <p><i>"No, específicamente como plan no, eso de decir acá tiene un formu-</i></p>

<p>Niveles de evaluación</p>	<p><i>lario, no, esas cosas no... yo consulto, chicos, como van con el curso, como están, que vieron, apunten los temas que nos juntamos en la sala de reuniones y lo comentamos con todo el grupo..." Empresa 3</i></p> <p>-En relación a los niveles de evaluación, solo dos empresas indicaron tener mediciones formales, las demás son informales. Las evaluaciones que se realiza entran en los primeros niveles del modelo de Kirpatrick, la recogida de los datos en caliente.</p> <p><i>"...Si. Hay un formulario de cierre de la actividad que se les pregunta, son 5 o 6 preguntas nomás sobre como fue el desempeño de la persona que estuvo dando el curso, que les parecieron los materias, que les pareció el tiempo, que les pareció la claridad, los conocimientos, si pondría alguna observación o no es una encuesta de fin del curso...Los medimos por la evaluación de desempeño y por las recorridas del día a día." Empresa 4</i></p> <p><i>"...En todos los programas nosotros tenemos...Forjar tiene dos certificados, uno es de aprobado y otro es de participar, o sea se tienen que aprobar todos los módulos.... O son múltiples choice o son preguntas puntuales. El Forjar lo corrige la consultora, y si no aprueban tienen trabajos prácticos sobre el tema no aprobado." Empresa 7.</i></p>
<p>Evaluación del retorno de la inversión</p>	<p>-Ninguna de las empresas evalúa el retorno de la inversión en formación.</p> <p><i>"No, porque hay un retorno que nunca lo vas a sacar, el retorno de motivación de la gente, el valor percibido de la gente, eso no lo puedes medir jamás. Aparte mirá, entre que si vos formas se te van a ir las personas, porque eso es lo que creen muchas organizaciones, y entre que si vos formas va a crecer la persona y va a crecer la empresa, nosotros, creemos en la segunda teoría. ¿Cuanto nos beneficia? No sabemos, sabemos que es mejor que no hacer nada. Y es así, ese es el concepto. Sigue siendo bastante informal el tema porque seguimos midiendo informal." Empresa 7.</i></p> <p><i>"acá a nivel tienda no se hace, a nivel casa central se que están trabajando en eso pero no se como lo hacen." Empresa 4</i></p> <p><i>"no, no se mide, es muy difícil medir el retorno" Empresa 5</i></p>
<p>III- Vinculación entre Universidad – Empresa</p>	
<p>Opiniones sobre el vínculo Universidad – empresas de los empresarios</p>	<p><i>"...Creo que se puede potenciar, las empresas deberán tener en claro que las universidades son una entidad formativa, pero también la universidad tiene que tener en claro que las empresas tienen fines de lucro....Acá hay que armar programas en forma conjunta, lo que pasa es que desde la teoría sola no sirve y desde la operativa sola tampoco sirve. Tienen que trabajar juntas" Empresa 7.</i></p> <p><i>"Yo creo que la universidad tiene un papel muy importante por jugar en lo que es capacitación, yo creo que no hay nadie mejor preparado</i></p>

<p>Estrategias de vinculación en materia de formación Gerencial utilizada por las empresas</p>	<p><i>para preparar, en la Argentina, no hay nadie preparado para desarrollar programas de capacitación. Ahora, esto hay que hacerlo seriamente. Hay que trabajarlo convenientemente, pero la capacidad instalada que tiene la universidad no la tiene nadie, y la posibilidad de hacer cosas en materia de capacitación no la tiene nadie, no hay nadie que la pueda, no se la puede superar fácilmente; en los otros ambientes, en las otras posibilidades de contacto, que son muy importantes... Los vínculos de capacitación son muy fuertes” Empresa 8</i></p> <p><i>“...creo que esta un poco alejada(La universidad de la realidad de la organización) porque por ahí te cuesta mucho bajar la teoría de los libros a la práctica, a las realidades de las empresas, yo me doy cuenta, porque estude Licenciatura en Administración, e hice un postgrado en Finanzas, después en concreción de proyectos, y uno mismo cuando te encontras adentro de la empresa digo, y esto como lo aplico y lo bajo, y no me refiero a un balance contable, que creo que es lo más relacionado con la realidad, yo creo que es lo más cercano que hay, después en la dinámica es difícil, y no creo que sea por un error en la universidad, pero es un tema inevitable, porque una es la parte de teoría y otra cuando vos estas ahí viviéndolo, yo creo que este intercambio de experiencia de cuando uno estudia y trabaja es lo mas cercano que uno tiene” Empresa 3</i></p> <p>-La mayoría manifestó tener vínculos con Universidades para las actividades de Capacitación Gerencial, especialmente con Universidades privadas: Austral, Blas Pascal, San Andrés, Católica de Buenos Aires, Instituto Argentino de Ejecutivos de Finanzas (IAEF)</p> <p><i>“...uno recurre a la oferta de universidades o institutos con algún nivel de reconocimiento que ofrezcan este tipo de cursos, digamos, que se yo, la gerencia industrial de hecho esta cursando una maestría, ahora no recuerdo exactamente pero una maestría en Rosario, la gerencia de producción primaria esta haciendo una maestría en agro negocios, la gerencia financiera participa de cursos del instituto Argentino de IAEF o algo así, no me acuerdo como se llama, en Bs. As. Yo participe de un programa de formación de alta dirección que tiene la Universidad Austral, un programa de cuatro meses” Empresa 8</i></p> <p><i>“Ahora tenemos La Austral...son cursos de capacitación, de actualización.</i></p> <p><i>- ¿Esos cursos de formación que me comentaste ustedes los trabajan con La Austral de Buenos Aires?</i></p> <p><i>-Sí, nosotros tenemos que sacar a fecha los cursos de capacitación del 2008...” Empresa 3</i></p> <p>-Una de las empresas, en su vinculación con la Universidad Católica, prefiere programas adaptados a sus necesidades y para eso arma convenios con esa Universidad.</p> <p><i>....”y para eso arma un convenio con la UCA. en el momento que decide capacitar a alguien de nivel gerencial, lo elige y lo manda a Buenos Aires... elige a las personas que pueden ir a PDG o a un postgrado en la UCA..” Empresa 4</i></p> <p>-Algunos de los entrevistados manifestaron vinculaciones</p>
--	---

	<p>con las universidades estatales de la región.</p> <p><i>“...nosotros hemos tenido vínculos con Ingeniería en Sistemas y con Económicas...” Empresa 7</i></p> <p><i>“Nosotros hemos usado, usamos regularmente la Facultad de Ingeniería Química, la Facultad de Bioquímica, el Instituto Nacional de Alimentos...hemos estado vinculados con la Facultad de Ciencias Económicas, participando de algunos de los programas, mandando gente a algunos de los cursos...cursos que brinda la propia facultad, incluso diplomados, alguna maestría, por ahí estos cursos de contabilidad y auditoría y ese tipo de cosas, ha tenido participación en nuestra con asistentes, después ha habido algún vínculo marginal con la Universidad de Rosario, hay un vínculo con la Universidad Austral, en algún momento hubo un vínculo con la universidad de San Andrés... básicamente en formación” Empresa8.</i></p>
--	--

6.2.3 De las entrevistas a los Funcionarios de Instituciones de Educación Superior

<i>Tercer Esquema de volcado de datos</i>	
<i>Temas trabajados en la categoría de análisis III</i>	
<i>De que se habla</i>	<i>Que se dice de lo que se habla</i>
<i>III- Vinculación entre Universidad – Empresa</i>	
Modalidades de vinculación	<p>-Todos los entrevistados sostienen que sus respectivas Facultades mantienen estrechos vínculos con el Sector Productivo.</p> <p>Se podría apreciar que detrás de estas prácticas subyacen por un lado el concepto de vínculos enmarcados en el formato de la cooperación de la que hablan Zandomeni-Vigil (2005) y el concepto de pertinencia de Malagón Plata (2003) que alude al fenómeno a través del cual se establecen las múltiples relaciones de la Universidad con el entorno. Por otro lado, se puede desprender de su lectura la valoración otorgada en la práctica a la Universidad como prestadora de servicios.</p> <p><i>“...Usted venga los sábados y acá no hay aulas de los cursos de postgrado que hay, está todo lleno, vea en la página la cantidad de cursos que tenemos... mire, esto es un curso, una jornada de higiene y seguridad del trabajo que hicimos en ATE , que la hicimos con una mesa redonda por la ley que se tiene de los comité de trabajo, con el Ministro, con el Ministro de salud, con el Ministro de trabajo...las cosas hay que hacerlas, pero pensado en el mundo del trabajo...Usted en una facultad tiene que saber...tenes que ser gerente, no podes dejar de atender las cuestiones con la empresa, no podes dejar de atender las cuestiones con el mundo del trabajo, no podes dejar de atender que está pasando con las disciplinas de acá a 20 años...” Funcionario 3.</i></p>

<p>Diferencias con Universidades privadas</p>	<p>“...hay una fuerte inserción de la facultad en el medio, y con eso, como yo te decía, permite tener una franja importante de producidos propios que a su vez esta reflejado en estructura, equipamiento.” Funcionario 1</p> <p>“Cuando me preguntaste como se relaciona la universidad con el medio, yo lo tengo armado en tres ejes, uno que es la inserción de los graduados, para lo cual tenemos programas de inserción laboral, uno de ellos son las pasantias... a través de la inserción de los graduados en las empresas, para lo cual nos tenemos que preocupar por dar una formación de excelencia ...nosotros estructuramos la incorporación de ciencia y tecnología en la producción a través de los graduados, como te decía, a través de la transferencia de tecnología... y a los hechos me remito, la alfalfa que vende AGROAR como su alfalfa esta desarrollada por la Facultad de Ciencias Agrarias...tenemos ZELLTEK que es la empresa incubada en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas...el año pasado firmamos el convenio que nos liga con Resscreen, Resscreen se incubó en IDEAR, IDEAR es la incubadora de empresas que tenemos con la Municipalidad de Esperanza...son docentes investigadores...la parte comercial la hacen en la empresa...pero el desarrollo lo hicieron en la Universidad... y esas son las cosas de calidad que hace la universidad. Y la tercer pata que vemos es la generación de empresas, para eso tenemos toda una política de generación de empresas”. Funcionario 2</p> <p>-Sostienen que la Universidad debe atender a las tres funciones relacionadas con Docencia, Investigación y Extensión y que en las facultades de sus respectivas Universidades esto se da.</p> <p>“¿Qué concebimos que tiene que ser una universidad? Primero una universidad tiene que enseñar, tiene que tener alumnos que vayan y tengan la capacidad técnica para desarrollar su profesión en el más alto nivel... ese profesor además de enseñar tiene que investigar, y si investiga y transfiere mejor, que lo haga de cualquier manera, la transferencia se puede hacer, ya le digo, es una cuestión social.” Funcionario 3</p> <p>- Uno de los entrevistados marca la diferencia con las universidades privadas, coincidiendo con lo que expresa Gore (1998) citado en marco teórico, acerca de que en éstas, la investigación es escasa o nula, razón por la que se dedican fundamentalmente a la capacitación</p> <p>“... para mí la formación es una cuestión básica, la hacemos y lo hacen mayormente las universidades privadas porque no tienen investigación... si vos no tenes investigación, entonces es muy fácil que las grandes empresas se ligen con las universidades privadas para hacer capacitación o formación de altos gerentes...En las universidades publicas, son muy pocos los ejemplos de formación específica de cuadros, no son muchos, nosotros no tenemos como el ITBA o la Universidad Austral que tienen programas con empresas para la formación. ESSO por ejemplo viene a buscar gente a nuestras facultades, la mayoría de la gente de la ESSO se los lleva de acá, ahora</p>
---	---

<p>Formación de calidad para responder a las demandas del mundo del trabajo</p>	<p><i>los postgrados los hace con el ITBA, con la universidad, no recuerdo si lo estaba haciendo con Belgrano o con quien, pero por qué? Porque es muy simple, porque contratan, traen gente de ellos, diseñan los cursos, traen gente de EEUU, lo dan, es mucho mas fácil para ellos hacer estas cuestiones que en una universidad pública, por eso es que las universidades privadas se dedican mucho mas a esto, por las facilidades que tienen...ahora las universidades privadas tiene muy poca investigación con lo cual transferencia de conocimientos en serio, digamos en tecnología, desconozco si alguna universidad privada tiene una patente, nosotros en los dos últimos años registramos trece patentes en diez países del mundo... "Funcionario 2</i></p> <p>-Todos los entrevistados consideran que las formaciones de grado y posgrados de sus facultades responden con amplitud y de manera satisfactoria a las demandas del mundo laboral.</p> <p><i>"Yo creo que tienen una fuerte formación básica, si no, son todas iguales, es decir no son todas las carreras iguales pero si tienen una fuerte formación básica...fijate en el mercado laboral y yo te hablo de dos facultades que hay estadística, en Ciencias Económicas, había salido un informe hace un par de años atrás que decía que nuestros profesionales estaban muy bien capacitados, dicho por encuestas de empresas, porque se adaptaban a diferentes lugares y de Ingeniería Química...vos encontrás profesionales trabajando en actividades tan diversas, habla de que hay una formación básica importantísima, sino como se va a adaptar esa persona a trabajar en los distintos lugares." Funcionario 2</i></p> <p><i>"creo que los alumnos se insertan muy bien, traen experiencia de las pasantías que le dan tranquilidad... si pueden faltar las especialidades, agropecuarias, bancarias, etc. ... lo que se trata es de crear competencias." Funcionario 4.</i></p> <p><i>"...Le digo algo, esta facultad fue acreditada por 6 años por la CONEAU, que es la máxima nota que pone la CONEAU, pero con una diferencia, solo tres alcanzaron esto en el país, pero la nuestra sin ninguna observación, al contrario, lo que se hizo alcanzó a niveles regionales y a todos los puntos, o sea que todo esto que yo digo está todo chequeado. Hay una mirada desde afuera, que es lo que a uno le hace falta." Funcionario 3</i></p>
<p>Acciones de capacitación gerencial</p>	<p>- Las actividades de capacitación, se concretan a través de cursos de posgraduados, charlas, encuentros informales (Ciclo de café con graduados, Ciclo de café y empresas) , Programas de emprendedores y a través del área de Educación a distancia.</p> <p><i>"tenemos cursos específicos de posgrados y cursos de posgrados que no están exclusivamente insertos en una carrera de posgrados, son cursos que se dan por extensión que se dan por un tema puntual... Además tenemos un área de Educación a distancia que es una plataforma que mantenemos en forma virtual...y ahí también hacemos capacitación a empresas en esta plataforma virtual a distancia... la herramienta esta hecha y diseñada desde la facultad, la currícula o el modelo de cómo estás capacitando y en qué estas capacitando surge de una demanda de la empresa... tenemos modelos pero luego</i></p>

<p>De las carreras de posgrados</p>	<p><i>esos modelos se adaptan a la necesidad puntual de la empresa...y después si aparecen charlas, seminarios donde muchas veces nosotros convocamos a profesionales o expertos con una trayectoria en temas que tiene que ver fundamentalmente con lo que son las áreas nuestras, a dar curso y seminarios puntualmente, por ejemplo hace poco tuvimos las Jornadas de Energía en donde fue convocado la CONEAU, Fundación Bariloche, IMBAP, Secretaría de Energía, Ministerios de algunas provincias y entonces ahí aparece la oportunidad o tenemos una convocatoria importante de niveles gerenciales.”Funcionario 1</i></p> <p><i>“...nuestra facultad debe tener un rol activo, parte de ese rol lo cumplen los posgrados, esa es una de nuestras acciones más fuertes...se desarrollan distintas acciones de vinculación con las empresas, como el ciclo Café y Empresa, la Cátedra de Emprendedores, que surgió de un acuerdo entre la Universidad y la Unión Industrial, son encuentros con empresarios y docentes y también van los alumnos... hace un tiempo, realizamos y tuvo mucho éxito, un Diplomado en Dirección de empresas, lo hicimos del 91 al 2000, 2001, no recuerdo exactamente , era un ciclo de un año y los que asistían no necesitaban ser profesionales. Se dictaban cursos en distintas materias, los que asistieron se entusiasmaron mucho, incluso aunque no era obligatorio, la mayoría rindieron y lo aprobaron. Dejamos de hacerlo porque luego de varias cohortes ya no hubo convocatoria.”Funcionario 4</i></p> <p><i>“...El Programa de emprendedores de la facultad es bastante amplio, tenemos la cátedra lectiva, promoción de emprendedores, la cual pueden tomar los alumnos de los últimos años de cualquier carrera... La experiencia que nosotros hicimos con la Facultad de Ciencias Económicas muchos años atrás, no recuerdo el nombre exacto, fue una especialidad en gerenciamiento, fue en el año noventa y cinco o seis, que podían venir hasta los profesionales, y también podían venir los prácticos, que estaban en los altos mandos de las empresas, tuvo mucho éxito en principio pero lo que pasa es que cuando vos agotás el mercado ya está. Después ya no hay una demanda...” Funcionario 2</i></p> <p>-En todas las Facultades se dictan cursos de posgrados, dado el carácter de algunas de las facultades consultadas, están mas orientados a áreas específicas relacionadas con el campo de la ingeniería y la bioquímica; solo en una de ellas, la relacionada con el área de administración de empresas, orienta sus carreras al desarrollo de la función gerencial.</p> <p><i>“...puntualmente han aparecido casos donde se han pedido capacitaciones a niveles gerenciales, pero que sucede, nuestra facultad tiene formación de ingeniería, no en este caso la formación de gerentes o de administración de empresas, no esta orientada a ese tema, nosotros tenemos orientación de ingeniería ...tenemos un curso de posgrado que lo dicta el grupo GISET que es un grupo de investigación sobre el sistema eléctrico de potencia, es un software para estudiar flujos de potencias en redes de mega retención... se capacita a jefes de área, donde son tomadores de decisión y ya es digamos, un gerenciamiento de un área...” Funcionario 1.</i></p>
-------------------------------------	---

<p>Vías de potenciación de vínculos Universidad Sector Productivo, en materia de formación.</p>	<p><i>...Tenemos toda la carrera de postgrado, tenemos el Doctorado en Ciencias Biológicas, el Doctorado en Física, la Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Química y Biología, porque para nosotros ya es muy importante, estamos creando el Doctorado, tenemos la Maestría en Salud Ambiental, y tenemos la Especialización en Gestión y Auditoria en Bioquímica Clínica, tenemos la especialidad en Bromatología, y tenemos la cantidad de alumnos de maestrías de doctorado más grande de la Universidad del... somos primeros en todos lo que son cursos y capacitaciones... la Universidad se olvida del mundo del trabajo, porque se olvida del mundo del trabajo, porque cree que la persona que está en la industria o está en un ministerio, tiene el mismo tiempo que el que esta acá adentro y tiene todo el día para estar en la mesada, entonces no tiene preparado un programa para la gente que labura toda la semana...la Universidad no resolvió ese problema todavía y lo tiene que resolver...Su interés es distinto, porque el quiere crecer dentro de la industria, no va a venir a invadir acá adentro... Lo que pasa es que usted dice la maestría, porque los contadores y los abogados tienen una forma de ser distinta. Por ejemplo los abogados son todos especialización, especialización de esto o lo otro, porque la usan en la profesión. La especialidad en sindicatura concursal, por ejemplo, nosotros no tenemos eso...porque para que va a venir un tipo de afuera a hacer un doctorad en física. Que si el día tiene 24 horas lo tienen 28 estudiando..."</i> Funcionario 3</p> <p><i>...el MBA es una apuesta a formación de cuadros gerenciales, eso es así, el MBA... algunas maestrías profesionales como la de Lácteos...</i> Funcionario 2</p> <p>-Los entrevistados hicieron énfasis en profundizar los vínculos ya existentes y en generar nuevos espacios de acción.</p> <p><i>"Nosotros lo estamos potenciando permanentemente porque nosotros no nos quedamos sentados acá, nosotros por ejemplo en este momento ya estamos estudiando la internalización de la educación a distancia nuestra, porque hemos sido visitados por la Organización Panamericana de la Salud que está interesada en transmitir al resto de Centroamérica las cosas que estamos haciendo nosotros, o sea que ya estamos trascendiendo...vamos a profundizar la interacción con las empresas."</i> Funcionario 3</p> <p><i>"mucho se debe poder hacer... incrementar las vinculaciones... llegar a hacer la mayor cantidad de cosas..."</i> Funcionario 4</p> <p><i>"...para mí, al ingeniero en general hay que darle alguna herramienta en lo que es gerenciamiento...hay que encontrar, de alguna manera, algunos huecos que estén siendo insatisfechos... yo creo que una forma sería generar cursos de posgrados en lo que es gerenciamiento, o administración de empresas, pero que permitan tener un panorama general"</i> Funcionario 1</p> <p><i>"...mirá nosotros hemos intentado, lo que pasa es que nos falta tiempo, nos faltan recursos humanos afectados a esto, de hacer cursos en empresas, los famosos cursos in compani, pero la verdad no, tenemos tantas cosas para hacer en estos otros campos que no nos da para dedicar la estructura que tenemos a esto, lo hacemos pero no</i></p>
---	---

	<p><i>tenemos una política de cursos de empresas, no tenemos un programa de cursos de empresas... En esta línea tenemos un campo para trabajar pero no se puede hacer todo, es muy simple, si lo quieres hacer con calidad no se puede hacer todo... lo que creo es que hay un potencial enorme....el tema es que nosotros tomemos esto de una manera como hemos encarado otras cuestiones...Ha habido experiencias, pero ha habido experiencias por facultad, y para mí, en la formación, igual que la transferencia de tecnología, vos tenés que tener todo el espectro, porque ARCOR no va ir a la Facultad de Ciencias Económicas, a pedirte que le hagas un curso tipo MBA, a Ingeniería Química que le haga de manejo de simulación de procesos de tal cosa y a Bioquímica que le haga de Biotecnología de no se que, vos tenes que tener una ventanilla única, mas allá de las individualidades después de las facultades, vos tenés que tener un esquema único para afrontar esto , y eso es lo que nosotros no hemos encarado como universidad.. sería como un centro de formación continua, y que sea de la universidad, para mí ahí esta... Las Universidades privadas tienen esto, tienen una especie de hacerte los cursos a medida y ellos si no tienen contratan, nosotros partimos la mayoría de las veces sobre nuestras capacidades, contratamos también pero si vos no tenés la capacidad básica no te largás a hacer un curso de lo que sea, pero para mí pasa por ahí la cosa, será un desafío para el futuro." Funcionario 2</i></p>
--	--

Conclusiones

El trabajo de campo permite cotejar datos proporcionados por la información primaria con los conocimientos teóricos de la primera parte y de esta manera, arribar a las siguientes conclusiones acerca de la capacitación gerencial en las empresas de la ciudad de Santa Fe. Se aclara que estas conclusiones se consideran como una aproximación al tema, no se puede extrapolar a toda la población empresarial o de funcionarios universitarios de la ciudad, dado que se aplicó una muestra por conveniencia, como se explica en el apartado de metodología.

Los empresarios coinciden en que la formación, al mismo tiempo que está vinculada con las metas empresariales, recibe el apoyo necesario de los directivos, es decir, perciben un compromiso de los niveles altos, “la cumbre estratégica”, al decir de Mintzberg (1998), con la capacitación, especialmente en aquellas empresas, las menos, que implementan estrategias explícitas de RRHH.

Del mismo modo, se valora la formación de los cuadros gerenciales como una inversión, observándose que no se dan resistencias a la capacitación en éste nivel de gestión, es más, destacan los entrevistados, que los gerentes la piden y resaltan el aspecto de valor agregado.

En principio, se puede afirmar, que tanto en el ámbito empresarial como en el universitario en el que se realizaron las entrevistas, se otorga a nivel del discurso, una gran importancia a la capacitación y/o formación como fuente de ventaja competitiva. Sin embargo, esta valoración e importancia discursiva, muestra algunas fisuras de acuerdo a los datos revelados por el diagnóstico de las prácticas de formación adoptadas lo que permite hablar de un hiato entre el discurso y la acción.

Así, se encuentra por ejemplo, que dicha valoración contrasta con la presencia de prácticas de formación basadas en procesos informales, poco profesionales, propias de culturas “caseras” o “familiares”, de “estructuras simples”, que dan lugar a pensar si en la realidad de los hechos, se otorga tal valor a la capacitación como fuente de ventaja competitiva.

El diagnóstico de las prácticas indica, que si bien todas realizan acciones de capacitación a partir de la detección de necesidades, la mayoría emplea técnicas informales para identificarlas, apoyadas solo en la observación u opiniones de quienes conforman los distintos niveles de cuadros gerenciales, no se mencionan evaluaciones de desempeño, perfiles ni informes.

Por otra parte, es significativo que a la hora de responder cual era la ventaja competitiva de su empresa, solo algunos refirieron a sus recursos humanos, mientras otros lo situaron en aspectos no relacionados con ellos, por ejemplo, la elaboración de un producto que lo diferencia de otras empresas del ramo.

Con respecto al proceso de evaluación de la formación en las empresas, el análisis de las entrevistas, puso de manifiesto dos cosas:

Por un lado, una visión compartida entre los ejecutivos, de la poca importancia que le otorgan a la evaluación en los procesos de capacitación que se llevan a cabo en sus organizaciones.

Por otro lado, las evaluaciones realizadas son informales en su mayoría y se corresponden con los primeros niveles del modelo de Kirpatrick, “*la recogida de los datos en caliente*”, es decir opiniones, grado de satisfacción acerca de los contenidos, la metodología, las condiciones ambientales, que se recogen, en las menos, en cuestionarios aplicados en el lugar donde se realiza la capacitación, o bien al finalizar el curso en reuniones o encuentros también informales.

Esta cuestión de cómo se efectúa la evaluación de los procesos de capacitación gerencial en las empresas entrevistadas, aparentemente de menor importancia, es sin embargo un indicativo importante de la valoración real, concreta, más allá del discurso, que se le otorga a la capacitación como fuente de ventaja competitiva; porque si la gestión del conocimiento se estima esencial en la creación de nuevas competencias necesarias para hacer frente a las actuales demandas del mercado, evaluar formalmente los resultados de la capacitación permitiría demostrar con indicadores claros y precisos, como y hasta donde influyen las prácticas de capacitación en los factores claves del rendimiento y del éxito de las empresas. Además, la evaluación formal de la formación, realizada con criterios profesionales, es un proceso que permite apreciar si hay estrategias explícitas de RRHH, marca rumbos para acciones futuras de largo alcance.

La existencia de políticas explícitas de RRHH es un fuerte indicador del valor real que la capacitación tiene en una empresa.

Se destaca que en la confrontación de la información primaria, con la teoría de la primera parte, lo recogido en el trabajo de campo confirma lo que sostienen autores como Andrés Reina (2001), Buckey Caple (1991), Blake (2003), en que aún en aquellas empresas que valoran la capacitación, la evaluación es uno de los aspectos menos atendidos, que se realiza en forma no profesional.

Otro aspecto descuidado que no valoraría en los hechos, la importancia de la capacitación es el que se relaciona con la no inclusión de los gastos de capacitación en el presupuesto de las empresas. Solo dos de las empresas entrevistadas manifestaron incluirlo como parte o apartado del mismo. Se entiende que a mayor importancia real, mayores posibilidades de inclusión y viceversa.

Sin embargo, la lectura atenta del análisis de datos, no permite quedarnos solamente en el hiato o la falta de correspondencia positiva, se estima posible observar en el diagnóstico de las prácticas de formación, otros aspectos validantes de la importancia otorgada a la capacitación gerencial, todos ellos pronosticadores de un buen futuro.

En este sentido se observa que, si bien no todas, la mitad de las empresas consultadas trabajan con diseño de planificación de programas propios en formación de cuadros gerenciales y que éste, es un movimiento generado a partir de los últimos años que apunta a la formación de gerentes en temas referidos a la conducción de trabajo en equipo, liderazgo, motivación, comunicación.

Estas competencias, aparecen también demandadas por las empresas en los procesos de selección de cargos gerenciales. El cruzamiento de los datos del análisis de las prácticas formativas, permite afirmar que se destacan la búsqueda de personal con experiencia, preferentemente interno, con habilidades de liderazgos como la capacidad para la conducción del trabajo en equipo y el manejo de gente, junto con la capacidad de resolver problemas.

Esto también coincide con los conocimientos aportados por el marco teórico, ya que en las principales clasificaciones de competencias para niveles gerenciales ofrecidas por Alles (2002), Levy Leboyer (1996) figuran, entre otras, dichas competencias.

Entre las empresas consultadas, una (multinacional) tiene sus propias Escuelas o Centros de formación en Buenos Aires y Córdoba.

Se hace necesario destacar, considerando la fuerte inversión económica que representa para una empresa pequeña, que hay quien ha habilitado, dentro del espacio de trabajo, una sala especialmente destinada para las acciones de capacitación y/o formación, de sus empleados. Esto habla de valoración a través de hechos concretos, de coherencia entre discurso y acción

Acá, inclusive se hizo una sala nueva para darlas, no para hacer los talleres... con todas las reformas se construyó, se amplió todo el depósito y se hizo, una sala espectacular... Se aprovechó un área específica para capacitar, dándole la importancia... es un lu-

gar precioso donde está todo previsto, en cuanto a iluminación, mesas, proyectores, sonido, todos los chiches...Empresa 1

Asimismo, se puede tomar como otro indicador validante, el hecho de que generalmente la capacitación de gerentes, entre las que trabajan con diseño, se realiza en horarios de trabajo, y que el tiempo destinado a ellas, si bien varía de una a otra, en todas supera las dos semanas, ya que se efectúa con planes anuales, bianuales semestrales, o mensuales, tanto que incluyan jornadas diarias, como horas semanales, teniendo en cuenta en algunos casos, la estacionalidad del ciclo productivo de la empresa.

Ahora bien, para cerrar este tema de la valoración en el discurso y su validación o no en el análisis de los datos referidos a los procesos de las prácticas de formación, se debe prestar especial atención a los criterios que mantienen las empresas para la selección metodológica. En todas ellas se acentúa la búsqueda de una modalidad de trabajo que respete la forma de aprendizaje en los adultos, con el empleo de métodos y técnicas dinámicas, activas, que dan lugar a la participación y a la interacción personal, propia de los talleres, privilegiando el componente lúdico y la diversión, así como el aporte de técnicas basadas en las tecnologías y recursos audiovisuales.

Este dato, merece una reflexión, aquí nuevamente el diagnóstico de las prácticas acuerda con lo que sostienen los autores consultados como Gore (1998), Andrés Reina (2001), Vaughn (2006), en cuanto a que la capacitación con personas adultas presenta sus propias características de aprendizaje, diferenciando estos procesos de aquellos realizados en otras etapas de la vida, por lo que los métodos y las técnicas seleccionadas deben adecuarse a ellos. Hay concordancia, la práctica confirma lo que dice la teoría.

El uso de estas herramientas metodológicas activas, dinámicas, también habla de que a través de la capacitación gerencial, probablemente se busque o se intente crear, especialmente en las empresas con diseño propio, un clima organizacional que responda a la instalación progresiva de pautas de conductas de una nueva “cultura de las personas”, (Gore – Vásquez Manzzini, 2004) en las que, además de brindar oportunidades para desarrollar la creatividad y la eficiencia, las personas encuentran placer en el trabajo. El desarrollo del talento, la adquisición de habilidades o conocimientos que estas prácticas de capacitación promueven, serían vistas por los responsables de la capacitación, como las mejores vías para obtener los principales activos intangibles que cada organización necesite, de allí, el interés centrado en la modalidad de talleres reforzados por medios audiovisuales.

En relación a gestión estratégica de la formación de los RRHH se concluye que solo es posible reconocerlas en un sentido estricto, en aquellas empresas que cuentan con diseño, y dentro de éstas, en las que la formación además de ser percibida como necesaria a sus intereses, está relacionada explícitamente con las metas empresariales.

En el resto de las empresas (la mayoría de las entrevistadas) se podría identificar en la capacitación de gerentes, al decir de Vaughn (2006), una “impartición fragmentada de la formación”, que pone el acento en la asistencia a cursos, charlas o posgrados, a partir de las ofertas disponibles de los servicios de Universidades, especialmente privadas de Rosario o Buenos Aires, o Consultoras del medio.

En cuanto al tema de los vínculos entre Universidad y Sector Productivo una primera conclusión se refiere a que todos los entrevistados valoran a la Universidad como centro privilegiado de formación de alta calidad. Los funcionarios de las Instituciones de Nivel Superior, además le asignan un rol importante en la prestación de todos los servicios de Extensión, de los que la capacitación forma parte, que permiten responder a las demandas requeridas por los nuevos paradigmas organizacionales.

En esta cuestión vincular se han encontrado datos de información primaria, puntos de vistas particulares de los entrevistados que avalan conocimientos teóricos aportados por estudiosos e investigadores del tema expuestos en el marco teórico.

Por ejemplo: algunos opinan que hay cierta distancia entre los conocimientos teóricos que brinda la Universidad y la realidad de la práctica cotidiana de las empresas.

Este punto de vista concuerda con lo que sostienen Zandomeni y Vigil (2005), respecto a que investigaciones nacionales e internacionales de la década del '90 y de este milenio expresan sobre la formación universitaria, en el sentido de que ofrece una adecuada formación teórica, pero presenta un déficit en su capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.

Un entrevistado (funcionario universitario) manifiesta que las Universidades privadas hacen mucha formación porque no tienen investigación ni transferencia tecnológica y ésta es la razón, por la que las grandes empresas mayormente se ligan con Universidades Privadas para hacer la capacitación de gerentes.

Por un lado, esta información primaria acuerda con lo que sostiene Ernesto Gore (1998), citado en el marco teórico, quien referencia que en la Universidad Argentina, la investigación se da en los ámbitos de las Universidades Estatales, mientras que en los ámbitos de las Privadas es escasa o nula.

Por otro lado, esta opinión es refrendada por lo que ya se ha expresado con respecto a que la formación gerencial de las empresas de la ciudad, es cursada mayoritariamente en ámbitos universitarios privados de Rosario y Buenos Aires, dado que solo dos de las empresas, del área industrial, manifestaron hacerlo con Facultades de Ciencias Económicas, Bioquímica, Ingeniería en Sistemas e Ingeniería Química de las Universidades Estatales de la región.

Si esta información, se triangula con el dato de que en los vínculos USP nuestras Universidades Estatales centran sus estrategias, en acciones relacionadas con la transferencia de tecnología e investigación aplicada más que en formación y capacitación de graduados, **es posible inferir que habría un espacio interesante a cubrir en materia de capacitación gerencial, si en las Universidades Estatales de la región se toma la decisión política de hacerlo, potenciando vías de cooperación Universidad - Empresa, a través de posgrados, cursos in compani, programas de cursos a medida, jornadas con empresarios, educación a distancia u otros que sean resultado de la creatividad de las gestiones universitarias en un trabajo conjunto con las empresas.**

Bibliografía:

1. AGUIRRE A.; TEJEDOR B.(1997): *Proyecto Intelect: un modelo de Capital Intelectual aplicado a la empresa española*. Iniciativa Emprendedora, España.
2. ALLES, MARTA A. (2000): *Dirección estratégica de recursos humanos*. Gestión por conocimiento. Ediciones Granica, Buenos Aires, Argentina.
3. ALLES, MARTA A. (2002): *Gestión por competencias. El Diccionario*. Granica, Buenos Aires, Argentina.
4. ANDRES REINA, MARIA PAZ. (2001): *Gestión de la Formación en la empresa*. Pirámide. Madrid. España
5. ARAGON SANCHES, A.; FERNANDEZ ALLES, M. L. :MARTIN ALCAZAR; ROMERO FERNANDEZ, P.; SANCHES MARIN, G.; SANZ VALLE, R.; VALLE CABRERA, R. J. (2004): *La Gestión estratégica de los recursos humanos*. Pearson Prentice Hall. Madrid España.
6. ARIAS GALICIA, FERNANDO. (1994): *Capacitación para la competitividad y la colaboración*. Instituto Internacional de Capacitación y Estudios Empresariales S. C. Asociación Mexicana de Capacitación de Personal. México.
7. ARGUIRYS, C. (1991): *Un enfoque clave para el aprendizaje de los directivos*. Harvard Business Review “Gestión del Conocimiento”; Deusto S. A. 2000, España
8. BECKER, B.; HUSELID M.; ULRICH D. (2001): *El cuadro de mando de RRHH. Vinculando las personas, la estrategia y el rendimiento de la empresa*. Gestión 2000. Barcelona. España.
9. BLAKE, OSCAR JUAN. (2003): *La capacitación. Un recurso dinamizador de las organizaciones*. Machi. Segunda Edición Buenos Aires. Argentina.
10. BUCKLEY, ROGER, CAPLE, JIM. (1991): *La Formación, teoría y práctica*. Díaz de Santos S.A. Madrid. España.
11. CARRION MAROTTO, J.; ORTIZ DE URBINA CRIADO, M. La teoría de los recursos y capacidades y la gestión del conocimiento. Consulta 20/01/05 Versión on line <http://www.gestiopolis.com/recursos2/documentos/archivodocs/ager/jc1.pdf>
12. CHIAVENATTO, IDALBERTO. (1990): *Administración de los recursos Humanos*. MC Graw Hill. México.
13. Cuadernillo de Trabajo elaborado por CIDEA para curso de “Formación del administrador provincial para la gestión del conocimiento” dictado en octubre de 2003 bajo en marco del Programa de formación continua CAP.

14. Comisión General para la formación continua. *Guía para la evaluación de impacto de la formación en la Administración Pública*. Consulta 10/1/2007. Versión on line [http://www.formacioncontinua.inap.map.es/portal/NuevaWeb/info/documentos/publicaciones/GUIA%20EVALUACION%20\(ALTA\).pdf](http://www.formacioncontinua.inap.map.es/portal/NuevaWeb/info/documentos/publicaciones/GUIA%20EVALUACION%20(ALTA).pdf)
15. DE HARO GARCIA, J. M. *¿Sabe alguien que es una competencia? De Mc Clelland a la ISO 9000*. Versión on line <http://www.human.es> Consulta 15/9/2007.
16. DESLER, G.(1996) *Administración de Personal*. México, Prentice Hall.
17. DOLAN, S. L, VALLE CABRERA, R., JACKSON, S. E., SCHULER, R.S. (2003) *La gestión de los recursos humanos. Preparando profesionales para el siglo XXI*. MC Graw Hill. Segunda Edición Colombia.
18. DRUCKER, F. P. (2000): *Llega una nueva organización a la empresa*. Harvard Business Review “Gestión del Conocimiento”. Deusto S. A. España.
19. EDVISSON, L., MALONE Michael S. (1998): *El Capital intelectual*. Ediciones Norma, Bogotá. Colombia.
20. ESCARRE, ROBERTO: Modulo 1 El marco de las relaciones Universidad – Industria. Primera Edición. Relaciones universidad – empresa. Fundación Centro de Educación a Distancia para el Desarrollo. Universidad de Alicante. España.
21. ESQUIVEL, MARILINA: *La vuelta de la capacitación* Diario La Nación. Suplemento Empleo. 29 de agosto de 2004. Versión on line <http://www.lanacion.com.ar> Consulta 10/01/2007
22. FRIGERIO, GRACIELA y OTROS (1992): *Las instituciones educativas. Cara y Cecca*. Troquel. Buenos Aires. Argentina
23. GARVIN, D. (2000): *Crear una organización que aprende*. Harvard Business Review “Gestión del Conocimiento”. Deusto S. A. 2000, España.
24. GORE, ERNESTO. (1998): *La Educación en la empresa*. Granica S. A, 1998, Barcelona España
25. GORE, ERNESTO, VAZQUEZ MAZZINI, MARISA. (2004): *Una introducción a la formación en el trabajo*. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
26. GUTIERREA, E. *Evaluación de la formación*. Boletín Geis News nro. 50. año 5. Mayo 2003. Versión on line http://www.geis.es/admin/geis_news/files/ Consulta 23/01/2008
27. HAMEL, G., PRAHALAD, C. K. (1995): *Compitiendo por el futuro*. Ariel. Barcelona. España.

28. HAMPTON, DAVID. (1991): *Administración*. MC Graw Hill. Segunda Edición en español. México.
29. JIMENEZ, M. J. L.; BARCHINO, R. *Evaluación e implantación de un modelo de acciones formativas*. Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Computación. Alcalá de Anares. España. Versión on line http://www.spdece.uah.es/papers/Jimenez_Final.pdf Consulta 23/1/2008.
30. LE BOFERET G.; BARZUCCHETTI, S.; VINCENT, F.(1993): *Como gestionar la calidad de la formación*. AEDIP y Gestión 2000. Barcelona. España.
31. LEVY-LEBOYER, C. (2002): *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000 Barcelona. España.
32. LINARTH, DANIELE. (1997): *La modernización de las empresas*. Asociación del Trabajo y Sociedad PIETTE del CONICET. Argentina.
33. LOPEZ YEPES, J.A.; SABATER SANCHEZ, R.: *La teoría de los recursos y Capacidades de la empresa. Una revisión*. Departamento de Organización de Empresas. Universidad de Murcia. Versión on line <http://www.um.es/fee/documentos/dt2-00.pdf> Consulta 20/01/05.
34. MINTZBERG, H. (1991): *Mintzberg y la dirección*. Díaz Santo SA. Madrid. España.
35. MINTZBERG, H. (1998): *Diseño de las organizaciones eficientes*. El Ateneo. Buenos Aires. Argentina.
36. MOLDOVEANU, C.; MARTIN R.L.: *Capital vs Talento* en Revista Harvard Business Reviu. Volumen 81 nro. 7Julio de 2003,
37. MONTEIRO LEITE, E. (1998): *El rescate de la calificación. Nuevas trayectorias organizacionales: impactos sobre el trabajo y la calificación*. CINTERFOR, Montevideo.
38. NAVAS LOPEZ, J. E.; ORTIZ DE URBINA CRIADO, M.: *El capital intelectual en la empresa. Análisis de criterios y clasificación multidimensional*. ECONOMÍA INDUSTRIAL Nº 346 • 2002 / IV163 Consulta 29/04/ 2004.Versión on line <http://www.mcyt.es/asp/publicaciones/revista/numero346/163-171.pdf>
39. NEFFA, JULIO CESAR. (1998): *Los Paradigmas productivos Taylorista y Fondista y su crisis*”. *Una contribución a su estudio desde la teoría de la Regulación*. Asociación Trabajo y Sociedad (CONICET), Lumen HVMANITAS, Buenos aires.

40. NICASTRO S.; ANDREOZZI, M.; FINKELSTEIN C (2000-2001) Instructivos del Equipo Asesor del Programa Nacional de Formación Docente. Ministerio de Cultura y Educación
41. NONAKA, IKUJIRO. (2000): *La empresa creadora de conocimiento* Harvard Business Review “Gestión del Conocimiento” Deusto S. A. 2000, España.
42. OLEA DE CARDENAS, M.; SOLÉ PARELLADA, F.: La formación, la gestión del conocimiento y los intangibles en las organizaciones. Versión on line <http://www3.usal.es/~auip/documentos/FrancescSole.doc> Consulta 07/09/04.
43. QUINN, J. B.; ANDHERSON, P. y FINKELSTEIN, S. (2000): *La gestión del intelecto profesional: sacar el máximo de los mejores* Harvard Business Review “Gestión del Conocimiento”; Deusto S. A. 2000, España.
44. RAINERI BERNAIN, A.: Habilidades gerenciales. *Análisis de una muestra de administradores en Chile*. Revista Avante Volumen nro. 2. Octubre de 1998. Versión on line <http://www.avante.cl> Consulta 10/9/07.
45. ROBBINS, S. (2004): *Comportamiento Organizacional*. Pearson Prentice Hall. México
46. SAFON CANO, V. (1997): *¿Del fordismo al postfordismo? El advenimiento de los nuevos modelos de organización industrial*. Comunicaciones del I Congreso de Ciencia regional de Andalucía. España.
47. SANGUINO. (2003): *La Gestión del conocimiento. Su importancia como recurso estratégico para la organización*. Version on line <http://www.5campus.org/leccion/km> Consulta 7/9/2004.
48. SANJURJO S. O. y OTROS. (1994): *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens. Rosario Argentina
49. SOLÉ PARELLADA, F.; MIRABET VALLHONESTA M. (1994) *Como confeccionar un plan de formación en una empresa*. La Llar Libre. Barcelona España.
50. STANKIEWICK, F. (Director) (1991): “*Las estrategias de las Empresas frente a los Recursos Humanos. El post- Taylorismo*” por NEFFA, Julio Cesar HVMANITAS, PROIITTE, Buenos aires.
51. Universidad Nacional del Litoral. Versión on line <http://www.unl.edu.ar/eje.php?ID=2821> Consulta 01/05/08
52. VALLE CABRERA, R. (1995): *La gestión estratégica de los recursos humanos*. Addison Wesley Iberoamericana. Buenos Aires. Argentina.

53. VALLE, R.; LOPEZ, A.: *El papel de los recursos humanos en el desarrollo de las capacidades organizativas*. Universidad de Pablo de Olavide de Sevilla. Versión on line <http://www.aeca1.org/revistaeca/revista64/17artrev64.htm> Consulta 20/01/05.
54. VANGHN R. H. (2006): *El formador profesional* Compañía Editorial Continental México.
55. VESSURI, H. (1998): *La pertinencia de la enseñanza superior en un mundo en mutación*. Perspectivas, vol. XXVIII, N° 3, Septiembre de 1998. Oficina Internacional de Educación (O. I. E.). Alicante, España.
56. WERTHER W.; DAVIS, K. (1996). *Administración de Personal y Recursos Humanos*. Mc Graw Hill. México.
57. WRIGHT; MC MAHAN; MC WILLIAN. (1994): *La gestión estratégica de recursos humanos*. Pearson Educación. Madrid España.
58. ZANDOMENI DE JUAREZ N.; CHIGNOLI; S. RABAZZI, G. (2004): *La inserción Laboral de los jóvenes*. Ediciones UNL Santa Fe. Argentina.
59. ZANDOMENI DE JUAREZ, N.; VIGIL M.F. (2005): *Vínculos Universidad- Sector Productivo para promover la empleabilidad de los graduados*. Santa Fe. Argentina

ÍNDICE

Abstract	1
 CAPÍTULO I: Presentación	
1.1. Justificación	2
1.2. Objetivo General	4
1.3. Objetivos Específicos	4
1.4. Metodología de trabajo	5
1.5. Criterios de organización de los contenidos	7
 CAPÍTULO II: Los cuadros gerenciales	
2.1. Introducción	8
2.2. Los gerentes	9
2.3. Lo que hacen los gerentes. Modelo tradicional	13
2.4. Los roles gerenciales de Mintzberg. Un modelo más moderno.	14
2.5. Las competencias gerenciales	17
 CAPÍTULO III: Los nuevos paradigmas organizativos.	
3.1. Introducción	24
3.2 Definición de paradigma.	25
3.3. Los antiguos paradigmas organizacionales. Taylorismo y Fordismo.	25
3.3.1. El Taylorismo	25
3.3.2. El Fordismo	28
3.4. El agotamiento de los viejos paradigmas. La crisis del 70'. Los nuevos paradigmas.	31
 CAPÍTULO IV: La formación desde una perspectiva estratégica	
4.1. Introducción	39
4.2. La formación como herramienta de Gestión y fuente de ventaja competitiva. Teoría de los recursos y capacidades.	40
4.3. El capital intelectual y la gestión del conocimiento en las organizaciones.	43
4.3.1. El Capital intelectual.	43
4.3.2. La gestión del conocimiento ¿Cómo desarrollar el capital intelectual?	48
4.3.2.1. Creación del conocimiento organizacional	50
4.3.2.2. Conocimiento tácito y explícito	54
5.4. Alternativas estratégicas	48
5.4.1. Las estrategias de formación como parte de las estrategias de RRHH.	48
5.4.2. Políticas de Formación. Opciones estratégicas.	57
 CAPÍTULO V: La formación alcances y proceso	

5.1 Introducción.	62
5.2 La formación.	63
5.3. La Formación y el proceso de aprendizaje.	64
5.3.1 Teorías del aprendizaje	65
5.3.2. EL aprendizaje en las personas adultas.	68
5.5. El proceso de formación y desarrollo.	72
5.5.1. Necesidades de capacitación o formación.	72
5.5.1.1. Análisis y detección de las necesidades de capacitación.	73
5.5.1.2. Análisis organizacional.	73
5.5.1.3. Análisis de las operaciones o tareas.	74
5.5.1.4. Análisis de las personas.	74
5.5.2. Plan de formación. Diseño del programa:	76
5.5.2.1. Objetivos de la formación:	77
5.5.2.2.. Los contenidos del programa de formación	80
5.5.2.3. Actividades de formación	81
5.5.2.3.1. Los destinatarios de las actividades.	81
5.5.2.3.2. Los formadores.	82
5.5.2.3.3. El tiempo y el lugar para realizar la formación.	82
5.5.2.4. Los métodos de formación y recursos didácticos.	84
5.5.3. Los aspectos financieros de la formación.	91
5.5.3.1. Determinación del presupuesto de la formación o los costos de la formación.	91
5.5.3.2. El presupuesto.	94
5.5.4. Control y evaluación de los resultados de la formación.	97

CAPÍTULO VI: Las Instituciones de Educación Superior ante las demandas de los nuevos paradigmas organizacionales.

6.1 Introducción:	107
6.2. La nueva sociedad y la necesidad de cambio en la Educación Superior.	108
6.3. El cambio cualitativo.	110
6.3.1. La generación del ciclo completo del proceso del conocimiento en las Instituciones del Nivel Superior.	110
6.3.2. La transformación de la enseñanza actual de postgrado.	112
6.3.3. La transformación de la Cultura Institucional u Organizativa y sus modelos de gestión.	113
6.4. Las relaciones Universidad/Sector Productivo.	117
6.5. Estrategias de vinculación Universidad/Sector Productivo.	118
6.5.1. Los cursos de capacitación a medida.	118
6.5.2. Las Carreras Corporativas.	118
6.5.3. Las Empresas Universitarias.	119
6.5.4. Los programas emprendedores.	120
6.5.5. Los Graduados como nexos Universidad/ Industria.	121
6.5.6. La Integración de Cuerpos Asesores.	121
6.5.7. Las Vías de Cooperación Impulsadas desde las Empresas.	122

CAPÍTULO VI: Trabajo de campo.

7.1. Introducción	124
7.2. Procesamiento y análisis de los datos de las entrevistas	126
7.2.1. De las entrevistas en Empresas e Instituciones de Nivel superior de la ciudad e Santa Fe	126
7.2.2. De las entrevistas a Empresas de la ciudad de Santa Fe.	130
7.2.3 De las entrevistas a los Funcionarios de Instituciones de Nivel Superior	149
	155
CONCLUSIONES	
	161
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXO	