

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**Saberes y habilidades que cimientan la gestión del
conocimiento en la organización**

Incorporación de prácticas colaborativas en una empresa estatal
uruguaya

Entregado como requisito para la obtención del título de Master en
Formación de Formadores

Federico Emiliano Rigueti Umpierrez - 238042

Docente orientadora: Dra. Mariela Questa-Tortero

2020

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Federico Emiliano Riguetti Umpierrez, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Formación de Formadores de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Federico Riguetti

13 de junio de 2020

Resumen

En la sociedad del conocimiento, la continuidad de las organizaciones está condicionada a su capacidad para adaptarse a un entorno de cambio y aprendizaje permanente. En este escenario resulta necesario realizar cambios profundos, que van desde redefinir el concepto de sistema educativo hasta la generación de nuevas metodologías de gestión del conocimiento. Es precisamente en este último caso, donde el éxito depende de la capacidad de la organización para identificar y desarrollar las habilidades básicas que deben dominar las personas para el intercambio de información y conocimiento. El presente plan de formación es una expresión de esta situación. Luego de un proceso de diagnóstico de necesidades formativas, aplicado en una empresa estatal uruguaya, fue posible constatar la relevancia que posee el desarrollo de estas habilidades para los actores consultados. Mediante la combinación de variados instrumentos metodológicos (dos entrevistas, análisis de veintidós documentos y un grupo focal) se relevó tanto la perspectiva prescriptiva como la colaborativa en un departamento de esta empresa formado por aproximadamente ciento cincuenta empleados. Como resultado se evidenció la preocupación asociada a las dificultades que genera no contar con herramientas que favorezcan el intercambio de información y conocimiento en un entorno de colaboración. En respuesta, se diseñó un plan de formación que busca desarrollar en los participantes un conjunto de recursos, conceptuales y metodológicos, que les permitan generar sus propias acciones formativas de carácter informal. Los objetivos de desarrollo son los que mejor describen la forma en que el plan responde a las necesidades diagnosticadas:

1. Generar un marco metodológico *ad hoc* que permita, tanto conservar el conocimiento ya existente, como incorporar y difundir eficientemente los nuevos saberes que surgen de los cambios en el mercado.
2. Incrementar la eficacia y la eficiencia en los procesos de trabajo a través de la colaboración y articulación entre las distintas unidades.

El logro de estos objetivos representa un beneficio a corto plazo para el departamento, al mismo tiempo sienta las bases para que los integrantes de la organización ocupen un papel protagónico en los procesos de captura/creación, difusión y aplicación del conocimiento que utilizan en el desarrollo de sus actividades. Esto constituye una innovación en la concepción de la formación dentro de la empresa, incorporando actividades formativas de carácter informal como parte de la estrategia de capacitación y desarrollo de personas.

Palabras clave: aprendizaje informal, gestión del conocimiento, formación en la empresa, capacitación.

Índice

1	Introducción y justificación.....	6
2	Marco conceptual y antecedentes.....	8
2.1	Sociedad del conocimiento y aprendizaje a lo largo de toda la vida	9
2.2	Trascender los límites del sistema educativo	11
2.3	La empresa como espacio de aprendizaje	17
2.4	El conocimiento y su gestión.....	21
2.5	Nuevas capacidades en la Organización.....	29
2.6	Aprender y hacer en colaboración	31
2.7	Antecedentes.....	33
3	Marco contextual	39
3.1	Las empresas en la sociedad del conocimiento	39
3.2	Marco normativo de la formación en el Estado uruguayo.....	41
3.3	Características particulares de la empresa donde se desarrolla el plan	42
4	Marco diagnóstico de necesidades de formación	43
4.1	Descripción del proceso de diagnóstico de necesidades de formación.	43
4.2	Resultados del diagnóstico de necesidades	46
4.2.1	Fortalezas de la Organización.....	46
4.2.2	Fortalezas de las Tareas.....	46
4.2.3	Fortalezas de las Personas.....	46
4.2.4	Debilidades de la Organización.....	47
4.2.5	Debilidades de las Tareas.....	47
4.2.6	Debilidades de las Personas.....	47
4.2.7	Oportunidades	47
4.2.8	Amenazas.....	48
4.3	Necesidades de formación prioritarias.....	48
4.4	Fortalezas y debilidades del diagnóstico	48
5	Planificación de la acción de formación	49
5.1	Metas y objetivos del plan	49
5.2	Actividades de Formación	52
	53

5.3	Temas y contenidos	53
5.4	Metodologías pedagógicas	54
5.4.1	Consignas de trabajo.....	57
5.4.1.1	Consigna de la Actividad 1	57
5.4.1.2	Consigna de la Actividad 2	58
5.4.1.3	Consigna de la Actividad 3.....	58
6	Planificación de implementación de la acción de formación	59
6.1	Instrumentadores del plan de formación	59
6.2	Cronograma de actividades	60
6.3	Recursos y presupuesto.....	62
6.4	Monitoreo del plan de formación	63
6.5	Supuestos.....	65
7	Evaluación del plan de formación.....	66
7.1	Evaluación previa	66
7.2	Evaluación durante la implementación.....	68
7.2.1	Evaluación de Reacción	69
7.2.2	Evaluación de Aprendizaje	69
7.2.3	Evaluación de Comportamiento	69
7.2.4	Evaluación de Resultados	71
7.3	Evaluación de impacto	72
8	Reflexiones finales.....	74
9	Referencias bibliográficas	76
10	Anexos.....	82

1 Introducción y justificación

El presente trabajo es producto de un proceso desarrollado durante el último año, cuyo resultado es un plan de formación diseñado para ser aplicado en un departamento conformado por ciento cincuenta empleados aproximadamente y que forma parte de una empresa estatal uruguaya. A principios de mayo de 2019 se iniciaban el diagnóstico de necesidades formativas, a partir del cual quedó de manifiesto la relevancia de desarrollar habilidades para transmitir información y conocimiento como práctica laboral habitual. Esta visión, compartida por todos los actores indagados, resulta coherente con los desafíos que afronta la empresa, tanto por los cambios internos como por los derivados del entorno comercial en que se encuentra inmersa. La formación con respecto a estas habilidades implica propiciar aprendizajes que permitan identificar y/o crear conocimiento fundamental para el logro de los cometidos del departamento, transmitirlo a las personas que los necesitan, transferirlo al desempeño de las tareas, valorarlo y definir acciones para su mejora.

Se entiende que este plan resulta especialmente relevante dado que sienta las bases para incorporar estrategias que desarrollen el aprendizaje informal, incorporándolo en el abanico de recursos de formación ya existentes. El enfoque basado en la colaboración y la incorporación de metodologías adaptables a las distintas realidades que puedan existir dentro de la empresa, permitiría comenzar un camino hacia un sistema institucional de gestión del conocimiento. Como se verá más adelante, a pesar de resultar una poderosa herramienta para afrontar los desafíos que plantean mercados cada vez más dinámicos (Dalkir, 2005), son pocas las empresas que han logrado desarrollos significativos al respecto. Otro aspecto relevante es que resulta oportuna su implementación, dado que el trabajo se desarrolla en un momento de profundos cambios a nivel organizacional. Es esperable que la empresa necesite nuevas formas de gestionar el conocimiento, adecuadas a los nuevos escenarios que estos cambios organizacionales plantean.

El documento comienza con un marco conceptual y de antecedentes, donde se presentan los principales modelos teóricos, a partir de los cuales se interpreta la realidad sobre la que se pretende incidir. Así mismo, los conceptos que forman parte de este marco dan sustento, en gran medida, a los contenidos que se abordan en las distintas actividades formativas, así como en la propia estructura y opciones metodológicas aplicadas en el plan. Adicionalmente, se relevan en este primer apartado antecedentes de organizaciones que hayan procurado instalar internamente prácticas de gestión del conocimiento mediante la colaboración. En este aspecto, se presta especial atención al desarrollo de acciones específicas para el aprendizaje de los conocimientos y habilidades necesarias para concretar con éxito estas prácticas.

En el segundo apartado se describe el marco contextual. Se trata de un resumen de la situación particular en que se encuentra la organización teniendo en cuenta, por un lado su carácter comercial en un mercado en competencia y por otro las particularidades que suma el tratarse de una entidad estatal. Posteriormente se incluyen características específicas de la empresa, como

la cantidad de funcionarios y su dispersión en el territorio uruguayo, así como también elementos relativos a la gestión de la capacitación.

Una vez presentado el contexto, el documento se centra en el proceso de diagnóstico de necesidades de formación. En este apartado se resume el proceso de identificación de necesidades formativas por el cual se determinaron las temáticas a abordar en el plan. Para ello, se describen las fases del diagnóstico y las diversas herramientas metodológicas instrumentadas en cada una. Estas herramientas permitieron relevar evidencias provenientes de diversas fuentes primarias y secundarias, tanto cualitativas como cuantitativas. Para finalizar se presentan los resultados del diagnóstico, así como un breve análisis de las fortalezas y debilidades del proceso.

Luego de presentadas las necesidades, se incluye un apartado que describe los aspectos medulares del plan de formación. Respetando un orden que va desde lo general a lo particular, se presentan los objetivos y metas definidos, así como la combinación y articulación de acciones de formación diseñadas para alcanzarlos. Posteriormente se describen los temas a abordar en cada una de las acciones y los lineamientos metodológicos a seguir para definir las actividades de aprendizaje específicas en cada caso.

A continuación se incluye un apartado en el que se establecen los aspectos relativos a la implementación del plan. En primer lugar se describen los roles y responsabilidades de las personas que deben llevar adelante el plan en general y las actividades en particular. Se presenta también el cronograma de actividades, en el que se incluyen tanto las sesiones de aula, las acciones en los puestos de trabajo y las actividades de evaluación. Para completar el panorama de recursos necesarios, se estiman los recursos materiales y financieros que la organización debería disponer. En este apartado se incluye también la estrategia de monitoreo, fundamental para detectar posibles desvíos en el transcurso del plan y realizar las acciones correctivas a tiempo. Luego del monitoreo se describen algunos supuestos determinantes para el plan, presentado los riesgos que generan y las estrategias de contingencia previstas para mitigarlos.

La evaluación del plan de formación se describe en una sección independiente al monitoreo. En ella se incluyen los distintos niveles y dimensiones a evaluar, así como los lineamientos teóricos y metodológicos que sustentan la estrategia de evaluación elegida. La secuencia de actividades de evaluación comienza previo a la implementación. En esta fase se valora la pertinencia del plan y la necesidad de realizar ajustes antes de comenzar la implementación. Posteriormente se incluye la evaluación durante la implementación, tomando como referencia los niveles planteados por Kirkpatrick y Kirkpatrick (2013): Reacción, Aprendizaje, Comportamiento y Resultados. Para finalizar se establece la estrategia de evaluación de impacto a partir de la definición de una serie de instrumentos para valorar indicadores de eficacia, funcionalidad y eficiencia.

Para finalizar se incluyen algunas reflexiones finales sobre el plan de formación y su relevancia para la organización, analizando también el propio proceso que lo origina.

2 Marco conceptual y antecedentes

Los modelos teóricos aquí presentados dan soporte, no solamente a las decisiones metodológicas y de diseño, sino que constituyen ideas y conceptos fundamentales para la interpretación de la realidad sobre la que se pretende incidir.

Los conceptos que forman parte de este marco están presentados con una lógica que va de lo general a lo particular. En el primer apartado se incluyen algunos elementos conceptuales sobre el impacto de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1963) y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2005). Impacto que se traduce en la necesidad de redefinir el concepto de sistema educativo.

En referencia al sistema educativo, en el segundo apartado se desarrolla su definición general, incluyendo algunos rasgos característicos del sistema educativo uruguayo en particular. Esta combinación brinda elementos para un análisis ajustado a lo que se considera como sistema educativo en Uruguay, sin perder una perspectiva global del término. Posteriormente, se analizan las limitaciones de los sistemas educativos tradicionales, así como la forma en que deben ser reinterpretados (Armengol, 2000), para hacer frente a los desafíos que plantea aprendizaje a lo largo de toda la vida en la sociedad del conocimiento. Se destaca la importancia de incorporar, en esta nueva interpretación, a las empresas y otro tipo de organizaciones como espacios de aprendizaje (Tejada, 2007), especialmente en lo referido al aprendizaje informal.

Este nuevo rol que toman las empresas como espacios de aprendizaje se desarrolla en el tercer apartado. Con este fin se incorpora, al marco conceptual, dos procesos que son propios de la formación en las organizaciones empresariales como son la capacitación y el desarrollo de personas (Chiavenato, 2009). Asimismo, se analiza el rol que el aprendizaje informal juega, o debería jugar, en estos procesos (Marsik, 2012).

El cuarto apartado introduce elementos sobre cómo las organizaciones han generado un marco de acción específico para la administración de recursos característicos de este nuevo escenario: datos, información y conocimiento. Se destacan los elementos principales de la Gestión del Conocimiento como un cuerpo doctrinal (Dalkir, 2005) que, aunque difuso, brinda lineamientos de acción para administración del conocimiento a nivel empresarial.

A partir del marco de acción que plantea la Gestión del Conocimiento, en el quinto apartado se analizan las disciplinas que se deben dominar en la empresa para convertirse en una Organización Inteligente (Senge, 1990). Se incorporan también las capacidades básicas que deben desarrollar sus miembros (Dalkir, 2005), sobre las que se sustentan las disciplinas antes mencionadas.

En el sexto apartado se incorporan algunos elementos a ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar, e implementar, acciones formativas orientadas a desarrollar las habilidades

mencionadas en el anterior. Se hace especial énfasis en la importancia de priorizar aquellos recursos y actividades basados en la socialización y la colaboración (Gairín, 2000), tomando como referencia las comunidades de práctica (Generalitat de Catalunya, 2010).

Para finalizar, se incluye una serie de antecedentes de organizaciones que han desarrollado sistemas, o acciones, orientadas a crear y administrar el conocimiento que necesitan para alcanzar sus objetivos. Resulta pertinente aclarar que no se incluyen acciones de formación brindadas por organizaciones como oferta formativa externa, sino aquellas que han procurado desarrollarlo por y para sus propios integrantes. Asimismo, en análisis de los casos se centró en los esfuerzos realizados por estas organizaciones para formar a las personas en los conocimientos necesarios para ser parte de estos sistemas o acciones. Es decir la existencia, o inexistencia, de preparación “para” la gestión del conocimiento y no tanto en las estrategias generadas “por” ésta.

Se espera que este marco conceptual de sustento a un análisis del plan de formación desarrollado en este documento, no solamente para comprender el plan en sí, sino también dimensionar el impacto que el éxito de estas acciones puede significar en la empresa. De lograrse los objetivos planteados, no solamente se habrán generado aprendizajes aplicables al corto plazo, sino que se allana el camino hacia una organización más inteligente, en el sentido planteado por Senge (1990), preparada para los desafíos que la sociedad del conocimiento plantea.

2.1 Sociedad del conocimiento y aprendizaje a lo largo de toda la vida

En este apartado se ponen a consideración algunos elementos fundamentales para entender el análisis de la formación en la empresa como organización. Se definen las organizaciones como “sistemas humanos de cooperación y en coordinación acoplados dentro de unos límites definidos para seguir metas y objetivos compartidos” (Hodge et al., 2003, p. 13). De acuerdo a esta definición, sin entrar en este momento en el análisis de los elementos que las distinguen de otro tipo de organizaciones, resulta oportuno resaltar el carácter humano de las empresas. Por tanto éstas, así como las personas que las integran, forman parte de las sociedades en las que desarrollan sus actividades. En tal sentido, se presentan a continuación dos conceptos que, combinados, forman la piedra fundacional del análisis sobre el rol de la empresa como espacio de generación y transmisión de conocimiento. En primer lugar, se describen brevemente las implicancias de la denominada “sociedad del conocimiento”, complementando posteriormente con el paradigma de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2005, p. 84). Para finalizar el apartado, se articulan ambos conceptos derivando en el cuestionamiento sobre lo que entendemos por sistema educativo.

La sociedad en la que vivimos está transitando un camino en que los cambios, tecnológicos y culturales, impulsan un incremento cada vez más acelerado en la generación y el intercambio de conocimiento. Rodríguez-Gómez (2015) advierte que “el conocimiento es uno de los

protagonistas destacados de la sociedad actual y un elemento fundamental para el éxito de cualquier tipo de organización” (p. 15), destacando así su rol central ante los desafíos que se presentan en cualquier actividad humana. Sin embargo, esta observación no es nueva. A finales de la década del 60, mucho antes de la masificación de las tecnologías de comunicación digitales, se acuñaba el término “sociedad del conocimiento” (Drucker, 1969). Las construcciones teóricas de Drucker, basadas en estudios empíricos, revelaban que el número de trabajadores que se dedicaban a producir bienes tangibles descendía drásticamente en los países industrializados. En su lugar surgía un nuevo tipo de trabajador, cuya labor era producir, almacenar y/o difundir información y conocimiento (Dalkir, 2005).

A partir de los trabajos de Drucker (1969) al respecto, el término comienza a utilizarse para aglutinar todas las características de la sociedad derivadas del uso del conocimiento como instrumento, posicionándolo como un elemento determinante en todos los órdenes de la organización social.

La economía, como los demás elementos que conforman una sociedad, se ve atravesada por esta situación. En este contexto, las actividades económicas “se caracterizan por un uso importante de las nuevas tecnologías de la información, no solo para comunicación interpersonal sino, además, para la creación de nuevos saberes” (Foray, 2002, p. 3). Tal vez la consecuencia de ello en el ámbito empresarial, que resulta más relevante a este análisis, es la necesidad de embarcarse en un proceso continuo de generación y transmisión de conocimiento que trasciende a los sistemas educativos. A este respecto Foray (2002) expresa que:

Las organizaciones, comunidades y personas han de adquirir nuevas habilidades para ser capaces de prosperar en este mundo lleno de continuas alteraciones. Esto atañe a los sistemas educativos, los mercados laborales, así como a los modos de organización de las empresas y los mercados (p. 2).

Desde esta perspectiva, las características imperantes en las organizaciones que se desarrollan en la sociedad del conocimiento incluyen la generación de espacios en los que las personas sean capaces de generar, transmitir e incorporar nuevos saberes. Las empresas, no solamente están inmersas en esta situación, sino que constituyen un actor de suma relevancia. La capacidad para generar y difundir conocimientos, que en gran medida no pueden obtenerse fuera de la organización, constituye una ventaja competitiva (Lam, 2002).

En paralelo, con el impacto de la sociedad del conocimiento en la actividad empresarial, surge la necesidad de analizar este fenómeno desde enfocándose en las personas. En respuesta a ello, se plantea la perspectiva de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2005, p. 84). Esta forma de concebir el aprendizaje y la educación propone que las personas, sin importar el momento vital en que se encuentren, tienen la necesidad y el derecho a acceder al conocimiento y la información a un grado que les permita participar plenamente de la sociedad en la que viven

(UNESCO, 2015). Desde este enfoque, la incorporación de nuevos saberes, por parte de las personas, trasciende ampliamente el mero requisito para que las empresas desarrollen exitosamente sus actividades. El aprendizaje es entonces un derecho que le permita a cada individuo acceder a una participación plena en la sociedad. Esto incluye necesariamente la incorporación de los conocimientos y habilidades fundamentales para el desempeño laboral, muchas de las cuales solamente se aprenden en el mismo entorno en que se aplican.

En tal escenario, “los constantes cambios sociales, la globalización, el incremento de la competitividad y el desarrollo tecnológico entre otros muchos factores, obligan a un replanteamiento de los sistemas y políticas de formación y desarrollo profesional” (Rodríguez-Gómez, 2015, p. 105). Las organizaciones se encuentran entonces ante la necesidad de reinterpretar la generación y transmisión del conocimiento desde una perspectiva sistémica. Es decir un enfoque que abarque el complejo entramado de espacios en los que las personas, sin importar su edad o rama de actividad, generan y comparten conocimiento. Desde este punto de vista, es imprescindible detenerse a analizar los elementos constitutivos del sistema educativo.

2.2 Trascender los límites del sistema educativo

Continuando con el análisis, en este apartado se agregan algunos elementos con el fin de dimensionar el impacto de este nuevo escenario en el sistema educativo. Corresponde mencionar que no se abordarán los cambios en las instituciones que forman parte del sistema, sino al concepto de sistema educativo en sí. En la primera parte, se plantea una conceptualización del sistema educativo de Uruguay a partir del marco normativo vigente. Posteriormente, se traen a consideración las limitaciones del sistema educativo tradicional, analizándolo desde una perspectiva donde la generación y transmisión del conocimiento debe estar al alcance de todas las personas y en todos los momentos de su vida. Para finalizar este apartado se analiza la integración de la educación no formal e informal dentro de lo que entendemos por sistema educativo, requisito fundamental para atender aquellos espacios de aprendizaje que trascienden las posibilidades de la educación formal.

Tomando como punto de partida el sistema educativo uruguayo, la Ley General de Educación establece el siguiente concepto al respecto: “El Sistema Nacional de Educación es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida” (Uruguay, 2009). Este concepto, que sin dudas recoge en su redacción la perspectiva de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2005, p. 84), deja por fuera algunos espacios donde se produce el aprendizaje. De acuerdo a la redacción de esta ley, el Sistema Nacional de Educación contempla dos dimensiones: la educación formal y la educación no formal. Si bien en varios pasajes de la norma se hace referencia a la necesidad de que estas dimensiones se articulen para la implementación de las políticas educativas, existen algunos aspectos de la redacción que generan interrogantes. En particular sobre la integración de los espacios formales y los no formales como parte de un mismo sistema. Al analizar los conceptos que define cada una, encontramos que “la educación formal estará organizada en niveles y modalidades que

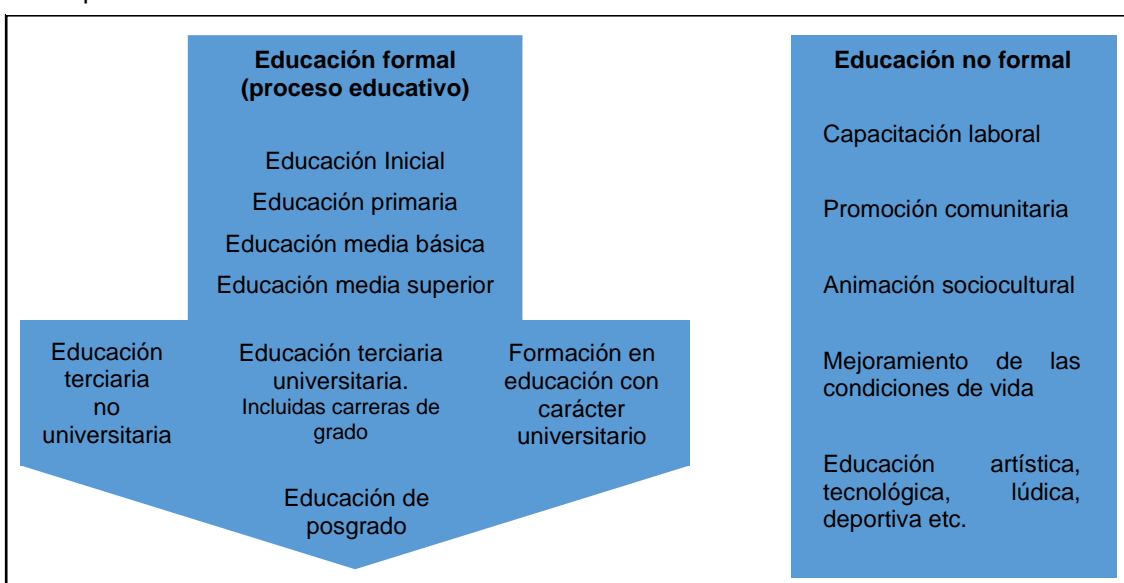
conforman las diferentes etapas del proceso educativo, que aseguran su unidad y facilitan la continuidad del mismo.” (Uruguay, 2009). Por su parte la educación no formal se define como un espectro que comprende:

Todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (Uruguay, 2009).

Bajo esta redacción se excluye la educación no formal del proceso educativo. La propia definición de educación formal la define como los niveles y modalidades que forman parte del proceso. En contraposición, la educación no formal se conceptualiza como aquellas acciones que, teniendo fines educativos, no pertenecen a los niveles descriptos para la educación formal.

La figura 1 recoge los espacios (niveles y ámbitos educativos) en cada una de estas dimensiones de acuerdo con el marco normativo referido. Queda claro entonces que, de acuerdo con esta ley, la educación no formal es considerada como parte del Sistema Nacional de Educación. No obstante ocupa un papel lateral dado que no es parte del proceso educativo, sino un complemento de éste. Es posible apreciar entonces que, si bien el marco normativo vigente en nuestro país incorpora algunos elementos característicos de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la concepción de proceso educativo continua fuertemente asociada a la educación formal. A pesar de los esfuerzos por generar un sistema educativo adecuado a las necesidades de la sociedad actual, se mantienen las limitaciones características de los sistemas más tradicionales acotados a las instituciones y niveles educativos formales.

Figura 1
Componentes del Sistema Nacional de Educación



Fuente: elaborado en base a la Ley General de Educación (Uruguay, 2009)

Para el análisis de las limitaciones del sistema educativo tomaremos como punto de partida el enfoque planteado por Armengol (2000). Este autor propone entender al aprendizaje como una actividad para toda la vida, lo que resulta coherente con el paradigma planteado por UNESCO (2005) que se mencionaba precedentemente. Un elemento central en su planteo es la necesidad de trascender las limitaciones tradicionales de los sistemas educativos en torno a tres dimensiones: tiempo, espacio y finalidades. En primer lugar, trascender las barreras temporales alude a la necesidad de disociar la educación del momento vital en que se encuentra la persona. En los modelos tradicionales la alfabetización se asocia a las etapas iniciales de la vida, sin embargo, se deben generar espacios para que las personas que no pudieron aprender las competencias básicas de lectoescritura en la niñez puedan hacerlo en etapas posteriores. De la misma manera, la formación universitaria o técnica debe dejar de asociarse a etapas previas a ejercicio laboral. Es necesario que las opciones formativas terciarias sean accesibles para personas que ya se encuentren desempeñándose en el mercado laboral desde hace años, ya sea ante la necesidad de profundizar su formación o reconvertirse profesionalmente.

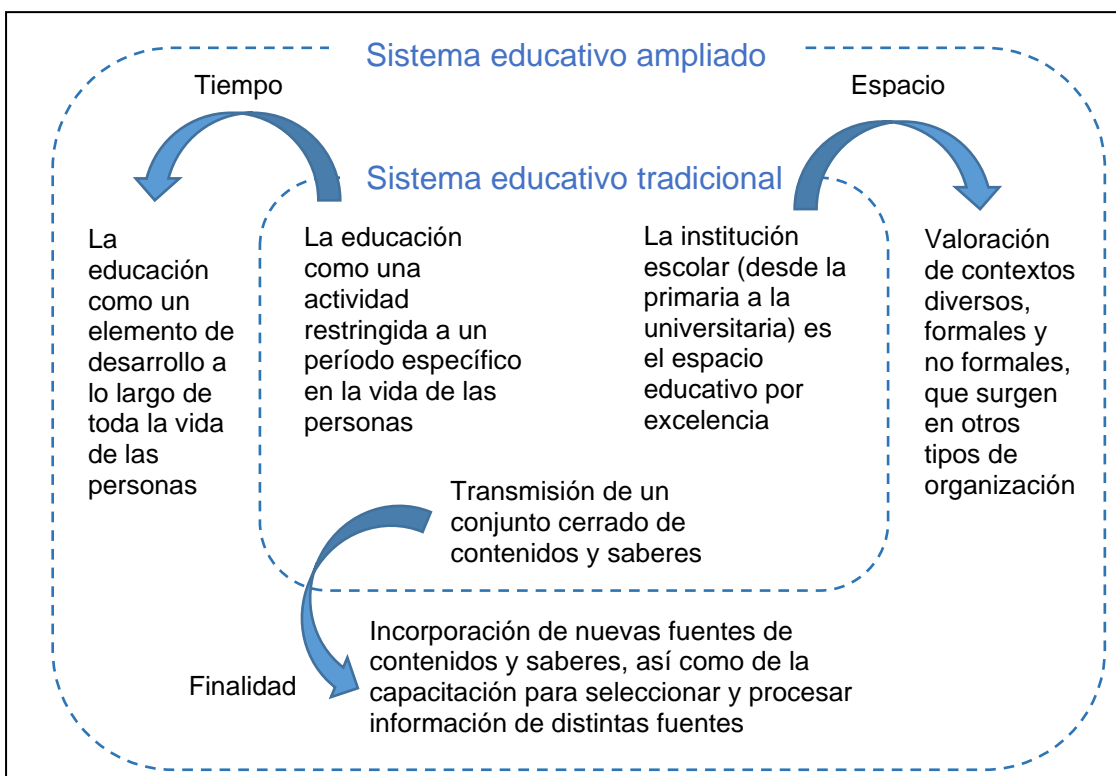
La segunda dimensión en la que es necesario trascender las limitaciones, de acuerdo a lo planteado por Armengol (2000), es lo relativo al espacio. Cabe destacar que no se hace referencia al espacio físico, al margen de los beneficios y posibilidades que brinda la formación a distancia, lo que plantea el autor es la necesidad de trascender los espacios institucionales. La formación ya no debe restringirse a la institución escolar, entendiendo como tal a toda institución educativa formal tradicional, desde la escuela primaria a la universidad. Se hace necesario incorporar, dentro de lo que entendemos por sistema educativo, aquellas instituciones que tienen la capacidad de aportar algunos tipos de conocimiento que no son abarcables por las instituciones educativas tradicionales. Cobra especial relevancia para este análisis la generación de espacios formativos dentro de las empresas, o en asociación de éstas con las instituciones escolares, lo que será desarrollado más adelante.

En tercer lugar, Armengol (2000) plantea la importancia de superar las limitaciones asociadas a la finalidad de la educación. En este aspecto se refiere a dejar de concebir el proceso educativo como la trasmisión organizada de un conjunto cerrado de saberes. El sistema educativo debe procurar la incorporación de nuevas fuentes y formas de procesar la información y el conocimiento. Esto no quiere decir que se sustituyan los contenidos escolares tradicionales, sino que se complementen con otros, especialmente aquellos que faculten a las personas para realizar sus propias búsquedas de información y conocimiento de manera autónoma. Las tecnologías de información y comunicación han potenciado el desarrollo del conocimiento al tiempo que lo hacen cada vez más accesible. Lo que tiene como consecuencia que los saberes dejan de ser accesibles solamente para unos pocos, no se encuentran únicamente en la escuela, ni lo que se aprende en ella es válido para el resto de la vida.

Esta necesidad de traspasar los límites de los sistemas educativos tradicionales se ilustran en la figura 2. En el centro de la imagen se caracteriza un sistema tradicional, en el que la educación

está restringida a momentos determinados de la vida, la institución escolar es el espacio formativo por excelencia y su finalidad es la trasmisión de un conjunto de conocimientos cerrado y predefinido. Por fuera se encuentra el sistema educativo ampliado, en el que la educación es concebida como un proceso que dura toda la vida. En este nuevo sistema se busca que, quien aprende, logre incorporar un cúmulo de conocimiento cambiante y adaptable, que lo habilite al desarrollo de habilidades necesarias para el aprendizaje continuo y autónomo. Para ello, es imprescindible incorporar al sistema una diversa variedad de organizaciones que generen espacios educativos formales y no formales.

Figura 2
Cambios en las limitaciones del sistema educativo



Fuente: elaborado en base a Armengol, 2000.

Desde esta perspectiva ampliada, se concibe al sistema educativo como un todo integrador de los más diversos espacios formativos, finalidades y destinatarios, sin importar el momento vital en que estos últimos se encuentren. En esta misma línea, Tejada (2007) plantea que:

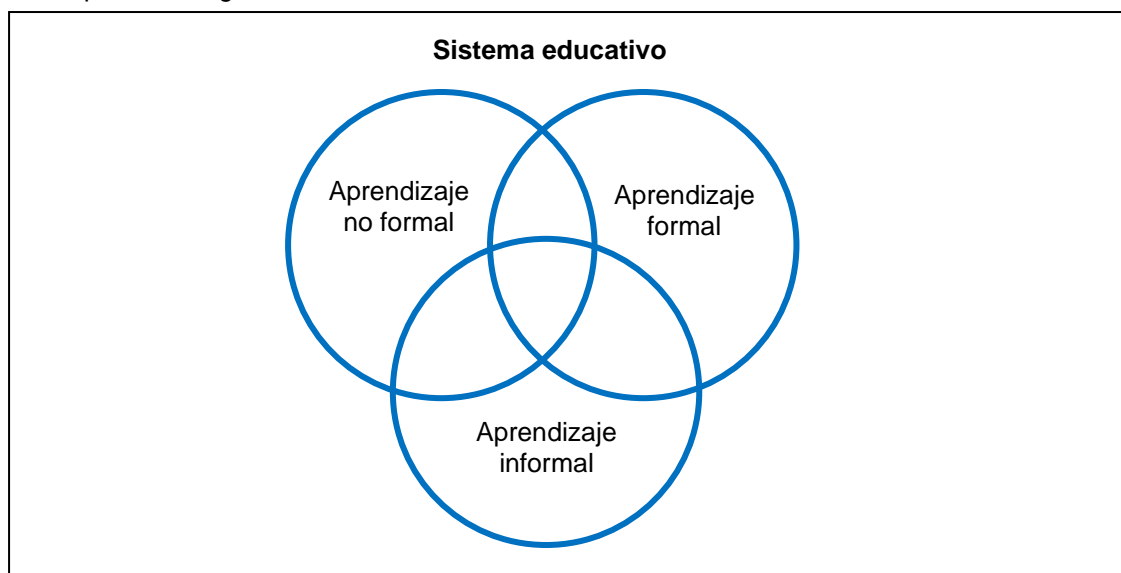
En el contexto global de la educación, con la toma de conciencia de la sociedad del conocimiento, de la revolución tecnológica, y de los límites propios de los sistemas educativos formales y su propia insuficiencia para responder a los nuevos retos, hay que ubicarse en un planteamiento igualmente más global, integrador de los diferentes procesos formativos. (p. 1)

El aprendizaje permanente trasciende a la educación formal y la no formal, integrando además los espacios de aprendizaje informal. La educación “deja de ser función exclusiva de la institución

educativa reglada como la conocemos hoy, y alcanza a otras instituciones que van desde los sindicatos, las empresas, los grupos profesionales...” (Tejada, 2007, p. 1 puntos suspensivos del autor). Esto no quiere decir que estos nuevos actores compitan por un lugar con las instituciones educativas tradicionales, sino que se complementen y compartan zonas comunes que faciliten el desarrollo conjunto como se ejemplifica en la figura 3.

Figura 3

Perspectiva integradora de modalidades en el sistema educativo



Fuente: elaboración propia

El análisis de la figura 3 requiere previamente una breve conceptualización de los tipos de aprendizaje que aparecen en ella. Para esto se toman como referencia las definiciones planteadas por la Comunidad Europea (2005). En primer lugar se define Aprendizaje Informal como el:

Aprendizaje que resulta de las actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la familia o incluso el ocio. No está ni organizado ni estructurado en términos de objetivos, tiempo o recursos. En la mayoría de los casos no es intencionado por parte del estudiante y no conduce a una certificación (Comunidad Europea, 2005, p. 55).

Por otro lado, el aprendizaje no formal se conceptualiza como:

Aprendizaje integrado en actividades planificadas, no explícitamente diseñadas como actividades de aprendizaje, (en términos de objetivos, de temporalidad o recursos) pero que contienen un importante elemento del mismo. Este tipo de aprendizaje es intencionado, por parte del que aprende, pero normalmente no conduce a una certificación (Comunidad Europea, 2005, p. 55).

En último lugar, se define el aprendizaje formal como:

Aprendizaje que tiene lugar en un medio organizado y estructurado (por ejemplo en un instituto/centro de formación o en un puesto de trabajo) y es explícitamente designado como aprendizaje (en términos de objetivos, tiempo o recursos). El aprendizaje formal es intencional desde el punto de vista del estudiante. Normalmente conduce a una certificación (Comunidad Europea, 2005, p. 55).

Estas tres definiciones permiten concebir espacios en los que aprendizajes de distintos tipos suceden simultáneamente. En este marco, la actividad laboral resulta un generador de aprendizajes de los tres tipos dado que en ella suceden aprendizajes informales, fruto del cumplimiento de las tareas y la interacción con otros, aprendizajes no formales generados a partir de actividades de capacitación explícitas e incluso pueden suceder aprendizajes formales. Estos últimos son fruto del reconocimiento de saberes específicos por parte de instituciones educativas y que son fruto de una actividad laboral formativa. A modo de ejemplo es posible mencionar las residencias médicas que se desarrollan en el Uruguay (Uruguay, 2015). En este modelo, instituciones educativas de nivel superior coordinan y supervisan procesos formativos que suceden en instituciones prestadoras de servicios de salud, tanto públicas como privadas. A esto se suma que los planes de formación cuentan con detalladas descripciones en cuanto a objetivos, tiempos y recursos que pueden consultarse en el sitio web de la Escuela de Graduados de la Facultad de Medicina dependiente de la Universidad de la República (UDELAR, 2020), por lo que sin dudas estos procesos de aprendizaje pueden caracterizarse como formales. Adicionalmente, el rol de estudiante/trabajador implica el aprendizaje de elementos que no están descritos dentro de los procesos formales, como puede ser el conocimiento de la cultura organizacional y del sistema informático que da soporte a la actividad. Elementos que pueden ser asociados a procesos de aprendizaje, informales en el primer caso y no formales en el segundo. Este ejemplo, que podría ubicarse en la zona de intersección de los tres tipos de aprendizaje que se muestra en la figura 3, es una muestra de la potencialidad subyacente en estos espacios comunes.

Al margen de los espacios de cooperación que puedan surgir entre las empresas y las instituciones educativas, corresponde aclarar que el encuadre planteado en este marco teórico se centra en el aprendizaje que se desarrolla internamente en las primeras. Los procesos de aprendizaje que suceden dentro de este tipo de organizaciones se inscriben principalmente en las dos primeras categorías, dado que el fin perseguido no es precisamente el formativo. La empresa, desde este punto de vista, se presenta como un espacio de aprendizaje informal y no formal. Es necesario entonces realizar las acciones para que la formación en la empresa se consolide como parte fundamental de un sistema educativo adecuado a los desafíos que proponen la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

2.3 La empresa como espacio de aprendizaje

Como ya se ha mencionado, los cambios en el mundo del trabajo generan nuevas necesidades educativas que, más allá de las reformas recientes, el sistema educativo formal no es capaz de atender suficientemente (Tejada, 2007). Ante este escenario, “se observa como las propias empresas pasan a constituirse en instituciones formativas, productoras de competencias y cualificaciones concretas e inmediatas” (Tejada, 2007, p. 2). En este apartado se reúnen algunos conceptos con el objetivo de dimensionar la forma en que los espacios de aprendizaje son concebidos dentro de las empresas. En primer lugar, se describe el doble beneficio que tiene la formación en este ámbito, tanto para el logro de los objetivos de las organizaciones, como los de las personas que las conforman. Posteriormente, se enuncian brevemente los conceptos de capacitación y desarrollo, como formas de clasificar los espacios de aprendizaje no formal en que se organiza la formación en el ámbito empresarial. Por último, se incorporan algunos aspectos sobre el aprendizaje informal en la empresa y cómo potenciarlo, completando así el escenario de formación.

El carácter concreto e inmediato mencionado por Tejada (2007) responde a que, en el ámbito empresarial, los espacios de formación reconocidos por la organización como tales tienen por objetivo satisfacer las necesidades desde la perspectiva de la empresa, generalmente asociados a la productividad (Chiavenato, 2009). Sin embargo, con mayor o menor grado de intencionalidad, estos espacios generan además beneficios para los empleados. De acuerdo con Barretto (2007), la formación empresarial se transforma en un elemento determinante para:

- asegurar la competitividad de la empresa
- asegurar los derechos de la persona en el ámbito laboral
- propiciar acuerdos entre empleados y empleadores, sin estar exento de los conflictos laborales
- incrementar la adaptabilidad de las personas ante cambios tecnológicos u organizativos

Este enfoque integra el doble valor que la formación tiene en el mundo del trabajo. Cada uno de los enunciados anteriores menciona un beneficio que impacta directamente en la empresa e indirectamente en el trabajador, o viceversa. Si bien un análisis detallado de cada enunciado escapa al alcance del presente trabajo, se plantean a continuación algunos ejemplos de esta dualidad. En primer lugar, la competitividad sostenida de la empresa asegura la fuente laboral para los trabajadores. Por su parte, el respeto de los derechos de los trabajadores trae consigo mejores condiciones, factor que a su vez resulta clave para mitigar algunos fenómenos del mercado laboral como la alta movilidad. Una disminución en la rotación de la plantilla implica una reducción de los esfuerzos dedicados a la capacitación de nuevos funcionarios. En cuanto a la generación de acuerdos, si bien no se espera que la capacitación evite los conflictos, genera las bases para un entendimiento. Es esperable que un entendimiento en común del estado de situación de la empresa, así como sus cometidos, facilite el diálogo entre empleados y empleadores. Por último, la adaptabilidad de las personas ante cambios tecnológicos y

organizativos puede constituir una verdadera ventaja competitiva al facilitar la innovación, al tiempo que disminuye la exclusión de las personas. En un contexto de constante cambio en cuanto a las formas de agregar valor que requieren las empresas para desarrollar su actividad, aquellos trabajadores que no cuenten con las herramientas para mantenerse en un permanente proceso de aprendizaje quedan relegadas a tareas de menor valor y por lo tanto menor remuneración (Barretto, 2007). UNESCO (2015) sintetiza esta idea afirmando que “la formación permanente y el desarrollo profesional son elementos fundamentales del proceso continuo de aprendizaje que dota a los adultos de los conocimientos, aptitudes y competencias para participar plenamente de unos entornos sociales y laborales de rápida mutación” (p. 7).

En este mismo sentido, Chiavenato (2009) afirma que “en un mundo cambiante y competitivo, con una economía sin fronteras, las organizaciones se deben preparar continuamente para los desafíos de la innovación y la competencia” (p. 370). De acuerdo a su postura, las organizaciones necesitan contar con personas que sean expertas en su campo y cuenten con cualidades que las impulsen a emprender y asumir riesgos. Una muestra de ello es que, según afirma, las empresas más exitosas invierten fuertemente en capacitación obteniendo un rendimiento garantizado. Para estas organizaciones no se trata de un gasto sino de una inversión que resulta provechosa para la empresa, el trabajador y los clientes. (Chiavenato, 2009).

Antes de pasar al concepto de capacitación resulta interesante apreciar que, en la valoración que realiza Chiavenato (2009) resumida en el párrafo anterior, se alude a la disyuntiva sobre si el dinero destinado a la capacitación es un costo o una inversión. En los elementos conceptuales manejados hasta ahora no se cuestionaba el carácter de inversión o costo de la educación, sin embargo, en el ámbito empresarial tiene una relevancia ineludible. En el presente documento no se desarrollará este debate, sin embargo, es necesario traerlo a colación dado que es un elemento característico de la formación en la empresa. Esta particularidad debe ser tenida en cuenta a la hora de analizar el componente presupuestal del plan que se desarrolla más adelante, valorándolo desde la perspectiva de una organización que pretende beneficios directos para sí, sus integrantes y clientes en el mediano plazo.

En cuanto al concepto de capacitación, en la tabla 1 se presentan cuatro definiciones de distintos autores, las cuales serán tomadas como referencia para el análisis. Resulta interesante apreciar cómo estos enunciados presentan diferencias considerables a pesar de definir el mismo elemento. Si bien la definición planteada por Certo (1994) es el que menos se ajusta al concepto que se manejará en el presente trabajo, aporta elementos valiosos. Es posible apreciar como el concepto gira en torno a la productividad en el trabajo medida desde los beneficios para la empresa. El objetivo radica en desarrollar cualidades para contribuir al logro de los objetivos de la organización, no haciéndose alusión a ninguna forma de desarrollo desde el punto de vista personal.

Tabla 1

El concepto de Capacitación según distintos autores

Autor	Definición
Certo (1994, p. 274)	La capacitación es el proceso de desarrollar cualidades en los recursos humanos, preparándolos para que sean más productivos y contribuyan mejor al logro de los objetivos de la organización. El propósito de la capacitación es influir en los comportamientos de los individuos para aumentar su productividad en el trabajo.
Ivanevich (1995, p. 423)	La capacitación es el proceso de modificar, sistemáticamente, el comportamiento de los empleados con el propósito de que alcancen los objetivos de la organización. La capacitación se relaciona con las habilidades y capacidades que exige actualmente el puesto. Su orientación pretende ayudar a los empleados a utilizar sus principales habilidades y capacidades para poder alcanzar el éxito.
Genzo et al. (1996, p. 237)	La capacitación es la experiencia aprendida que produce un cambio permanente en el individuo y que mejora su capacidad para desempeñar un trabajo. La capacitación implica un cambio de habilidades, de conocimientos, de actitudes o de comportamiento. Esto significa cambiar aquello que los empleados conocen, su forma de trabajar, sus actitudes ante su trabajo o sus interacciones con los colegas o el supervisor.
Chiavenato (2004, p. 495)	La capacitación es el proceso educativo de corto plazo, que se aplica de manera sistemática y organizada, que permite a las personas aprender conocimientos, actitudes y competencias en función de objetivos definidos previamente.

Fuente: elaborado en base a Chiavenato (2009, p. 371).

Por su parte, si bien Ivanevich (1995) establece que el fin es alcanzar los objetivos de la empresa desplazando los de las personas, cuenta con una postura más vinculada a las particularidades individuales. Habilita a una interpretación que contempla el desarrollo de la potencialidad de las personas para alcanzar el éxito, sin embargo no define el éxito. Esta omisión deja librado a la elección, al menos en un análisis acotado al enunciado, de si se trata del éxito desde la óptica de la empresa y/o desde las personas. En cuanto al objetivo de la capacitación, se hace referencia a la modificación de comportamientos, habilidades y capacidades para el desempeño del puesto actual de quien aprende.

Genzo et al. (1996) plantea un concepto similar al de Ivanevich (1995), no obstante agrega la modificación de conocimientos y actitudes a las habilidades y comportamientos. Esta definición aporta además otro elemento significativo, como lo es la noción de que el trabajador siempre se encuentra en un estado anterior a la capacitación, en el que cuenta con saberes previos de los cuales extraen sus formas de hacer su trabajo, así como aspectos actitudinales y comunicacionales.

Por último, la definición planteada por Chiavenato (2004) aporta la idea de que se trata de un proceso sistemático y organizado de corto plazo. Resulta similar a las dos definiciones anteriores en cuanto a lo que pretende modificar, tratándose conocimientos, actitudes y competencias.

Teniendo en cuenta elementos de estas definiciones, en este trabajo se entiende por capacitación al proceso, sistemático y organizado, por el cual las organizaciones favorecen el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos por parte de sus

empleados. La capacitación se implementa con el fin de favorecer el desarrollo de las potencialidades de las personas en su puesto de trabajo actual, de forma que contribuyan al logro de los objetivos de la empresa.

Un elemento importante de mencionar es que se distingue entre la capacitación antes definida y el desarrollo de personas. Si bien la metodología de generación de aprendizajes es similar, por lo que se trata de espacios de aprendizaje no formales en ambos casos, la diferencia radica en el horizonte temporal. La capacitación se centra en el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos para el puesto actual, mientras que en el desarrollo de personas se trata del perfeccionamiento de estos mismos elementos pero para un puesto que la persona ocupará en el futuro (Chiavenato, 2009).

Para completar el panorama de aprendizaje en la empresa, es necesario incorporar el concepto de aprendizaje informal. Para esto se toma como referencia la caracterización que realiza Marsick (2012), quien describe al aprendizaje informal en las organizaciones como aquel que sucede de manera natural y no siempre intencional, fuera del aula y es dirigido por las propias personas involucradas en el proceso. A diferencia del que se logra en la capacitación y el desarrollo de personas, el aprendizaje informal no es organizado ni sistemático, carece de objetivos claros y no es conducido por expertos ni jerarcas. Esta diferencia no quiere decir que se trate de formas de aprendizaje reñidas entre sí, por el contrario, pueden ser consideradas complementarias.

La mejor manera de definir, entender y apoyar el aprendizaje informal es desde la perspectiva del sistema, lo que permite a la organización configurar entornos de aprendizaje y puestos de trabajo que impliquen un aprendizaje intensivo para que la gente que está motivada a aprender, aumentar y mejorar su rendimiento pueda hacerlo mejor a través de tareas exigentes (Marsick, 2012, p. 87).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje en el desarrollo de las tareas es la piedra angular del aprendizaje informal, sin embargo, no debe concebirse como independiente de los espacios no formales ya mencionados. Para lograr esta articulación es fundamental que la organización cuente con herramientas específicas para gestionar el conocimiento y, en simultáneo, que las personas posean habilidades que les permitan identificar y transmitir los saberes necesarios para desarrollar sus tareas.

2.4 El conocimiento y su gestión

La inclusión de la Gestión de Conocimiento como disciplina en el presente marco conceptual resulta fundamental para dimensionar el impacto del plan de formación que se presenta en este trabajo. El origen de su relevancia radica en que, como se desarrolla posteriormente, las temáticas de formación relevadas mediante el proceso de diagnóstico de necesidades formativas (ver anexo 1 pp. 82-124) giran en torno al desarrollo de habilidades que propicien la captura, difusión y utilización del conocimiento existente en la empresa. Es decir que, los aprendizajes que se pretende generar con las actividades que componen el plan se centran en la incorporación de los conocimientos que los empleados necesitan para desarrollar actividades de captura, creación, transferencia y aplicación de conocimientos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende oportuno comenzar por un breve análisis sobre la relevancia de gestionar el conocimiento en las organizaciones actuales. En este espacio se presta especial atención al papel que juega el conocimiento en las empresas, como insumo para el logro de sus cometidos. Posteriormente se realiza una conceptualización de dato, información y conocimiento, con el objetivo de evitar ambigüedades a la hora de analizar el plan de formación que se propone en este documento. Resulta relevante aclarar que, por tratarse de un plan concebido para ser aplicado en el ámbito empresarial, estos conceptos no son abordados desde el enfoque de las teorías del aprendizaje. Esto es una decisión expreso dado que, sin ánimo de ignorar una fuente tan importante de sustento teórico, se buscó una aproximación más vinculada al *management* y al mundo empresarial. En línea con esta aproximación, y cerrando el apartado, se introduce el concepto de Gestión del Conocimiento como cuerpo disciplinar. Se entiende que el marco metodológico que aporta resulta adecuado para interpretar el presente plan de formación desde una mirada sistémica en lo que refiere a la formación empresarial.

Desde el comienzo de la civilización, el conocimiento ha ocupado un papel protagónico en la actividad humana. En consecuencia, el desafío de contar con personas debidamente formadas no es una novedad. A pesar de ello, la explosión de los medios para generar, almacenar, difundir y aplicar conocimientos e información que ofrecen las nuevas tecnologías, obliga a las empresas a posicionarse como organizaciones que generan y difunden su propio conocimiento (Generalitat de Catalunya, 2010).

Generar las condiciones para que la organización empresarial pueda alcanzar sus objetivos en este contexto implica, entre otras cosas, reconocer la trascendencia del conocimiento como instrumento fundamental para asegurar su competitividad (Rodríguez-Gómez, 2015). Resulta imprescindible entonces concebir el conocimiento como un activo intangible de la empresa que, al igual que los activos tangibles, debe ser administrado (Chiavenato, 2009). La "importancia del conocimiento como nuevo factor de producción hace que el desarrollo de tecnología, metodología y estrategias para su medición, creación y difusión se convierta en una de las principales prioridades para las organizaciones en la sociedad del conocimiento" (Rodríguez-Gómez, 2006, p. 27).

Este rol central del conocimiento en las organizaciones, como se ha mencionado en el apartado sobre la sociedad del conocimiento, está presente en el discurso empresarial y académico desde hace al menos medio siglo. Sin embargo la generación de modelos de gestión del conocimiento exitosos no sucede de la noche a la mañana. Se necesitaron aproximadamente cuatro décadas para alcanzar un grado de madurez que permitiera comparar y contrastar distintos modelos debido a la “ausencia de un cuerpo doctrinal sólido y estructurado” (Rodríguez-Gómez, 2006, p. 29).

A pesar de esta debilidad como disciplina, la Gestión del Conocimiento se ha consolidado, como un recurso crucial para la administración del conocimiento. Holsapple y Wu (2008) lo resumen afirmando que:

Hoy en día parece que no hay duda de que la CG [Gestión del Conocimiento] es muy importante para el éxito de las operaciones organizativas. Además, es ampliamente aceptado por prácticos e investigadores el hecho de que la GC tiene importantes consecuencias estratégicas: mejorando las posiciones competitivas de las organizaciones (p. 31).

Para poder definir adecuadamente la Gestión del Conocimiento es necesario conceptualizar previamente algunos elementos de forma de prevenir ambigüedades. En este sentido, resulta pertinente distinguir los conceptos de dato, información y conocimiento, cuyas definiciones se presentan en la tabla 2. Resulta oportuno puntualizar que no se pretende desconocer la dificultad que implica conceptualizar el conocimiento como ha sido reconocida por autores como Sveiby (2000), Gairín (2015), Rodríguez-Gómez (2015), entre otros. El contenido de la tabla 2 es el resultado de seleccionar definiciones que articulen adecuadamente entre sí, a pesar haber sido formuladas por distintos autores. El objetivo de esa combinación es generar un marco de referencia para el análisis del plan, por lo que profundizar en la complejidad de estos conceptos excede al alcance de este documento.

Tabla 2
Definiciones de dato, información y conocimiento

Dato	“Hechos discretos y objetivos sobre los acontecimiento” (Davenport & Prusak, 2001, p. 2). Por ejemplo: cifras, palabras, imágenes, sonidos, etc., que pueden ser obtenidos mediante la observación y/o medición (Rodríguez-Gómez, 2009).
Información	Colección de datos organizados de forma que el conjunto cobra significado en la medida que se transforma en un mensaje que puede ser decodificado en el marco de un contexto determinado (Rodríguez-Gómez, 2009).
Conocimiento	“Mezcla fluida de experiencia estructurada, valores, información contextual e internalización experta que proporciona un marco para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información. Se origina y se aplica en la mente de los conocedores” (Davenport & Prusak, 2001, p. 6)

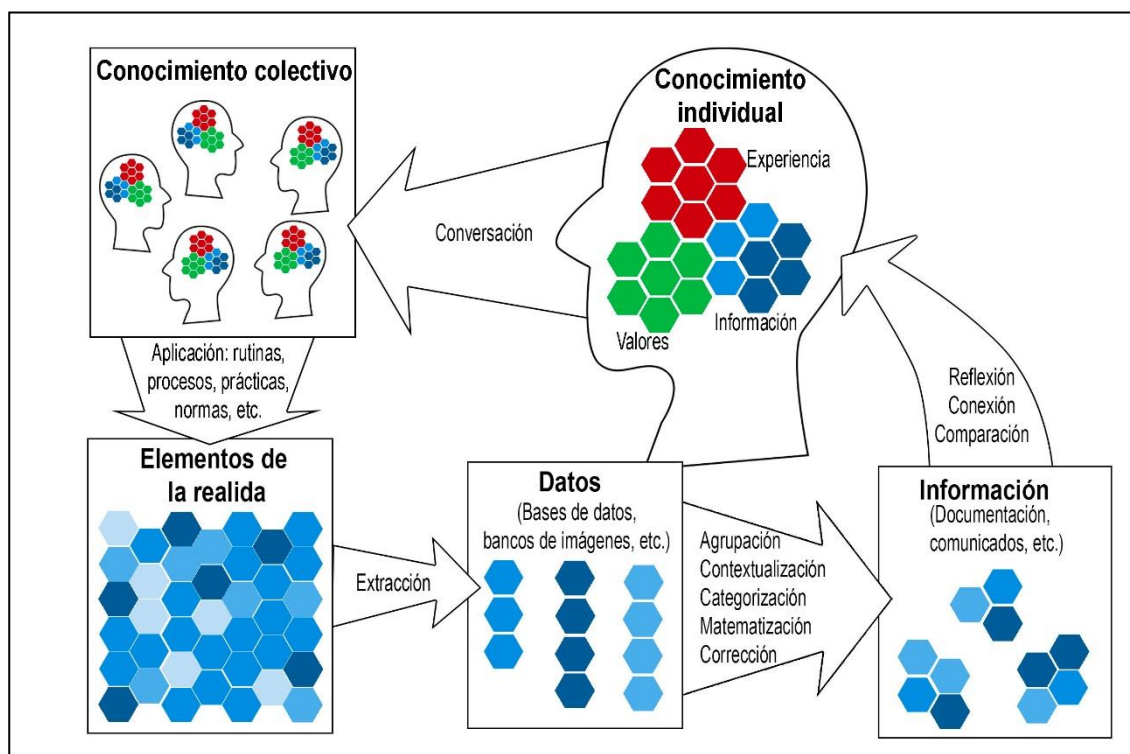
Fuente: elaborado en base a Rodríguez-Gómez (2009) y Davenport y Prusak (2001)

Davenport & Prusak (2001) complementan la definición citada al final de la tabla 2 diciendo que “en las organizaciones, con frecuencia [el conocimiento] no sólo queda arraigado en documentos o bases de datos, sino también en las rutinas, procesos, prácticas y normas institucionales” (p. 6). Esta expresión no se incluye como parte de la definición dado que puede generar algunas de las ambigüedades que se pretende mitigar. Sin embargo, se trae a consideración dado que de su análisis surgen algunos ejemplos que ayudan a diferenciar estos tres elementos.

Se entiende que la expresión es acertada en la medida que el arraigo en bases de datos y documentos no alude a los contenidos sino a sus características. El contenido de las bases de datos, como su nombre lo indica, son esencialmente datos y no conocimiento. No obstante los elementos que la constituyen (estructura de la base de datos, herramientas con que es diseñada y mantenida, criterios por los cuales se almacenan unos datos y no otros) son la manifestación de un conocimiento puesto en acción. Lo mismo sucede con la documentación como soporte para almacenar información. En este caso su contenido, estructura, ordenamiento, y demás características son el resultado de la puesta en práctica del conocimiento por parte de las personas que intervinieron en su creación. Sin embargo, el mensaje contenido de la documentación no adquiere carácter de conocimiento hasta tanto no esté siendo aplicado “en la mente de los conocedores” (Davenport & Prusak, 2001, p. 6) como se expresa en la definición citada.

Datos, información y conocimiento se presentan como conceptos estrechamente vinculados. Existe entre ellos una transición que no sucede en forma lineal ni aislada. La manera en que los datos emergidos de la realidad transmutan en información y ésta en conocimiento individual, que luego se colectiviza para modificar la realidad, constituye una suerte de recursión. La figura 4 pretende representar este proceso recursivo para facilitar comprensión de la relación entre los distintos elementos, no obstante, no debemos perder de vista la complejidad. Se trata de transiciones que carecen de límites definidos, suceden en una realidad dinámica y están condicionados a las relaciones humanas, por lo que su complejidad es tan basta que no es representable en la figura.

Figura 4
Transición entre datos, información y conocimiento



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a Davenport & Prusak (2001), algunos de los procesos por los cuales los datos se transforman en información son:

- Contextualización: relación del dato con el propósito por el que ha sido recogido
- Categorización: relación del dato con su unidad de análisis
- Matematización: relación del dato con el análisis matemático o estadístico al que ha sido sometido
- Corrección: criterios y procedimientos aplicados a la eliminación de errores en los datos
- Agrupación: criterios utilizados para resumir y almacenar los datos

A su vez, la información se traduce en conocimiento mediante cuatro procesos (Davenport & Prusak, 2001):

- Comparación: comparación de información proveniente de diferentes fuentes
- Reflexión (causa-efecto): reflexión sobre la forma en que la información es causa de nuestras acciones, así como el efecto de estas sobre la realidad a la que refiere la información.
- Conexión: asociación entre la información y los conocimientos preexistentes
- Conversación: intercambio de conocimientos e información con otras personas

Con respecto a estos cuatro procesos, es necesario aclarar que, alineado con la definición, en cada uno de ellos hay que considerar la articulación de valores y experiencias de la persona con la información. De esta combinación es que surge el conocimiento a nivel individual en cualquiera de los procesos mencionados. Este conocimiento individual, en la medida que se explica y comparte mediante el proceso de conversación, se transforma en conocimiento colectivo (Gairín, 2015).

Por último, cerrando un círculo que comienza y termina en la realidad de la que se extraen los datos, el conocimiento se aplica mediante acciones. A nivel organizacional estas acciones suelen manifestarse en forma de las rutinas, procesos, prácticas y normas institucionales mencionadas por Davenport & Prusak (2001) en la expresión citada precedentemente. Estos elementos pueden entenderse como la puesta en práctica del conocimiento, siempre que nos refiramos a los componentes no documentales de estos elementos.

En cuanto a la tipología del conocimiento, se toman como referencia tres clasificaciones distintas. La primera de ellas ya ha sido mencionada superficialmente y es la que distingue entre conocimiento individual y colectivo. Se entiende por conocimiento individual aquel que es conocido por una persona. Es importante mencionar que esta categoría hace referencia al conocimiento que es generado por una persona pero ineludiblemente es fruto de su interacción con otros. El proceso de generación del conocimiento, considerado para este trabajo e ilustrado en la figura 4, implica la extracción de datos y la generación de información. Esta última cobra significado en la medida que es asociada a un contexto del que, necesariamente, participan otras personas. En este sentido, Rodríguez-Gómez (2015), en acuerdo con Polanyi (1962), afirma que “no existe el conocimiento objetivo, pero tampoco el subjetivo, ya que éste, aun siendo individual, se elabora socialmente” (p. 139).

Una vez que el conocimiento individual es transmitido a otras personas, cada una de ellas lo incorpora total o parcialmente. De esta forma el conocimiento individual “se transforma en conocimiento colectivo que puede ser organizacional si el espacio y contenido del intercambio tiene que ver con una organización y ha pasado a formar parte de la organización convirtiéndose en un valioso activo” (Gairín, 2015, p. 63).

Otra clasificación a considerar es la que distingue entre el carácter tácito o explícito del conocimiento. Se trata de una clasificación que ha sido ampliamente desarrollada por autores como Nonaka y Takeuchi (1999), Sveiby (2000), Rodríguez-Gómez (2009), Generalitat de Catalunya (2010) y Gairín (2015). Para este trabajo nos basaremos en la siguiente distinción: “El [conocimiento] tácito es personal y de contexto específico y, así, difícil de formalizar y comunicar. Por su parte, el conocimiento explícito o “codificado” es aquel que puede transmitirse utilizando el lenguaje formal y sistemático” (Nonaka & Takeuchi, 1999, p. 65).

La tercer y última tipología es la planteada por la OCDE (2000) mediante la que se categorizan cuatro clases de conocimiento:

- Conocer qué (*Know-what*): refiere a los conocimientos sobre hechos. Este tipo de conocimiento puede ser traducido en piezas de información y almacenado como datos.
- Conocer por qué (*Know-why*): refiere al conocimiento de las leyes que aplican a la naturaleza, a la mente humana y a la sociedad. Constituye un pilar fundamental para el desarrollo tecnológico y científico, ya sea que se trate de ciencias naturales o sociales.
- Conocer cómo (*Know-how*): hace referencia al conocimiento que sustenta las habilidades para hacer algo. Esta categoría se encuentra estrechamente relacionada con el conocimiento que los trabajadores en el ámbito laboral, por consiguiente tiene un rol muy importante en las actividades económicas.
- Conocer quién (*Know-who*): implica conocer quién sabe qué y quién sabe qué hacer. Incluye habilidades sociales de cooperación que propicien la comunicación con diversos actores.

Estas tres clasificaciones son compatibles y su combinación permite, una vez identificado el conocimiento que se desea transmitir, analizarlo en base a los tres modelos y determinar el curso de acción más adecuado.

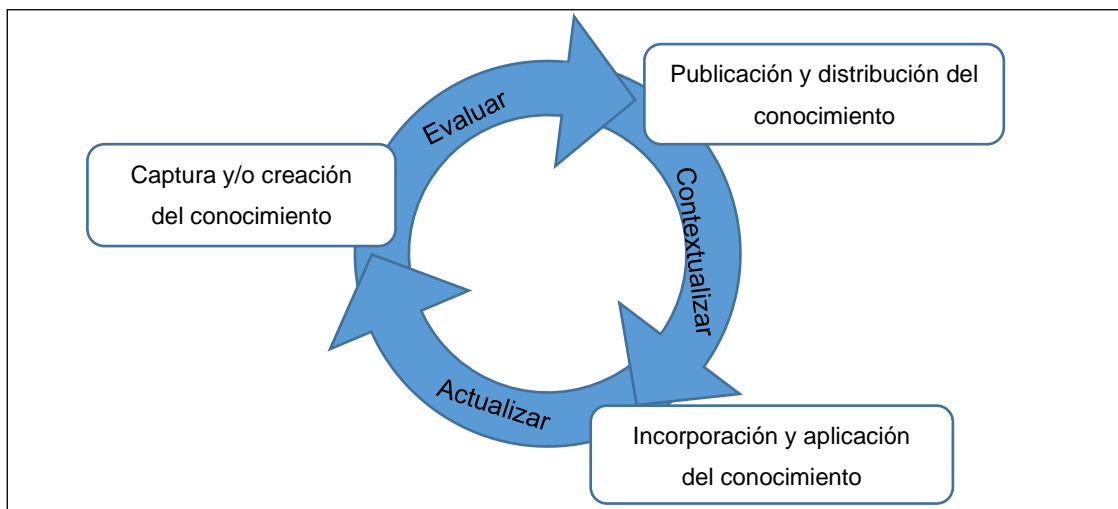
Una vez conceptualizados los elementos previos de dato, información y conocimiento, es posible incluir en este marco conceptual una definición concreta de la Gestión de Conocimiento como disciplina, habiendo reducido la posibilidad de interpretaciones ambiguas. Para ello se toma como referencia la planteada por Rodríguez-Gómez (2015):

Fenómeno socio-tecnológico, coherente con la planificación estratégica de la organización en la que se plantea, que facilita y promueve un conjunto de procesos sistemáticos, que van desde la identificación y captación de conocimiento, pasando por su tratamiento, desarrollo, creación y socialización, hasta su utilización; todo ello orientado al desarrollo tanto organizativo como profesional y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y el individuo (p. 166).

La puesta en práctica de la gestión del conocimiento tuvo un notorio desarrollo desde principios de los años 90, lo que se materializó en una importante variedad de modelos. Dalkir (2005) analiza cerca de cien modelos de gestión del conocimiento, principalmente implementados en el ámbito empresarial. En este análisis logra identificar ciertas etapas recurrentes que debe cumplir la empresa para implementar con éxito un modelo de gestión del conocimiento.

Estas etapas conforman el ciclo integrado de gestión del conocimiento que se representa en la figura 5.

Figura 5
Ciclo integrado de la Gestión del Conocimiento



Fuente: Dalkir, 2005, p. 43 traducción propia

La primera de las etapas, denominada Captura y/o creación del conocimiento, incluye dos componentes distintos pero fuertemente relacionados. Por un lado, la captura de conocimiento alude a la acción de identificar y posteriormente codificar el conocimiento existente, ya sea interno de la organización o externo proveniente del entorno (Dalkir, 2005). Refiere principalmente al *know-how* (OCDE, 2000), que usualmente es aplicado a las actividades laborales pero no es percibido como conocimiento por quienes lo ponen en práctica. Alienado con la clasificación de Nonaka y Takeuchi (1999) antes mencionada, es posible definir este componente de la etapa como el proceso por el cual se transforma el conocimiento tácito en explícito. El otro proceso incluido en esta etapa es la creación de conocimiento, haciendo referencia a la generación de nuevos conocimientos, e innovaciones en el *know-how*, que no existían previamente en la empresa (Dalkir, 2005).

Una vez cumplidas una, o ambas etapas de esta fase, es necesario evaluar la pertinencia del conocimiento capturado y/o creado. Esta instancia tiene por objetivo determinar si es lo suficientemente valioso para la empresa al punto que justifique incorporarlo a su capital intelectual (Dalkir, 2005). Si su resultado es afirmativo se debe proceder a la siguiente etapa del ciclo.

La publicación y distribución refiere a los procesos por los cuales el conocimiento, ya sea capturado o creado, es codificado y adaptado al contexto de la empresa para ser puesto a disposición de otros integrantes. Esta etapa implica la selección e implementación de los medios de que dan soporte a esta difusión. Existen diferentes vías (conversaciones, publicaciones digitales o impresas, comunicados, cursos, etc.), con diferente impacto dependiendo del tipo de

conocimiento, sin embargo en esta etapa debe mantenerse el foco en las personas y no en los recursos utilizados para la difusión. Dalkir (2005), luego de analizar diferentes estudios sobre la forma en que las empresas difunden el conocimiento y la percepción que sus empleados tienen al respecto, concluye que “el aprendizaje es un evento predominantemente social” (p. 112, traducción propia). Por tanto, la selección de las vías de difusión más apropiadas y su implementación tienen que mantener el foco en la generación de espacios para la interacción entre las personas. Es aquí donde el *know-who* (OCDE, 2000) y la conversación (Davenport & Prusak, 2001) cobra especial relevancia dentro de la estrategia de difusión del conocimiento.

La última etapa del proceso es la incorporación y aplicación del conocimiento. El término “incorporación” hace referencia a los mecanismos por los cuales las personas, mediante interpretaciones y adecuaciones, trasladan los conocimientos a sus propias tareas laborales. Se trata de un proceso de contextualización en el que el conocimiento es adaptado a la realidad en la que se pretende aplicarlo. Si bien los protagonistas de esta incorporación son las personas que aplican el conocimiento, no necesariamente deben realizarlo en solitario y de manera improvisada. Es posible y necesario desarrollar acciones para que el proceso sea colectivo, determinando de manera conjunta qué personas deben aplicar qué conocimiento y cuál es la mejor manera de hacerlo. Para lo cual es fundamental que logren dimensionar cómo la aplicación de estos conocimientos conducirán a una mejora en su trabajo (Dalkir, 2005).

Si la incorporación sucede bajo las condiciones antes señaladas, la aplicación ocurrirá sin que se generen barreras imposibles de salvar. De esta manera se cierra el ciclo, habilitando a que nuevos conocimientos puedan ser capturados y/o creados en un proceso de actualización permanente.

Para el óptimo desarrollo de las actividades comprendidas en estas etapas, es necesario que los empleados cuenten con un conjunto de capacidades imprescindibles. Habilidades que, como se verá en el próximo apartado, son fundamentales para generar espacios de captación/creación, difusión y aplicación de conocimiento colectivo.

2.5 Nuevas capacidades en la Organización

En este apartado se plantean los conocimientos y destrezas necesarias para que sucedan los procesos de aprendizaje. Estos elementos que la organización requiere no están en la institución como entidad, sino que se encuentran en las personas que la conforman. Por tal motivo, resulta pertinente incluir en este marco conceptual algunos elementos para dimensionar la importancia de trabajar activamente para desarrollarlos. A continuación se introduce brevemente el concepto de organización inteligente (Senge, 1990) y las disciplinas necesarias para encaminarse hacia este estado de desarrollo. Por último, se introduce en conjunto de habilidades concretas definidas por Dalkir (2005), que pueden servir base para desarrollar las disciplinas antes mencionadas.

Tal como indica Gairín (2000), “las organizaciones, como entidades abstractas, no pueden aprender; sólo aprenden los seres vivos” (p. 32). Aun cuando es la empresa la que aporta algunos elementos determinantes, como puede ser el marco organizativo que contextualiza un determinado conocimiento, son personas quienes toman decisiones para que el aprendizaje se produzca. Como ya se ha dicho, aprender es una actividad donde predomina el factor social (Dalkir, 2005). Las personas que componen las organizaciones son quienes, en un contexto de fuerte interacción, tienen la posibilidad de incorporar nuevos conocimientos y habilidades.

No es solamente el marco institucional o la infraestructura consolidada lo que asegura la continuidad de las empresas, sino la capacidad de sus integrantes para generar y aplicar nuevos conocimientos (Gairín, 2000). En consecuencia, los integrantes de la empresa sin importar su rol, deben contar con un conjunto de competencias que incluya “procesos de selección, adquisición, integración, análisis y colaboración en entornos sociales en red” (OCDE, 2010, p. 3). A estas competencias deben sumarse algunos conocimientos indispensables para la toma de decisiones asociadas a la gestión del conocimiento. Otro elemento que no debe perderse de vista es que el beneficio de poner en práctica estas competencias, así como los riesgos que implica no hacerlo, constituyen un conocimiento en sí, especialmente para las personas responsables por la toma de decisiones.

Estos conocimientos y habilidades, indispensables para generar un entorno de aprendizaje informal basado en la colaboración, sientan las bases para el cambio cultural hacia lo que Senge (1990) desarrolla en su concepto de Organización Inteligente. Se trata de un estado de desarrollo que nunca se alcanza, un rumbo que orienta a la empresa hacia un crecimiento continuo. Transitar hacia esa visión es lo que genera los beneficios para la empresa y las personas que la componen, lo que se logra apoyándose en las cinco disciplinas (Senge, 1990):

- Dominio personal. Es la disciplina que promueve el desarrollo de las cualidades personales (autoconocimiento, conocimiento de la organización, paciencia, objetividad, administración de las energías)

- Modelos mentales. Refiere a los patrones de pensamiento que nos permiten interpretar la realidad. Es necesario trabajar en la construcción de modelos mentales compartidos en lo que refiere a la forma en que entendemos el trabajo, el equipo y la empresa.
- Construcción de una visión compartida. Esta disciplina refiere a la capacidad de quienes ostentan el liderazgo para generar visiones compartidas sobre el futuro de la organización. Elemento fundamental para que las personas conjuguen sus objetivos personales con los de la empresa y viceversa.
- Aprendizaje en equipo. Consiste en la incorporación del diálogo como herramienta para el pensamiento colectivo. Las personas deben ser capaces de abandonar sus supuestos y contrastar libremente sus interpretaciones y conclusiones sobre la realidad con los otros, manteniendo siempre la disposición a generar nuevas construcciones y modelos mentales.
- Pensamiento sistémico. Esta es la quinta y más importante de las disciplinas, ya que incluye a todas las demás y promueve la interpretación de la realidad como un todo. Como un complejo entramado de elementos que interactúan entre sí y del que las personas de la organización forman parte.

En todas estas disciplinas, las competencias y conocimientos juegan un papel fundamental. No parece viable pretender dominarlas a nivel colectivo sin antes contar con las habilidades básicas en áreas como el intercambio de información, el aprendizaje colectivo y el trabajo colaborativo. Las habilidades concretas asociadas a cada una de estas temáticas, así como la profundidad en que deben desarrollarse, están sujetas a las particularidades de cada institución. A pesar de ello, Dalkir (2005) logra describir un conjunto que resulta lo suficiente amplio y genérico como para adaptarlo a las distintas circunstancias. Las habilidades personales planteadas por este autor son:

- Gestión del tiempo: habilidad de aprovechar adecuadamente su tiempo y el de los demás
- Conocimiento: aquello que la persona sabe en un momento determinado, sin necesidad de consultar de otras fuentes
- Uso de distintas técnicas de aprendizaje: capacidad de aprender con fluidez en distintos ámbitos
- Habilidades efectivas de argumentación e investigación: capacidad para utilizar mecanismos efectivos para presentar e incorporar conocimientos con otras personas
- Habilidades de conversación y relacionamiento informales: capacidad para mantenerse en contacto con las personas que tienen el conocimiento.
- Habilidades para indagar recursos y fuentes: capacidad para analizar información y contrastar diferentes fuentes
- Habilidades de tecnologías de la información: conocimiento técnico y procedimental para registrar y difundir conocimientos a través de recursos digitales disponibles

- Habilidad de resolución de problemas de manera cooperativa: capacidades de negociación
- Habilidades de diálogo abierto: capacidad para exponer ideas propias y contrastarlas con las ajenas
- Flexibilidad: disposición para probar cosas nuevas y asumir riesgos informados
- Revisión activa del aprendizaje: capacidad para analizar los nuevos conocimientos desde los errores, riesgos y oportunidades de éxito

Cultivar el desarrollo de estas habilidades es un desafío que las organizaciones deben abordar explícitamente, mediante acciones que actúen como catalizadores. Dejar este proceso librado a iniciativas independientes, puede resultar en una variedad de interpretaciones y metodologías difícilmente conciliables dentro de una misma organización.

2.6 Aprender y hacer en colaboración

Asegurar el desarrollo de las habilidades antes mencionadas, desde una perspectiva compartida por toda la organización, resulta clave para la gestión del conocimiento, en especial en equipos con alta rotación de integrantes. En este apartado se traen a consideración elementos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar e instrumentar acciones formativas que propicien el aprendizaje colectivo. En primer lugar, se describe el carácter dual individual/colectivo de las habilidades mencionadas en el apartado anterior, en el entendido que deben desarrollarse en cada una de las personas, pero su aplicación es funcional al colectivo. Posteriormente, se describen las comunidades de práctica, dado que constituyen un instrumento fundamental si se pretende que las personas incorporen al aprendizaje colaborativo como elemento permanente de su práctica laboral.

Interpretar las habilidades desarrolladas en el apartado anterior como elementos duales, es decir, que se incorporan individualmente pero se aplican en para beneficio del colectivo, permite definir el rumbo de las acciones a generar para su desarrollo. Su carácter individual se debe a que son las personas quienes aprenden y, por tanto, son capaces de desarrollar estas habilidades. Sin embargo, debe apelarse a que el verdadero potencial de su aplicación radica en el trabajo con otros, permitiendo alcanzar objetivos superiores a los meramente individuales. Para abarcar esta dualidad entre el componente individual y el colectivo es imprescindible desarrollar los aprendizajes mediante acciones basadas en la interacción y la colaboración. Gairín (2000) enfatiza esta idea afirmando que:

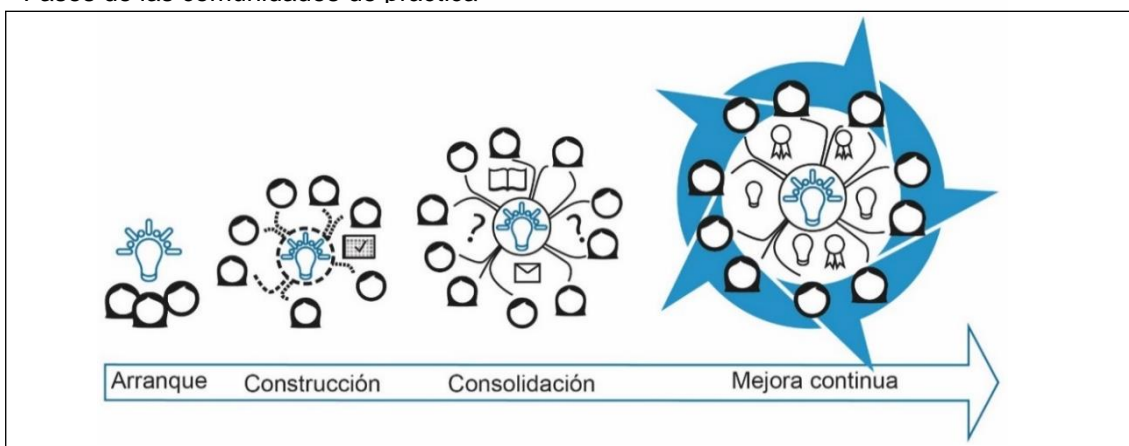
Las organizaciones sólo aprenden a través de las personas, pero por sí mismo el aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje institucional. Éste no es ni puede ser reducido a una acumulación de aprendizajes individuales; supone la institucionalización en la práctica de nuevas formas de hacer, resultado de procesos colaborativos nuevos. (p. 48)

Las innovaciones que la empresa necesita suceden habitualmente desde los niveles más bajos en la escala jerárquica, dado que es allí donde hay un mayor número de personas abocadas a alcanzar objetivos comunes. En este nuevo enfoque, “las comunidades y las personas, creando inteligencia colectiva, nos convertimos en elementos centrales del proceso de innovación” (Generalitat de Catalunya, 2010, p. 44).

Estas comunidades pueden organizarse en lo que se denomina Comunidades de Práctica, entendidas como “un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común” (de Arteche, 2012, p. 99). Así mismo, en el contexto de la administración pública, esta organización requiere “tomar una serie de decisiones e intervenciones organizativas para garantizar el correcto funcionamiento y la supervivencia de las comunidades de práctica” (Generalitat de Catalunya, 2010, p. 127).

De acuerdo a la Generalitat de Catalunya (2010), la vida de las comunidades de práctica puede sintetizarse en las siguientes fases: Arranque, Construcción, Consolidación y Mejora continua. La figura 6 pretende mostrar la capacidad creciente de la comunidad de práctica a medida que transita por las diferentes fases. Durante la fase de Arranque, suceden los acontecimientos relacionados con la toma de conciencia sobre la necesidad de compartir conocimientos e información entre los miembros de un grupo de personas con intereses y objetivos comunes. En esta fase deben definirse los lineamientos iniciales de trabajo. Durante la segunda etapa, sucede la Construcción de la comunidad propiamente dicha, se desarrollan los encuentros iniciales y difunden los lineamientos elaborados en la fase anterior. Por su parte, en la etapa de Consolidación la comunidad plantea los problemas a los que buscará dar respuesta, procurando explicitar el conocimiento tácito para poder difundirlo mediante distintos canales. En la última etapa, el estado de Mejora Continua se alcanza cuando la comunidad evalúa sus logros, valorando además las herramientas utilizadas para alcanzarlos, como resultado se definen los nuevos problemas a atender y las modificaciones que es necesario implementar para potenciar a la propia comunidad (Generalitat de Catalunya, 2010).

Figura 6
Fases de las comunidades de práctica



Fuente: elaborado en base a Generalitat de Catalunya, (2010).

A modo de síntesis, podemos afirmar que las características que definen a la sociedad del conocimiento impactan en todos los aspectos de la actividad humana. Las empresas, como elementos de la economía, tienen la necesidad de poder utilizar enormes cantidades de datos, información y conocimiento como insumos en sus procesos de generación de valor. En consecuencia, este tipo de organizaciones deben incorporar mecanismos para capturar/crear, transmitir y aplicar el conocimiento que necesitan para funcionar y adaptarse a este nuevo escenario en constante evolución. Estos mecanismos de gestión del conocimiento requieren de la presencia de un conjunto específico de habilidades básicas, las cuales aluden a la capacidad de sus integrantes para aprender, con y para contextos colaborativos. Habilidades que deben ser concebidas como un conocimiento en sí, que necesariamente debe ser explicitado y difundido mediante acciones específicas, como las que plantea el plan de formación presentado en este trabajo.

2.7 Antecedentes

Este apartado recoge algunos precedentes de organizaciones que han intentado implementar sistemas de gestión del conocimiento o que han desarrollado acciones tendientes a ello. Cabe mencionar que no se toman como antecedentes los programas de formación sobre gestión del conocimiento, sino las experiencias de organizaciones que han realizado iniciativas internas en este sentido. Al margen de tomar como referencia los casos en que se ha aplicado la gestión del conocimiento como marco para la formación de las personas, el énfasis se centra en la presencia de acciones específicas para desarrollar, en los integrantes de la organización las habilidades necesarias para la gestión del conocimiento. Es decir que, teniendo en cuenta que el plan de formación que se presenta en este documento se centra en el desarrollo de los conocimientos fundamentales para tener éxito en la implementación de este tipo de acciones y/o sistemas, se entiende oportuno analizar cada caso en función de la presencia de acciones con estas características.

Uno de los referentes al respecto es el programa Compartim desarrollado desde el 2005 por el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) dependiente del Departamento de Justicia de la Generalidad de Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2010). Se trata de un programa pionero en España, con una trayectoria que lo ubica como un referente en la generación de sistemas de gestión del conocimiento basados en la colaboración entre pares (Martínez & Muñoz, 2015). La metodología del programa consiste en la conformación de comunidades profesionales organizadas en torno a protocolos y lineamientos comunes. Estas comunidades se basan principalmente en la interacción a través de medios electrónicos, complementada con jornadas periódicas en los que se abordan temas definidos por la propia comunidad. Si bien no todas las comunidades de práctica han logrado alcanzar las fases necesarias para mantenerse en el tiempo, el desarrollo del programa ha sido dinámico, con un aumento sostenido de la cantidad de comunidades año tras año (Gairín et al., 2012).

En la actualidad funcionan treinta comunidades de práctica en el marco de este programa. En la tabla 3 se mencionan cada una de estas comunidades como ejemplo de la diversidad de temáticas que se es posible abordar dentro de una misma organización gracias a esta herramienta.

Tabla 3

Comunidades de Práctica del programa Compartim

<ul style="list-style-type: none"> • Archivos judiciales • Bibliotecas judiciales • Dinamizadores informáticos • Equipo de asesoramiento técnico de familia • Oficinas de atención al ciudadano de la Administración de Justicia • Asesoramiento técnico de menores • Centros de Justicia Juvenil • Medio abierto de Justicia Juvenil • Mediación penal juvenil • Actividad física y deporte en los centros penitenciarios • Asesoramiento técnico penal • Atención a la víctima del delito • Comisión Interinstitucional para la Reinserción Social del Campo de Tarragona (CIRSO) • Docencia en centros penitenciarios 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación social en centros penitenciarios • Género y prisión • Gestión penitenciaria • Juristas de centros penitenciarios • Medidas penales alternativas • Metodología Motivacional • Participación y convivencia • Psicología de centros penitenciarios • Talleres artísticos de centros penitenciarios • TIC y prisión • Trabajo social en el ámbito penal • @plec 2.0 justicia Tarragona • Mediación • Prevención y mediación comunitaria • Calidad de la atención ciudadana en el ámbito de la justicia • E-moderación y dinamización de aprendizaje informal
--	---

Fuente: elaborado en base a Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada, (2020).

Un elemento importante a tener en cuenta como antecedente es la escasa trascendencia que se le da a las habilidades que se necesitan para llevar adelante este tipo de iniciativas. En el sitio web del CEJFE se brinda información sobre el proyecto y pone a disposición un importante volumen de documentos que recogen los conocimientos generados y/o difundidos por cada una de las comunidades. Esta información se analiza y profundiza en varias investigaciones y publicaciones de divulgación especializadas (Martínez & Muñoz, 2015, Gairín et al., 2012). A pesar de esta considerable variedad de fuentes de información consultadas, en ninguna de ellas se menciona que en algún momento se haya relevado previamente el grado de desarrollo de las personas en lo que refiere a las habilidades necesarias para participar activamente de estas comunidades. Las únicas referencias al desarrollo de estas habilidades se restringen a la formación de los moderadores de los espacios mediados por tecnologías de la información y comunicación denominados e-moderadores. Esta formación se desarrolla mediante una de las comunidades de práctica del proyecto que aparece al menos 5 años después su inicio. Esto queda de evidencia ya que, en el listado publicado por Gairín et al., (2012), hasta el año 2010 no se había creado la comunidad destinada a los moderadores.

La descripción del proyecto Compratim realizada por Martínez y Muñoz (2015) y Gairín (2012) es parte de un análisis de experiencias de generación de comunidades de práctica desarrolladas por distintas organizaciones de España. En este análisis se incluyen además las comunidades

generadas en la Agencia de Protección de la Salud entre los años 2008 y 2011 (Gairín et al., 2012). En esta otra experiencia se reitera al moderador como único integrante de la comunidad que requiere formación para participar de este tipo de colectivos.

Esta ausencia de formación para el grueso de los participantes se reitera en las recomendaciones para favorecer el éxito de las comunidades de práctica. Solamente una de estas menciona la realización de actividades para preparar a los miembros en el desarrollo de habilidades que les permitan aprovechar estas instancias: “Disponer herramientas para la formación y preparación de los moderadores previo al inicio de su actividad en la COP” (Gairín et al., 2012, p. 165).

Otro antecedente que resulta relevante mencionar, dada la similitud de la organización y la importancia que se le da en el análisis al aprendizaje informal, es el relevado en una empresa australiana de relevamiento y gestión de información crediticia. Se trata de una organización que desarrolla actividades centradas en la gestión de información, sobre la que aplica además un estricto conjunto de normativas destinadas a la protección de los datos privados. Los investigadores relevaron, mediante métodos esencialmente cualitativos, las formas en que se produce el intercambio de conocimiento en la empresa. Según sus resultados, durante el tiempo de indagación “el intercambio de conocimientos sucedió principalmente a nivel individual, seguido en menor medida por el nivel grupal. Solamente algunos conocimientos muy genéricos sobre la compañía se comparten a nivel organizacional y es principalmente a través del programa de capacitación” (Liu et al. p. 104, traducción propia)

La empresa cuenta con programas de capacitación orientados a fomentar la transmisión del conocimiento tácito denominados *Buddy Time* y *Model Office*. Se trata de actividades de carácter informal. El primero de estos programas consiste en que la persona en situación de aprendizaje acompaña a un empleado más experimentado en su actividad cotidiana, incorporando los nuevos conocimientos a partir de la observación. El segundo programa tiene un enfoque centrado en la acción, ya que la persona que aprende se ocupa de realizar algunas tareas bajo la supervisión de un empleado con mayor experiencia. Resulta interesante destacar además que los investigadores especifican que “el conocimiento tácito también es compartido en entornos sociales compartidos (ej. hora del café y pausa para el almuerzo)” (Liu et al. p. 104, traducción propia).

Compartir conocimiento parece ser un hábito laboral instalado en la cultura organizacional. La rigurosidad en el manejo de la información hace que los empleados deban prestar especial atención al cumplimiento de la normativa, eso hace que las personas suelen consultar a otras antes de hacer algo sobre lo que tienen dudas. Esta actitud es la principal impulsora de las iniciativas individuales a la hora de compartir conocimiento. Por su parte, además de las actividades de formación mencionadas, la empresa cuenta con iniciativas organizacionales que fomentan el conocimiento compartido. La más relevante de las mencionadas es el “*Multi-skill programme*” (Liu et al. p. 105). Se trata de un sistema de organización del trabajo por el cual,

cuando un departamento no se encuentra en posición de cumplir con los plazos definidos, puede recibir la ayuda de un conjunto de empleados de otros departamentos que cuentan con las capacidades necesarias para ello. Estos empleados, capaces de ayudar en otros sectores de la empresa, obtienen una retribución económica por hacerlo. Este programa hace que las personas procuren incorporar los conocimientos particulares del trabajo en otros sectores de la empresa, además de aquel donde se desempeñan habitualmente.

A los efectos de este trabajo, resulta especialmente interesante este caso ya que se trata de una organización en la que compartir conocimiento es parte de las actividades cotidianas. Especialmente se considera la realización de acciones formativas que promueven el intercambio de conocimiento a través de espacios en los que sucede el aprendizaje informal.

Algunos antecedentes más cercanos, al menos desde el punto de vista geográfico, surgen de la publicación realizada por Pérez (2016) en la que se describe los estados de situación de una serie experiencias de gestión del conocimiento en el sector público chileno. A continuación se recogen aquellas que presentan similitudes con el presente plan de formación en algún aspecto central.

La primera de ellas es la implementada en el Ministerio de Obras Públicas mediante la creación de la Academia de Obras Públicas. Este instituto fue creado para perseguir los siguientes objetivos:

- i) Formación; tanto para los funcionarios antiguos que deseen fortalecer sus competencias como también para aquellos profesionales “nuevos” recién ingresados al MOP que no hayan tenido acceso al “conocimiento interno”; ii) investigación: cuyo objetivo es facilitar el desarrollo de conocimiento mediante la búsqueda de redes colaborativas con otras instituciones del Estado y redes de expertos a nivel nacional e internacional; iii) custodiar la Información Técnica, con el propósito de generar una biblioteca con archivos técnicos presentes e históricos de las obras públicas. (Pérez, 2016, p. 51, comillas y signos de puntuación del autor).

Estos objetivos, vinculados directamente con la generación y difusión de saberes propios de la organización, no incluyen la conformación de redes de colaboración para la generación de conocimiento a la interna. Los únicos espacios de colaboración comprendidos se asemejan más a acuerdos interinstitucionales que a comunidades de participación. Además, al momento de la publicación, solamente han concretado algunas acciones relativas al objetivo i). Aquellas tendientes a la generación de comunidades de prácticas se mencionan como aspiraciones a futuro.

La segunda experiencia mencionada es la de la Escuela de Formación de Fiscalizadores de la Dirección del Trabajo. Esta Dirección es “un servicio técnico bajo el resguardo del Ministerio de Trabajo y Previsión Social [chileno] cuyo propósito es cautelar el respeto a las leyes laborales

del país” (Pérez, 2016, p. 52). Debido a circunstancias políticas, estas temáticas que habían sido relegadas durante años se tornaron prioritarias en un período muy corto. Esto motivó que debieran incorporar repentinamente un importante número de fiscalizadores, lo que representó un desafío formativo importante. A raíz de ello, la Escuela de Formación Técnica retoma también su actividad. Se trata de una unidad dentro de esta Dirección que tiene por objetivos la inducción de nuevo personal, la actualización del ya existente y el desarrollo de conocimientos estratégicos en puestos clave de la organización. El documento no menciona la existencia de acciones de captura o conservación del conocimiento existente en la organización por lo que, de tratarse de un sistema de gestión del conocimiento, se encuentra en un nivel de madurez muy bajo.

El tercer caso presentado trata sobre la experiencia de la Aduana de Chile. Si bien se menciona que “el conocimiento que requiere La Aduana, lo tiene solamente La Aduana” (Pérez, 2016, p. 53), contradictoriamente se destaca el progreso que significó que la formación dejara de ser interna y pasara a la Escuela de Aduanas de la Universidad de Chile. Esta tercerización tuvo consecuencias negativas dado que, ante un aumento en la plantilla, el sistema de educación terciario no fue capaz de formar la cantidad de personas necesaria. La organización debió volver a reincorporar la formación interna, apoyada ahora en la colaboración de una universidad local. En los últimos años, a los cursos se sumaron actividades de acompañamiento en las que los funcionarios con mayor experiencia ofician como tutores de pares, transmitiendo así sus saberes adquiridos en la práctica laboral. Llama la atención que, si bien se están realizando esfuerzos para que los conocimientos transmitidos en estas tutorías se capturen y difundan, al 2016 la organización no contaba con la infraestructura tecnológica para realizarlo dado que se menciona la plataforma e-learning como una iniciativa que no se ha concretado.

Una estrategia similar a la de los tutores de la Aduana es la que se menciona en el cuarto caso. Se trata del programa de Relatores Internos del Fondo de Solidaridad e Intervención Social de Chile. El programa tuvo una duración limitada dado que inició en 2012 y finalizó en 2013. Consistió en la selección y formación de diecisiete profesionales de la organización para realizaran acciones de formación en distintas regiones del país, transmitiendo así sus propios conocimientos adquiridos en la práctica. El componente de este programa que más se aproxima a la perspectiva del presente plan de formación con respecto a la colaboración, son los debates con expertos. Foros en los que grupos de funcionarios dialogaban e intercambiaban con expertos en distintas materias. Al margen del impacto que hayan tenido los Relatores Internos, su función se asemeja a la formación corporativa tradicional, mientras que los foros constituyen verdaderos espacios de aprendizaje colaborativo. Igualmente hay que mencionar que estos espacios constituyen antecedentes relativos, en el entendido que no se menciona el desarrollo de habilidades para poder participar de los foros, sin importar el rol que ocupen en el grupo.

Como conclusión del análisis de estos casos en Chile, el bajo grado de madurez de los sistemas de gestión del conocimiento descritos en cada una de las experiencias parece indicar que hay mucho por hacer al respecto en la región. Es innegable que, al menos en esencia, cada una de

las organizaciones mencionadas desarrolla acciones vinculadas a una o más etapas del ya mencionado “ciclo integrado de la gestión del conocimiento” (Dalkir, 2005, p. 43). No obstante, no se plantean como componentes de un sistema que cubra el ciclo completamente. Al margen de lo anterior, y centrándonos en la perspectiva del presente plan, el desarrollo de habilidades necesarias para participar de estas acciones de gestión del conocimiento no parece ser una preocupación. Los únicos actores que reciben formación para potenciar su participación son quienes actúan como tutores o capacitadores internos, dejando las posibilidades de participación activa de los otros involucrados libradas a sus características personales.

La dificultad para encontrar antecedentes es mayor al buscarlos en el ámbito nacional. Tanto así, que no fue posible identificar más experiencias de implementación de sistemas de gestión del conocimiento que la documentada por el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU). Esta organización paraestatal tiene por objetivo “promover la competitividad empresarial mediante el desarrollo de soluciones tecnológicas y transferencia de conocimiento” (Silva & di Candia, 2007, p. 32). En este documento se menciona el compromiso de la Gerencia de Gestión Empresarial con la profundización de una serie de prácticas de transferencia de conocimiento e información, tanto a la interna como hacia afuera de la organización. Esta experiencia destaca la importancia que tiene el diseño organizacional y la toma de decisiones sobre la generación y transmisión de conocimientos en el marco organizacional (Silva & di Candia, 2007, p. 32).

Durante el período 2007-2013 se desarrollaron acciones, que podríamos inscribir en un marco de gestión del conocimiento, cada vez más complejas y numerosas. Con el conocimiento acumulado fruto de estas experiencias, en el año 2014 se inicia un proceso de diseño y preparación de un sistema de gestión del conocimiento que se finalizaría de implementar en 2015 (Cristóbal et al., 2017). Si bien no se profundiza sobre las acciones que se desarrollan en el marco de este sistema cuando está en pleno funcionamiento, se describen las acciones preparatorias entre las que se encuentra la capacitación. Es aquí donde encontramos el principal punto de contacto con el plan de formación que se presenta en este documento. El plan de capacitación previa del LATU se ejecutó en tres módulos dedicados a actividades “de difusión, de sensibilización en la temática y de nivelación de conocimientos” (Cristóbal et al., 2017, p. 17). Dos de estos módulos tenían como público objetivo a los verdaderos protagonistas de un sistema de gestión del conocimiento basado en la colaboración. El primero estaba dirigido a todos los colaboradores efectivos, mientras que el segundo lo estaba a los supervisores y mandos medios con representación en la Gerencia General.

Si bien no se profundiza sobre las actividades específicas que se enmarcan en este sistema, queda claro que existió una preocupación por desarrollar un conjunto de saberes y nociones básicos previo al inicio de las actividades de gestión del conocimiento.

3 Marco contextual

El presente plan de formación se elaboró específicamente para ser implementado en una empresa pública uruguaya. El carácter de ente autónomo, dentro del dominio comercial del Estado, le otorga características relevantes para este trabajo. Al tratarse de una empresa pública en competencia, es posible agrupar estas particularidades en dos vertientes. Por un lado, las asociables a su participación en un sector productivo en competencia con actores privados, lo que tiene como consecuencia que la empresa se encuentra inmersa en un mercado en constante cambio. La segunda vertiente deviene del carácter estatal, lo que le otorga particularidades que la diferencian de sus competidores. Un análisis exhaustivo de estas particularidades excede a los objetivos de este marco contextual, sin embargo, se entiende necesario describir los elementos principales del contexto con el fin de analizar la pertinencia del plan presentado.

En un primer apartado de esta sección se presentan, de manera sintética, las principales manifestaciones de la mencionada sociedad del conocimiento en el mercado en que la empresa desarrolla su actividad. En un segundo apartado se analizan diferentes elementos surgidos del carácter estatal de la organización, centrándose en las particularidades que impone el marco normativo vigente. Para finalizar se traen a consideración características propias de la empresa, tales como la cantidad de funcionarios y su dispersión geográfica, así como otros elementos relativos a la gestión de la capacitación.

Resulta evidente que este apartado es una simplificación de una realidad compleja, fruto de entrelazar elementos provenientes del ámbito empresarial con los que se dependen carácter estatal de la organización. Para mantener el foco del análisis en los aspectos directamente relacionados con el plan de formación, se desarrollan solamente los elementos determinantes para su diseño e implementación.

3.1 Las empresas en la sociedad del conocimiento

Como ya se ha mencionado, las particularidades de la sociedad del conocimiento atraviesan todas las áreas de nuestra cultura. Evidentemente, las empresas no escapan a esta situación, así el conocimiento se torna en un elemento crucial para su funcionamiento y se enraíza en todos sus procesos. Dalkir (2005), en su análisis sobre la teoría y práctica de la gestión del conocimiento, aporta la siguiente reflexión al respecto:

La capacidad de gestionar el conocimiento es cada vez más crucial en la economía del conocimiento actual. La creación y difusión del conocimiento se vuelven factores cada vez más importantes en la competitividad. Cada vez más el conocimiento es considerado una mercadería valiosa que está integrada en los productos (especialmente en productos de alta tecnología) y en el conocimiento tácito de empleados altamente móviles. (p. 2, traducción propia)

La empresa en la que se desarrolla este trabajo no es ajena a estas tendencias globales, que consolidan la capacitación como parte indispensable de la operativa continua (Vargas & Carzoglio, 2017). Las organizaciones empresariales necesitan imperiosamente que sus empleados, durante toda su carrera laboral, incorporen y difundan un importante número de saberes que solamente se pueden adquirir dentro de ella. Las organizaciones empresariales amplían sus cometidos incluyendo, además de sus finalidades comerciales, a la generación de aprendizajes no formales e informales. Tejada (2007) describe esta situación diciendo que:

El aprendizaje permanente no se convierte en un objetivo de la educación formal, sino también de la no formal e informal; y deja de ser una función exclusiva de la institución educativa como la conocemos hoy, y alcanza a otras instituciones, que van desde los sindicatos, las empresas, los grupos profesionales. (p. 1)

Es esperable que las organizaciones realicen esfuerzos para incorporar nuevas herramientas que le permitan “crear o fortalecer los centros para desarrollar las habilidades y talentos que necesitan, como parte fundamental de su plan de negocios” (Vargas & Carzoglio, 2017, p. 21).

A nivel local, la creación y/o fortalecimiento de los centros de formación internos de las empresas ha mostrado un lento desarrollo, al menos en el sector público. Una evidencia de ello se encuentra en el informe “La capacitación de los funcionarios públicos en Uruguay” elaborado por el Observatorio de la Gestión Humana del Estado (2011) dependiente de la Oficina Nacional de Servicio Civil. En este trabajo se explicita que, a la fecha del relevamiento, de los organismos consultados solamente “un 24% cuenta con planes o programas de capacitación con diferentes grados de implementación” (2011, p. 7). Otro dato representativo es que en este documento, donde se releva el estado de situación sobre la capacitación en gran parte de las organizaciones estatales, no existe ni una sola mención a la gestión del conocimiento. Herramienta que, como se menciona en el marco conceptual, ya contaba con amplia difusión a nivel internacional.

Es posible inferir que se han realizado avances significativos en cuanto a la gestión de la formación en los entes públicos. No obstante, la carencia de investigaciones al respecto, no solamente impide tener certeza de ello, sino que es un indicador más de la escasa relevancia que se le ha dado al tema.

Al margen de lo anterior, en el caso de la organización analizada es posible encontrar indicios que demuestran los avances en la consolidación de este nuevo rol de la empresa como generador de espacios de formación. De acuerdo a las cifras presentadas en la memoria anual de la empresa correspondiente al año 2018 (MA18-O) se advierte que, de las casi quinientas acciones de capacitación en la que participaron sus funcionarios, aproximadamente el 70% fue diseñada e implementada por sus propios empleados.

El impacto de los cambios económicos asociados a la sociedad del conocimiento no se limita a la gestión de la formación. Al momento de realizar el diagnóstico, la organización se encuentra

inmersa en un proceso de modificaciones profundas alineadas con esta tendencia. Este proceso implica, entre otras acciones, la revisión de gran parte de la estructura organizacional. Este es un elemento a remarcar dado que somete a revisión las descripciones de los cargos, incluidos sus conocimientos asociados, generando un contexto propicio para este tipo de relevamientos.

Atendiendo a este escenario, se optó por realizar el trabajo en uno de los departamentos con mayor exposición a los cambios originados por los requerimientos del mercado y caracterizado por una notoria heterogeneidad entre sus integrantes.

3.2 Marco normativo de la formación en el Estado uruguayo

Un aspecto que otorga rasgos particulares a esta organización es su carácter estatal, lo cual conlleva un extenso marco normativo al que están sujetos sus integrantes. A continuación se describen dos de las normas más significativas dado su grado de Ley, rasgo que las pone por encima de la normativa interna y de las entidades reguladoras. Antes de analizar su contenido específico, resulta relevante tomar como elemento de análisis la relevancia de las menciones que se hacen en ellas sobre la capacitación y perfeccionamiento de los empleados públicos.

La Ley 19.121: Estatuto del funcionario público, en su artículo N° 4 establece que “el Estado fomentará la capacitación y perfeccionamiento permanente de los funcionarios públicos, de acuerdo a las necesidades exigidas por los criterios de eficacia y eficiencia, para la obtención de una mejor gestión” (Uruguay, 2013). Asignando en este caso al Estado, como empleador, gran la responsabilidad de que sus empleados se mantengan capacitados. Por su parte, el Código de Ética en la Función Pública comparte esta responsabilidad con el empleado al decir que:

Será su obligación [del empleado] capacitarse para actuar con pleno conocimiento de las materias sometidas a su consideración y, en particular, deberán asistir a los cursos de actualización referentes a la moral administrativa, incompatibilidades, prohibiciones y conflictos de intereses en la función pública según lo determinan las normas que rigen el servicio o lo dispongan las autoridades competentes. (Uruguay, 2019)

Este marco normativo establece la doble responsabilidad, por un lado el funcionario público tiene el deber de contar con los conocimientos necesarios para el desempeño de sus funciones. Por el otro, el Estado como empleador, debe fomentar la capacitación de sus empleados.

Al margen de la importancia que se otorga al conocimiento como requisito, no se explicitan responsabilidades en cuanto a la transmisión del conocimiento como parte de las tareas cotidianas. Ambas normas coinciden en que es deber del funcionario “atender debidamente las actividades de formación, capacitación y efectuar las prácticas y las tareas que tales actividades conlleven” (Uruguay, 2019). Escapa al alcance de este trabajo el realizar una interpretación de la intención de los legisladores, sin embargo la redacción parece referir solamente a acciones formales y no formales, con prácticas y tareas definidas.

3.3 Características particulares de la empresa donde se desarrolla el plan

En los espacios anteriores de este marco contextual se han realizado algunas menciones a características generales de la empresa. No obstante, es fundamental ampliar la información para comprender y dimensionar el marco organizacional en el que se inscribe el presente trabajo.

Partiendo de los aspectos más generales, el primero de los elementos a mencionar es el relativo al volumen, distribución geográfica y características etarias de los empleados. De acuerdo a la última memoria anual publicada, a finales del año 2018 (MA18-O) la empresa contaba con aproximadamente 3800 funcionarios, lo que la convierte en una empresa de tamaño considerable para el mercado uruguayo. A modo de referencia en cuanto este factor, de acuerdo a las cifras publicadas por el Instituto Nacional de Estadística (2019), en Uruguay menos de 5 empresas de cada mil superan el centenar de empleados. En cuanto al segundo aspecto, vale mencionar que se trata de una empresa con sucursales distribuidas en todo el territorio nacional, siendo casi un tercio de sus funcionarios quienes se desempeñan en el interior del país. Por último, con respecto a las edades, resulta relevante considerar que en ese momento el 63% de los funcionarios tenía más de cincuenta años. Este último aspecto resulta crucial para el análisis posterior, constituyendo un indicador de la cantidad de personas que egresarán de la institución en los próximos diez años. Resulta evidente entonces el riesgo que implica carecer de mecanismos que permitan conservar el conocimiento cuando las personas se desvinculan de la empresa.

Como ya se ha mencionado, en las distintas memorias anuales analizadas se encuentran indicios de la importancia que la institución le otorga a la capacitación. El alto porcentaje de capacitación desarrollada internamente durante el año 2018 (MA18-O), cobra mayor dimensión al considerar que en total se concretaron cuatrocientas ochenta acciones entre internas y externas. Otro dato significativo es que en total se registraron aproximadamente trece mil quinientas participaciones en cursos, promediando más de tres participaciones por cada funcionario. En cuanto a las modalidades utilizadas, en las últimas tres memorias anuales publicadas se mencionan exclusivamente acciones formales y no formales (cursos presenciales, semipresenciales y a distancia). La excepción está dada por una única y breve alusión a actividades en modalidad de pasantía interna, siendo el único proceso de aprendizaje informal registrado.

El reglamento de concursos de ascenso (RC1) proporcionó indicios del valor que la organización otorga a los conocimientos. En él queda de manifiesto que las acciones de formación en las que hayan participado constituyen méritos valorados dentro de la categoría denominada “conocimientos especiales”. Estos méritos se traducen en puntos, por lo que participar en acciones formativas tiene un impacto positivo en la carrera funcional de las personas. Es de destacar que, de esta manera, la institución reconoce la formación de los empleados a través de acciones no formales. Este documento no explicita la valoración del conocimiento que deviene de la realización directa de las tareas, incorporado generalmente en procesos de aprendizaje informales. Existe una categoría de valoración relacionada con la experiencia, sin embargo este tipo de saberes no son considerados, ya que únicamente se cuentan los años de desempeño.

4 Marco diagnóstico de necesidades de formación

Sin duda uno de los componentes clave para el desarrollo del presente plan radica en el diagnóstico de necesidades formativas realizado inicialmente. La información relevada en esta etapa permitió determinar las temáticas más trascendentes desde la perspectiva de los integrantes de la empresa. En la primera parte de este apartado se presentan las principales características del diagnóstico de necesidades de formación, resumiendo brevemente las etapas del proceso de indagación así como las técnicas aplicadas. Posteriormente se explicitan las conclusiones obtenidas a partir del análisis de evidencias. Estas conclusiones se presentan en forma de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, desde la perspectiva que plantea el modelo de Organización – Tarea – Persona (McGehee & Thayer, 1961). A continuación se presentan las necesidades de formación derivadas de las conclusiones arribadas y a las que se intentará dar respuesta en el presente plan. Para finalizar el apartado se describen las principales fortalezas y debilidades del propio proceso de diagnóstico.

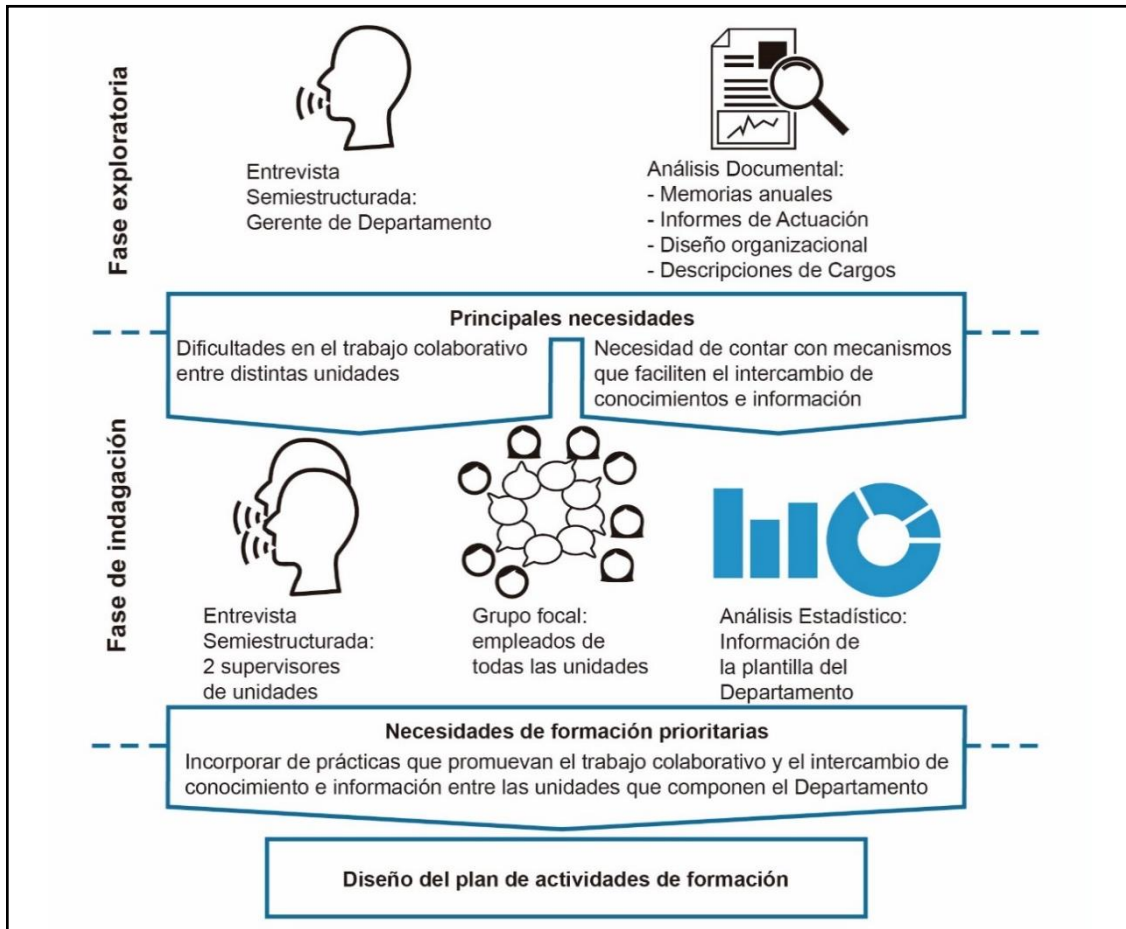
4.1 Descripción del proceso de diagnóstico de necesidades de formación.

El diagnóstico se estructuró en dos fases, cada una basada en un conjunto de técnicas específicas que se representan en la figura 7. La primera fase constituyó un acercamiento exploratorio basado en información relevada mediante fuentes primarias y secundarias. Dentro de las primeras se implementó una entrevista semiestructurada aplicada al Gerente del Departamento. Por su parte, las fuentes secundarias consultadas se centraron en el análisis de una serie de documentos que incluyó memorias anuales e informes de actuación, diseño de la organización y descripciones de cargos.

Las conclusiones extraídas del análisis conjunto de la documentación y las evidencias surgidas de la entrevista exploratoria se consolidaron en una matriz elaborada en base a la combinación del modelo Organización – Tarea – Persona (McGehee & Thayer, 1961) con el análisis de la “carencia” (EAPC, 2010, p.10), es decir, la brecha entre lo que es y lo que debería ser. La matriz completa puede consultarse en el anexo 1 del presente documento (pp. 95-97). De este análisis exploratorio se extrae que, las necesidades de conocimientos más relevantes estarían asociadas a dos temáticas transversales a todo el Departamento que están estrechamente relacionadas entre sí. En primer lugar, se aprecian dificultades en lo que respecta al trabajo colaborativo entre las diferentes unidades. El otro requerimiento que queda de manifiesto es la necesidad de contar con mecanismos que faciliten el intercambio de conocimiento e información, ya sea entre las personas de una misma unidad como de diferentes unidades.

A partir de estos resultados exploratorios se diseñó una segunda fase de indagación enfocada en conocer, con mayor nivel de detalle, el grado en que las dificultades o requerimientos con respecto al trabajo colaborativo y al intercambio de conocimiento e información están relacionadas con brechas de conocimiento en las personas que integran el equipo del Departamento.

Figura 7
Fases del diagnóstico de necesidades formativas



Fuente: elaboración propia

Durante esta fase de indagación se implementaron tres técnicas: grupo focal, entrevista semiestructurada y análisis estadístico. Las dos primeras se basaron en herramientas e instrumentos diseñados para relevar la opinión de los propios sujetos de las necesidades. De esta manera se incorporó la “perspectiva colaborativa” (EAPC, 2010, p. 12), fundamental para conocer las “necesidades sentidas por la persona e incorporar su reflexión sobre si tales necesidades serán útiles para su carrera administrativa o bien serán aplicables a su puesto de trabajo actual” (EAPC, 2010, p. 22).

Este punto de vista complementa al relevado en la fase exploratoria, dado que hasta esta fase las fuentes de información se inscribían en la denominada “perspectiva prescriptiva” (EAPC, 2010, p. 11), ya que solamente se consultaron documentos generados por la administración y la opinión de la jerarquía responsable del Departamento. El puente entre ambas perspectivas está dado por la entrevista a dos supervisores de unidades, quienes ocupan cargos con responsabilidades jerárquicas pero integra directamente los equipos de trabajo de las unidades. Por su parte, el grupo focal se implementó con el objetivo de conocer la perspectiva de los empleados que no tienen responsabilidades de supervisión, constituyendo así un punto de vista inscripto completamente en la perspectiva colaborativa. Corresponde aclarar que, según el

análisis previo, el grupo focal debía estar compuesto por 8 participantes, sin embargo, por motivos de agenda, solamente pudieron asistir 5 de los empleados convocados.

Involucrar a las personas en el proceso de detección de sus propias necesidades de capacitación, además de completar la información necesaria para el diseño del plan de formación, promueve la reflexión de los implicados sobre sus propias fortalezas y debilidades en cuanto al conocimiento, así como el potencial de la capacitación para desarrollar las primeras y mitigar las segundas. Este crecimiento en cuanto a la autopercepción de las personas involucradas conduce al crecimiento del equipo y de la organización en general, orientándola hacia lo que Senge (1990) denomina una “organización inteligente”.

Resulta importante mencionar que, si bien se profundizó en torno a las temáticas resultantes de la exploración, las herramientas y recursos utilizados en esta segunda etapa fueron diseñados para permitir contemplar la manifestación de otras temáticas identificadas por los propios funcionarios y que no fueran percibidas por las jerarquías.

La tercera técnica aplicada durante esta segunda fase fue el análisis estadístico basado en datos que no aluden a opiniones de los involucrados, sino a aspectos relativos a su antigüedad en la organización y en el cargo. Además de tener en cuenta estos indicadores para conocer el momento de la vida laboral de las personas al momento de realizar el diagnóstico, se los compara con el volumen de formación recibido a lo largo de sus carreras. Si bien las conclusiones del análisis estadístico aportan necesidades de formación como tales, permiten confirmar algunas de las observaciones realizadas por los indagados en relación a la rotación de personal y el importante recambio generacional que se producirá en el corto plazo. Factores que confirman las percepciones sobre el desafío que representará el intercambio de conocimiento a la interna del Departamento.

Al igual que en la fase exploratoria, la sistematización de la información obtenida en la fase de indagación se agrupó en base al modelo Organización – Tarea – Persona (McGehee & Thayer, 1961). Sin embargo, en esta segunda instancia no se procuró analizar desde la diferencia entre la situación real y la esperada, sino que se centró principalmente en las oportunidades de mejora. Como resultado se obtuvo un importante volumen de información que, en algunos casos, refiere a aspectos no mencionados en la fase anterior, permitiendo ampliar el panorama sobre las cuestiones indagadas. Asimismo, otras evidencias obtenidas aluden a los mismos elementos aportados por las fuentes exploratorias, facilitando la comparación y triangulación de fuentes.

4.2 Resultados del diagnóstico de necesidades

Como resultado del análisis global se elaboró una matriz FODA en la que se sintetizan las principales observaciones sobre la situación de la organización al momento del diagnóstico. En concordancia con el análisis de la información, los elementos de la matriz se agrupan de acuerdo al modelo Organización – Tarea – Persona (McGehee y Thayer, 1961). A continuación se muestra un resumen de este análisis, la información de diagnóstico completa pueden consultarse en el Anexo N° 1 (pp.82-124) del presente documento.

4.2.1 Fortalezas de la Organización

- La organización se encuentra en un proceso de modificación de su estructura, lo que propicia la revisión de los conocimientos requeridos para ocupar los distintos cargos. [MO1.4; MO1.5; MA17-O.4; PC2020]
- Las jerarquías perciben dificultades para asegurar la transferencia de conocimientos entre los funcionarios en un contexto de marcada rotación. [EE1DIV2; EE1DN4; EC26; GF.1; FG.2; GF.6; GF.12]
- El soporte tecnológico, basado en la intranet corporativa, que permite compartir la información y conocer la capacitación en las que ha participado cada empleado. [EC13]

4.2.2 Fortalezas de las Tareas

- Algunas unidades cuentan con antecedentes documentados de gestión del conocimiento gracias a políticas definidas en el marco de certificaciones de calidad [CAL]. Esto proporciona una base sobre la que desarrollar y extender esta perspectiva. [EC1, EC21]
- Existen experiencias aisladas de actividades informales para la transferencia de conocimiento apreciadas como exitosas por las jerarquías. Estos antecedentes puede brindar buenas prácticas para extender al resto del Departamento. [EC4, EC5, EC6].

4.2.3 Fortalezas de las Personas

- Existe un ambiente propicio para el trabajo multidisciplinar debido a la diversidad en formación, tanto en nivel como en disciplinas, que es requerida en los procesos de trabajo. Esta característica le otorga cotidianeidad a la colaboración multidisciplinar desde el punto de vista de los involucrados. [MC1.2; MC2.2; MC3.2; MC4.2; MC5.2]
- Las personas manifiestan que la capacitación es un insumo importante para mejorar su desempeño, propiciando una buena disposición hacia la formación. [EE.VAL1, EE.VAL6]
- Los involucrados manifiestan que se necesita formación para la colaboración, explicitando la necesidad de desarrollar acciones que favorezcan el trabajo colaborativo entre unidades. [GF.3; GF.4; GF.7]
- Gestionar el conocimiento que ya se encuentra en el Departamento es sentido como una prioridad para los funcionarios, al mismo nivel que la actualización o especialización en las temáticas propias de cada unidad. [GF.19]

4.2.4 Debilidades de la Organización

- La cultura organizacional arraigada se basa en estructuras antiguas debido a que los criterios que se aplican al desarrollo de las tareas provienen principalmente de prácticas instaladas desde hace décadas. Estos usos y costumbres interfieren con los intentos de la organización tendientes a generar procesos de trabajo que propicien la colaboración y el intercambio de información desde el enfoque de la Gestión de Calidad. [MA12-A3.2]
- La organización carece de políticas generales de gestión del conocimiento que promuevan el intercambio de saberes e información que se requieren para el cumplimiento de la tarea y que no pueden ser adquiridos fuera de la empresa. [EE.DN6, EE.VAL2, EE.BD1; EE.BD2, EE.BD3; AE2, AE3; GF.1; FG.2; GF.6; GF.12]
- La capacitación no se utiliza para difundir los saberes que ya posee la organización, sino que se centra en la actualización y/o incorporación de nuevos conocimientos. [AE5; AE5]
- La organización no cuenta con lineamientos específicos que promuevan el trabajo colaborativo ni la transferencia de conocimientos entre los empleados, lo que se resuelve mediante acciones improvisadas. [EC28, EC30; EC4; EC5; EC6; GF.2; GF.9; GF.10]
- La metodología actual de detección de necesidades de capacitación utiliza un enfoque netamente prescriptivo, las temáticas son relevadas de acuerdo a las necesidades definidas en los planes de gestión. Los requerimientos se centran en incorporar nuevos conocimientos, relegando la gestión de los saberes ya presentes en el equipo. [EE.DN5]

4.2.5 Debilidades de las Tareas

- Los conocimientos necesarios para el cumplimiento de las tareas, explicitados en las descripciones de cargos, no incluyen temáticas de reciente aparición. Es frecuente la concentración de este tipo de saberes en muy pocas personas, no transfiriéndose el conocimiento a los demás compañeros. [EE.DN2; EE.DE3; EC14, EC16]
- El proceso de trabajo está fuertemente compartimentado, cada unidad genera entregables sin saber con certeza quiénes los usan y con qué fines. [GF.11; GF.12]

4.2.6 Debilidades de las Personas

- Un importante porcentaje de los funcionarios se encuentra próximo a la jubilación. Al no existir acciones que fomenten el intercambio de conocimientos, existe el riesgo de que los saberes dejen la organización junto con las personas. [EE.DIV1; GF.3; GF.4; GF.7]
- Las personas no perciben el valor del conocimiento que poseen y su importancia para la continuidad del negocio, por lo tanto omiten transmitirlo. No existen prácticas para determinar cuál es el conocimiento que se debe conservar y transmitir. [GF.5]

4.2.7 Oportunidades

- Las nuevas tecnologías y formas de hacer negocios impuestas por el mercado generan la necesidad de adaptarse e incorporar nuevos conocimientos y/o consolidar los actuales de la organización. [PC2020]

4.2.8 Amenazas

- Irrumpen en el mercado nuevos tipos de empresa que compiten por el negocio que desarrolla actualmente la empresa, si no se producen los cambios necesarios para que la organización se adapte puede significar una pérdida de competitividad. [PC2020]

4.3 Necesidades de formación prioritarias

Las necesidades de formación que tienen mayor relevancia, desde el punto de vista de los involucrados, están asociadas a la incorporación de prácticas que promuevan el trabajo colaborativo y el intercambio de conocimiento e información entre las unidades que componen el Departamento. Estas necesidades son percibidas como propias por todas las fuentes consultadas, evidenciándose una mayor preocupación por parte de los funcionarios sin supervisión. En consecuencia, se entiende oportuno que el plan de formación alcance a funcionarios de todos los niveles jerárquicos y unidades en el corto plazo. Las acciones deben permitir trasladar rápidamente los conocimientos adquiridos a las prácticas laborales cotidianas, dotando de significado los nuevos saberes y generando impactos que motiven a las personas a participar activamente en el proceso. Esta participación está condicionada por los roles que desempeñan los integrantes del departamento, significando por un lado la participación directa en la implementación de nuevas prácticas por parte de los funcionarios sin supervisión y por otro la toma de decisiones que habiliten dicha implementación por parte de las jerarquías.

4.4 Fortalezas y debilidades del diagnóstico

Una de las principales fortalezas del diagnóstico radica en la variedad de fuentes consultadas y herramientas metodológicas implementadas, permitiendo una adecuada triangulación. Esto permitió realizar interpretaciones sólidas fundadas en la evidencia y corroboradas con los diferentes actores. La segunda gran fortaleza resulta de la incorporación de las opiniones vertidas por quienes serían los funcionarios a formar. Esto no es una práctica habitual en la empresa, por lo que generó reacciones muy positivas, derivando en la adopción de una postura activa y comprometida por parte de los indagados. Esta fortaleza sienta las bases para el diseño de un plan de formación sustentado en la premisa de que es necesario conocer lo que piensan y sienten sus destinatarios (Imbernón, 2004, EAPC, 2010).

Por otro lado, el diagnóstico presenta algunas debilidades. La más significativa es que, si bien todas las personas que participaron de las distintas técnicas mostraron la mayor disposición para colaborar, la escasa disponibilidad de agenda de los consultados en la segunda fase redujo el número de instancias de consulta. Este hecho generó un desbalance entre la “perspectiva prescriptiva” (EAPC, 2010, p. 11) y la “colaborativa” (EAPC, 2010, p. 12). La segunda gran debilidad surge del contexto de rediseño organizacional en que se realizó el diagnóstico. Esta situación crea las condiciones propicias para involucrar a las personas en los procesos de cambio, pero también es esperable que las nuevas descripciones de cargos incluyan tareas que actualmente no están presentes en la organización. Como consecuencia irrumpen necesidades formativas que podrían relegar a las temáticas detectadas.

5 Planificación de la acción de formación

En este apartado se describen los aspectos medulares de cada una de las acciones de formación con que se dará respuesta a las necesidades detectadas, así como los fundamentos conceptuales que sostienen las decisiones de diseño adoptadas. En primer lugar se presentan las metas y objetivos, tanto generales como específicos. Para ello se combinan distintos modelos que permiten establecer, por un lado lo que se pretende en cuanto a los aprendizajes de las personas y su puesta en acción, y por otro lo que se espera conseguir con el plan en cuanto al impacto en la empresa. A continuación se describe la articulación entre las actividades formativas que diseñadas para alcanzar dichos objetivos. Esto permite apreciar las opciones tomadas para atender a la diversidad existente en el público objetivo en lo que refiere a los roles dentro de la organización. Posteriormente se desagregan los temas a tratar en cada actividad, lo que permite apreciar cómo, si bien algunas actividades comparten objetivos de objetivos, la selección de temas es el primer elemento que genera una diferenciación de enfoques. Para cerrar el apartado, se presentan los principios metodológicos que sustentan las opciones pedagógicas. Se incluyen también las consignas generales de cada una de las actividades, estableciendo así los lineamientos estructurales que los capacitadores deberán seguir en cada caso.

5.1 Metas y objetivos del plan

La presentación de los objetivos del presente plan de formación se basa en el modelo planteado por Álvarez et al. (2018) en el que se distinguen entre “Metas de enseñanza o de aprendizaje” (p. 4) y “Objetivos de enseñanza o de aprendizaje” (p. 5). Las primeras hacen referencia al propósito general de la formación, es decir aquellos conocimientos, contenidos y/o destrezas generales que se enseñarán y se pretende sean adquiridas por los participantes. Por su parte, los Objetivos hacen referencia resultados concretos y observables que los destinatarios de la formación deben ser capaces de alcanzar al término del proceso formativo. Si bien este modelo resulta sintético y comprende los elementos centrales para el diseño de las acciones de formación, no permite incluir de manera explícita un tipo de objetivos que es crucial para el diseño del plan en que se inscriben a nivel empresarial. Es necesario incorporar una tercera categoría que recoja los objetivos de la organización que motivan la implementación del plan en primera instancia y que Fernández-Salineró (1999) denomina “Objetivos de desarrollo” (p. 184). A partir de esta clasificación se genera el siguiente esquema para plasmar los objetivos y metas que se pretende alcanzar:

Objetivos de desarrollo:

1. Generar un marco metodológico *ad hoc* que permita, tanto conservar el conocimiento ya existente, como incorporar y difundir eficientemente los nuevos saberes que surgen de los cambios en el mercado.
2. Incrementar la eficacia y la eficiencia en los procesos de trabajo a través de la colaboración y articulación entre las distintas unidades.

Meta de aprendizaje: Al finalizar el plan de formación, se pretende que los funcionarios del Departamento incorporen las actitudes, conceptos y herramientas necesarias para desarrollar acciones colaborativas que favorezcan el intercambio de información y conocimiento como parte del desarrollo cotidiano de sus tareas.

Objetivos de aprendizaje: Se pretende que, al finalizar las actividades de formación, los participantes sean capaces de:

1. Identificar los beneficios de gestionar los conocimientos existentes en la organización y del trabajo colaborativo, así como su importancia para la sostenibilidad y el logro de sus objetivos
2. Conocer los principales conceptos, asociados a la gestión del conocimiento, que sustentan los distintos recursos metodológicos aplicables a la conservación y difusión de saberes.
3. Conocer las principales características de distintas herramientas metodológicas útiles para las distintas etapas del “ciclo integrado de la gestión del conocimiento” (Dalkir, 2005, p. 43 traducción propia):
 - Captura y/o creación del conocimiento
 - Publicación y distribución del conocimiento
 - Incorporación y aplicación del conocimiento
4. Seleccionar las herramientas antes mencionadas que mejor se ajusten a las características del conocimiento a gestionar y del contexto en que se implementarán.
5. Conocer los cometidos y las formas de organización del trabajo de cada una de las unidades, explicitando cuáles son los puntos de interacción entre unidades (tiempos de gestión, requisitos, entregables, formas de comunicación, etc.) críticos para asegurar la eficiencia y eficacia en la gestión del departamento.

Si bien estos objetivos son comunes a todos los integrantes del departamento, es necesario tener en cuenta que dentro de este conjunto se identifican dos roles que es necesario diferenciar. Por un lado se encuentran los funcionarios con responsabilidades de supervisión, que tienen bajo su responsabilidad generar las condiciones necesarias para favorecer el entorno de colaboración e intercambio deseados. Por otro lado se encuentran los funcionarios sin supervisión, protagonistas principales en la puesta en práctica de las acciones que promueve este plan.

El logro de los objetivos de desarrollo está supeditado a que cada uno de los actores comprenda las particularidades del rol que ocupa en la organización desde el momento mismo del aprendizaje. Este es un elemento crucial para el logro de los objetivos de proceso planteados y por consiguiente no debe quedar librado a la interpretación de cada involucrado. Las acciones de formación deben ser planificadas teniendo presentes estas diferencias. Para ellos es necesario re-interpretar cada uno de los objetivos de aprendizaje de acuerdo a estos dos subgrupos. Cabe mencionar que este tipo de análisis es fundamental dado el entorno en el que

se desarrollará el plan de formación. A diferencia de lo que sucede en los sistemas educativos formales, la formación en la empresa se ve atravesada por estructuras jerárquicas. Estas formas de organización, además de establecer estructuras de poder cuyo análisis escapara al alcance de este trabajo, establece responsabilidades bien diferenciadas dentro de un mismo público objetivo. Los saberes que se pretende abarcar en el plan de formación son en esencialmente los mismos para todas los destinatarios del plan, pero la forma de aplicarlos que espera es sustancialmente distinto dependiendo de sus responsabilidades jerárquicas. Esta particularidad de la formación en la empresa nos lleva a plantear la siguiente interrogante ante cada objetivo de aprendizaje: ¿cómo debería aplicar cada subgrupo los nuevos saberes?

En la tabla 4 se responde brevemente a esta interrogante, sin embargo es necesario aclarar que no estamos ante la generación de otra forma de objetivo. Se trata de una suerte de “Objetivos de desarrollo” (Fernández-Salineró, 1999, p. 184) para las personas, es decir, la forma en que quienes aprenden deberían aplicar los nuevos saberes para beneficio de la organización.

Tabla 4
Objetivos de desarrollo para las personas

Objetivos	Se espera que los funcionarios con supervisión utilicen lo aprendido para:	Se espera que los funcionarios sin supervisión utilicen lo aprendido para:
Obj.1.	Promover nuevas formas de desarrollar las tareas basadas en la colaboración y la gestión del conocimiento, aumentando así la eficiencia en los procesos de trabajo.	Comprometerse con el nuevo enfoque que promueve la colaboración y gestión del conocimiento, incrementando el impacto de este nuevo enfoque en los resultados de gestión. Valorar los conocimientos que la organización necesita conservar, aumentando su disposición para transmitirlos.
Obj.2.	Generar estrategias de intercambio de información y conocimientos compatibles entre las distintas unidades, facilitando la generación de estrategias articuladas a nivel micro (unidades) y macro (departamento).	Ajustar las actividades a las características particulares de cada situación y unidad, incrementando así su impacto. Generar nuevas herramientas que puedan ser incorporadas al marco metodológico existente, lo que asegura la sostenibilidad de este nuevo enfoque.
Obj.3.	Definir los objetivos en cada uno de las etapas del ciclo de acuerdo a la relevancia para los procesos de gestión, incrementando la eficiencia de las acciones a desarrollar para alcanzarlos.	Para analizar, en conjunto con sus supervisores, si los objetivos previstos para cada etapa están alineados con las tareas que desarrollan en sus puestos de trabajo. Esto incrementa la posibilidad de generar objetivos alcanzables.
Obj.4.	Seleccionar las herramientas metodológicas más adecuadas incrementando la eficacia en su aplicación.	Para implementar eficiente y eficazmente las herramientas metodológicas definidas.
Obj.5.	Difundir adecuadamente los cometidos y formas de organización del trabajo de los equipos que lideran, incrementando la coordinación entre las distintas unidades. Analizar la necesidad y viabilidad de realizar modificaciones en las formas de desarrollar las tareas, permitiendo una adaptación rápida a los cambios que emergen en el mercado.	Para desarrollar sus tareas en forma colaborativa con los funcionarios de su unidad y de otras unidades, lo que incrementa la eficiencia del Departamento.

Fuente: Elaboración propia

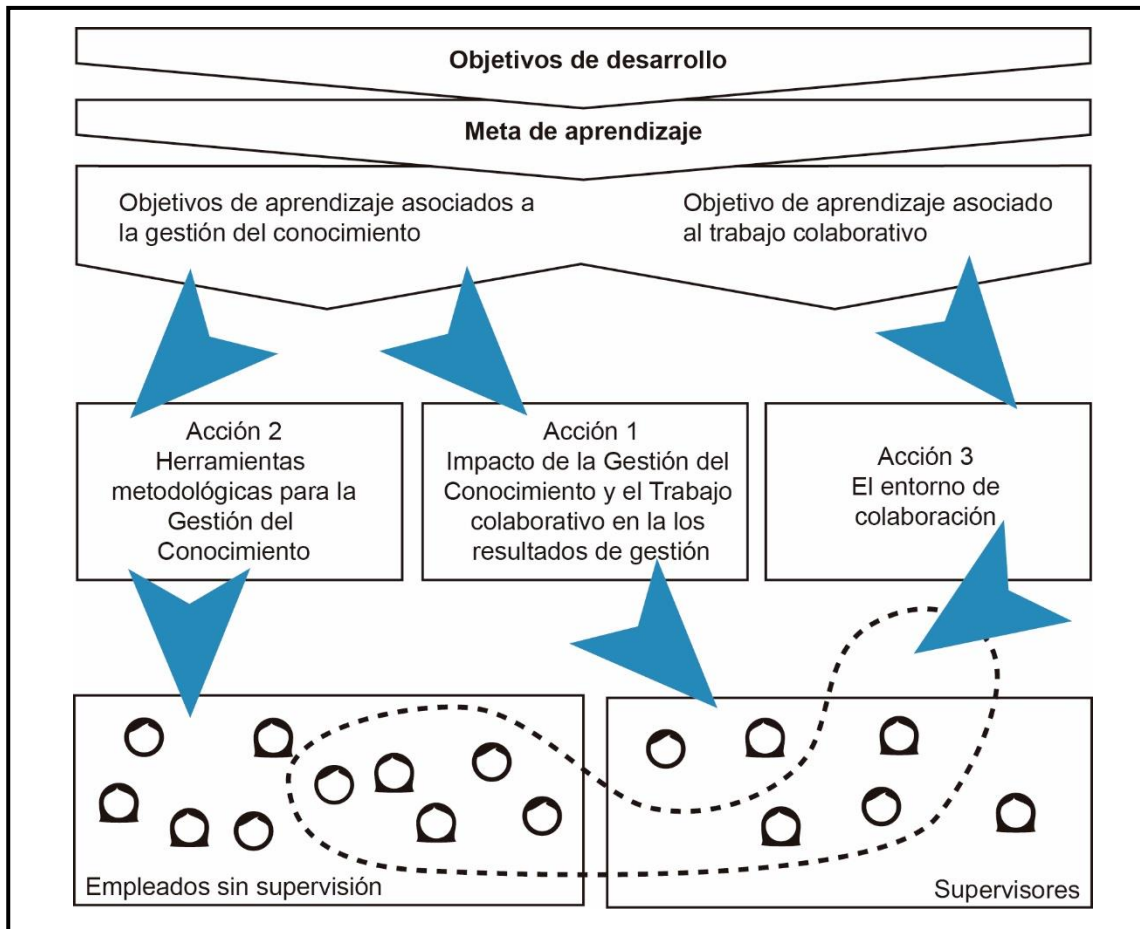
Es posible apreciar que la puesta en práctica de los aprendizajes esperada para los supervisores está estrechamente relacionados con tareas inherentes a su rol. En este sentido, deben aplicar los nuevos conocimientos a acciones de carácter estratégico como son: la definición de objetivos, el diseño de estrategias, la toma de decisiones y la comunicación. Por su parte, las personas sin responsabilidades de supervisión deben poner en práctica sus nuevos conocimientos en acciones de carácter instrumental: valorar insumos y estrategias, así como adaptar y aplicar herramientas metodológicas. Se espera entonces que los enunciados que aparecen en la tabla 4 proporcionen mayor certeza de lo que se pretende en el plan, lo cual es esencial para orientar el discurso de quienes se ocupan de su implementación. En especial dado que las temáticas que se tratan en las actividades son muy versátiles en cuanto a las la forma en que los aprendizajes se transforman en acciones. Se procurará que, además de los implicados en la ejecución del plan, los participantes estén en conocimiento de estos objetivos. Esta información les permitirá identificarse con su rol en la organización y en los procesos que pretende potenciar el plan de formación.

5.2 Actividades de Formación

Las actividades que componen el Plan de formación fueron diseñadas para funcionar como un entramado que permita, además de alcanzar los objetivos y metas propuestos, contemplar e integrar las diferencias surgidas de los distintos roles que se mencionaron precedentemente. En la figura 8 se representan las relaciones entre los distintos elementos que se tomaron a consideración en el diseño de la estructura general del plan. El diagrama muestra, mediante una transición descendente, la forma en que los objetivos de desarrollo se traducen en metas de aprendizaje y estas en objetivos de aprendizaje. Dentro de estos últimos podemos agrupar aquellos vinculados a la gestión del conocimiento y los relacionados al trabajo colaborativo. A partir de la primera categoría se diseñan dos actividades, una de ellas destinada exclusivamente a todo el personal con supervisión y la otra a los empleados sin responsabilidades jerárquicas. Los objetivos asociados al trabajo colaborativo se abordarán en una tercera actividad destinada a un público objetivo que integra a supervisores y empleados sin supervisión.

Esta estructura permite que, ante los mismos temas de gestión del conocimiento, cada integrante de la organización lo aborde desde una perspectiva asociada a las tareas y responsabilidades que le competen. Por ejemplo, las actividades destinadas a supervisores se enfocarán en el impacto de los temas tratados desde un punto de vista estratégico, mientras que en las de empleados sin supervisión se abordara desde la importancia en los procesos de trabajo cotidianos. Por su parte, para los temas asociados al trabajo colaborativo se opta por combinar ambos públicos objetivos, lo que posibilita realizar actividades con un fuerte componente de aprendizaje en la práctica en circunstancias similares a la realidad laboral.

Figura 8
Relación entre objetivos, actividades y público objetivo



Fuente: elaboración propia

5.3 Temas y contenidos

Los temas a tratar en las diferentes actividades surgen directamente de las necesidades relevadas. Luego del proceso de diagnóstico se realizó un relevamiento bibliográfico de diferentes fuentes que trataran sobre el desarrollo de habilidades de colaboración a nivel empresarial, así como diferentes estrategias para conservar y difundir conocimientos a la interna de las organizaciones. Como resultado se generó un marco de referencia que combina desarrollos teóricos sobre Gestión de Conocimiento con experiencias de aplicación a nivel nacional e internacional. Además se relevaron desarrollos sobre la colaboración en el ámbito empresarial y la colaboración como competencia. De este conjunto de recursos se extraen los contenidos que serán tratados en cada una de las acciones formativas. La tabla 5 muestra estos contenidos distribuidos en cada una de las acciones de formación.

Tabla 5

Temas y contenidos de las acciones de formación

	Acción 1	Acción 2	Acción 3
Temática	Gestión del Conocimiento y Trabajo Colaborativo.	Gestión del Conocimiento.	Trabajo Colaborativo. Composición, responsabilidades y requerimientos de las distintas unidades para la implementación del proceso de trabajo.
Contenidos	<p>Tres perspectivas de la Gestión del Conocimiento (Empresarial, Cognitiva y Tecnológica).</p> <p>Modelo de madurez de la Gestión del Conocimiento</p> <p>Conocimiento implícito y explícito.</p> <p>El ciclo de la Gestión del conocimiento</p> <p>Articulación entre aprendizaje formal e informal.</p> <p>Herramientas que permiten gestionar el aprendizaje informal: Tutorías, comunidades de práctica, recursos TIC. (características y fortalezas de cada una)</p> <p>Relación entre la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo.</p>	<p>Tres perspectivas de la Gestión del Conocimiento (Empresarial, Cognitiva y Tecnológica).</p> <p>Conocimiento implícito y explícito.</p> <p>El ciclo de la Gestión del conocimiento</p> <p>Articulación entre aprendizaje formal e informal.</p> <p>Herramientas que permiten gestionar el aprendizaje informal: Tutorías, comunidades de práctica, <i>Knowledge café</i> (Gurteen, 2012), recursos TIC. (características, fortalezas de cada una, diseño de un plan de ejecución, implementación del plan diseñado)</p>	<p>Relación entre la Gestión del Conocimiento y el trabajo colaborativo.</p> <p>El aprendizaje (e intercambio de información) a la velocidad del negocio.</p> <p>Herramientas para promover la colaboración multidisciplinar en el trabajo: Método Delphi, Matriz Vester, Construcción de escenarios, mapeo de relaciones (sociograma) aplicado a la interacción entre unidades del departamento</p>

Fuente: elaboración propia

5.4 Metodologías pedagógicas

Las actividades que componen cada una de las acciones se basan en una combinación de distintos métodos formativos, tomando como referencia la definición de método docente elaborada por De Miguel (2006):

Conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última a la tarea educativa. (p. 36)

El abanico metodológico a utilizar combina recursos variados en cuanto a los niveles de participación de los funcionarios, predominando aquellos en los que “la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso son más formativos que meramente informativos, generan aprendizaje más profundos, significativos y duraderos y facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos” (Fernández A., 2006, p. 42).

Los métodos a implementar pueden clasificarse en expositivos, cooperativos, orientados a proyectos y basados en problemas de acuerdo con la clasificación elaborada por el mismo autor (De Miguel, 2006). Esta clasificación se combina con la elaborada por Davini (2008) generando un abanico que permite apostar a diferentes situaciones y escenarios para generar los aprendizajes buscados. Los recursos metodológicos a aplicar en cada una de las acciones de formación pueden apreciarse en la figura 8.

Figura 9

Herramientas metodológicas en cada una de las acciones de formación

Acción 1	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición basada en el método inductivo básico. • Aprendizaje cooperativo a partir del método de cambio conceptual.
Acción 2	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición basada en el método inductivo básico. • Aprendizaje Cooperativo a partir del método de problematización • Aprendizaje orientado a proyectos en base al método de proyectos
Acción 3	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición basada en el método de construcción de conceptos. • Aprendizaje Cooperativo basado en el método de diálogo reflexivo. • Aprendizaje basado en la resolución de problemas a partir del método de problematización.

Fuente: elaboración propia

Los métodos Expositivos refieren a “la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo criterios adecuados a la finalidad pretendida” (De Miguel, 2006, p. 84). Dentro de esta categoría encontramos la Exposición inductiva, denominando así a las exposiciones que procuran que “quienes aprenden formen conceptos, identifiquen principios, regularidades y tendencias en los fenómenos” (Davini, 2008, p. 80) para diferenciarla de la exposición clásica en la que la persona que aprende se limita a escuchar lo que le intenta transmitir la persona que enseña.

Se designan como métodos de aprendizaje Cooperativo a aquellos que cuentan con un enfoque altamente interactivo mediante el cual los aprendizajes se generan a partir del intercambio con los compañeros “en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales” (De Miguel, 2006, p. 102). Dentro de los métodos de esta categoría ubicamos los métodos de Cambio Conceptual basados en trabajos en equipos o subgrupos de participantes que, enfrentados a una situación de la realidad, “reflexionan, discute, analizan y reelaboran, pero al mismo tiempo se transmiten otras alternativas” (Davini, 2008, p. 109). Otro de los métodos de

esta categoría que se aplican en el plan es el diálogo reflexivo “en el cual dos o más personas participan intercambiando observaciones, experiencias, puntos de vista y visiones sobre el contenido de enseñanza en cuestión” (Davini, 2008, p. 103) alcanzando la construcción de un marco de referencia compartido sobre los temas abordados en las distintas acciones.

Al margen de lo anterior, la actividad más representativa de este tipo de metodología es el *Knowledge café* tomando como referencia el modelo desarrollado por Gurteen (2012). Este modelo tiene la particularidad de que el objetivo se centra en la generación de aprendizajes personales basados en las nuevas percepciones generadas mediante la conversación, relegando a un segundo plano la generación de consensos o acuerdos documentados (p. 47).

Por último, el tercer tipo de método que se incluye en esta categoría es el basado en la problematización, si bien puede tener muchos elementos en común con el Cambio Conceptual, la diferencia radica en que los aprendizajes no se producen al resolver un problema sino al crearlo (Davini, 2008, p. 126). En el caso particular de este plan, la problematización será utilizada en la generación de actividades grupales en las que los participantes definirán colaborativamente las características de los problemas relativos a la Gestión del Conocimiento y el trabajo colaborativo, así como los riesgos asociados a no resolverlos. Este tipo de métodos aporta, no solamente la aplicación del marco conceptual a las características reales del Departamento, sino la construcción de una perspectiva consensuada sobre cómo esas características del contexto representan fortalezas y debilidades.

Se denomina métodos de aprendizaje Orientados a Proyectos a aquellos en los que “los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades” (De Miguel, 2006, p. 99). Dentro de esta categoría encontramos los métodos en los que el participante aprende “mediante la elaboración de un plan o proyecto de acción, analizando y seleccionando alternativas, un plan de trabajo, etapas en un tiempo determinado, y poniéndolo en marcha, con seguimiento del proceso y resultados” (Davini, 2008, p. 129). Las actividades de este tipo combinan las etapas de diseño de proyectos en equipos con un proceso de ejecución supervisado en formato de tutoría, de esta forma se busca generar un proyecto *ad hoc* construido por los propios participantes mediante el cual se diseñarán e implementarán acciones explícitas de gestión del conocimiento.

Por último, los métodos de aprendizajes Basados en Problemas son aquellos en los que los estudiantes han de resolver un problema dado por el profesor, poniendo en juego y desarrollando competencias definidas previamente (De Miguel, 2006, p. 96). De acuerdo con Davini (2006), “la resolución de problemas desarrolla la capacidad crítica, la inventiva y el sentido práctico, poniendo el razonamiento al servicio de la acción, integrando distintos conocimientos y experiencias previas” (p. 123), lo que lo posiciona como un método ideal para generar autonomía a la hora de aplicar los conocimientos incorporados. Estas metodologías se complementan con

las asociadas a la problematización mencionados anteriormente dado que la resolución de problemas apunta a la generación de aprendizajes más operativos mientras que el diseño de problemas genera procesos de aprendizaje que colaboran a transitar caminos bidireccionales entre teoría y práctica.

Con el objetivo de potenciar la generación de aprendizajes duraderos y adaptables a los cambios en el contexto, cada una de las acciones de formación combina distintas metodologías apostando a que, al decir de Fernández A. (2006):

El mejor método será una combinación adecuada de diferentes situaciones diseñadas de manera intencional y sistemática, siendo conscientes que si queremos lograr ser eficaces en el aprendizaje debemos establecer criterios sobre el volumen de información y/ conocimiento que han de manejar nuestros estudiantes. (p. 43)

5.4.1 Consignas de trabajo

La aplicación de las herramientas antes mencionadas da lugar a un conjunto de consignas para el trabajo en cada una de las acciones. Cabe mencionar que se trata de consignas preliminares, que servirán de base para el diseño definitivo a desarrollar en conjunto con los capacitadores. De esta forma es posible adaptar las actividades y tareas de acuerdo con un conjunto de variables que no es posible conocer al momento de diseñar el presente plan. Entre estas variables se destacan, a modo de ejemplo, posibles cambios en las necesidades de la organización que puedan manifestarse luego de iniciado el proceso de relevamiento y que varíen, en incremento o decremento, de las ya relevadas. Otro aspecto fundamental que no es posible conocer en este punto son las características de quienes actuarán como docentes, elementos fundamentales a tener en cuenta a la hora de determinar la viabilidad de una actividad.

A continuación se detallan las consignas de trabajo tentativas para cada una de las actividades:

5.4.1.1 Consigna de la Actividad 1

Exposición basada en el método inductivo básico: Presentaciones sobre los aspectos conceptuales y procedimentales.

Aprendizaje cooperativo a partir del método de cambio conceptual: aplicación de la matriz de valoración en equipos para determinar el grado de desarrollo de la gestión del conocimiento en el departamento. Análisis y determinación de un listado de fortalezas, debilidad y ejemplos de utilización de las distintas herramientas metodológicas. Elaboración de listados de riesgos/beneficios de incorporar prácticas de Gestión del Conocimiento y Trabajo colaborativo.

Aprendizaje cooperativo basado en el diálogo reflexivo: generación de aprendizajes mediante *Knowledge café* (Gurteen, 2012) sobre la influencia de las características

contextuales en la implementación de acciones específicas para favorecer la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo.

5.4.1.2 Consigna de la Actividad 2

Exposición basada en el método inductivo básico: Presentaciones sobre los aspectos conceptuales y procedimentales (perspectivas de la Gestión del Conocimiento, conocimiento explícito e implícito, ciclo de la gestión del conocimiento).

Aprendizaje cooperativo a partir del método de cambio conceptual: actividad en grupos mediante la que los participantes deben identificar las acciones de aprendizaje formales e informales utilizadas en el Departamento. Análisis grupal sobre las formas en que se pueden articular las acciones formales con las informales.

Aprendizaje cooperativo Orientado a Proyectos: Los participantes, reunidos en subgrupos, deberán identificar un conocimiento aplicado para el cumplimiento de las tareas y que puede ser transmitido mediante una acción de capacitación interna. Posteriormente diseñarán un plan para ejecutar al menos una acción de formación para sistematizar y difundir el conocimiento identificado. Por último, se acordará con los capacitadores un plan de tutoría que guíe la ejecución de la acción planificada, estableciendo hitos, documentos y canales de comunicación a utilizar durante la tutoría.

5.4.1.3 Consigna de la Actividad 3

Exposición basada en el método inductivo básico: Presentaciones sobre los Conceptos de Gestión del Conocimiento y Trabajo Colaborativo, así como el vínculo entre ellos. Exposición sobre el aprendizaje a la velocidad de los negocios (Gairín, 2012, p. 54).

Aprendizaje cooperativo a partir del método de cambio conceptual: actividad en grupos mediante la que los participantes deben identificar las acciones de aprendizaje formales e informales utilizadas en el Departamento. Análisis grupal sobre las formas en que se pueden articular las acciones formales con las informales.

Aprendizaje cooperativo basado en el diálogo reflexivo: generación de aprendizajes mediante *Knowledge café* (Gurteen, 2012) a través de del cual los participantes generarán un mapa de relacionamiento entre las distintas unidades que describa los puntos de contacto en la gestión (entregables requeridos y emitidos por cada unidad), así como las particularidades en la comunicación que fomentan el aumento de la eficiencia del departamento.

6 Planificación de implementación de la acción de formación

En este apartado se describen aquellos aspectos relativos a la ejecución de las distintas actividades formativas, así como las acciones de monitoreo y evaluación del plan. El primer elemento presentado es seguramente el más determinante para lograr implementar las acciones con éxito. En esta primera parte se resumen los aspectos relativos a las personas que se necesitan para la concreción de las actividades, así como las principales responsabilidades de cada uno de los roles. Posteriormente se establece el cronograma del proyecto, en el que es posible apreciar la secuencia, no solo de las distintas actividades de formación, sino también los procesos de diagnóstico y planificación previos y las instancias de evaluación y monitoreo. A continuación se detallan los recursos materiales y presupuestales necesarios para la implementación de las actividades de aula. Para finalizar se describen las distintas acciones de monitoreo que deben desarrollarse durante la ejecución del plan. Este seguimiento permite identificar posible desvíos a tiempo e implementar acciones correctivas que permitan alcanzar los objetivos planificados. Cabe mencionar que la información relativa a recursos y la cronología que se muestra en este apartado se basa en estimaciones realizadas al momento de elaborar este informe, y por tanto deben ser consideradas como valores tentativos, pudiendo variar en función de los cambios sufridos por la organización entre el momento del diagnóstico y la ejecución del plan.

6.1 Instrumentadores del plan de formación

La empresa en la que se desarrolla este proyecto cuenta con una unidad dedicada a gestionar la capacitación de sus funcionarios, por lo que se asume que cuentan con el conocimiento y la experiencia necesaria para ocupar los roles de gestión en la ejecución del plan. Lo mismo sucede con los docentes y tutores ya que, de acuerdo a lo relevado en las entrevistas de detección de necesidades de formación, varias de las acciones en las que han participado los funcionarios consultados son desarrolladas por otros integrantes de la empresa. Aprovechando esta característica se asignarán los roles de docente y tutor a funcionarios que forman parte de la organización.

Las responsabilidades de cada uno de los roles se describe en la tabla 6, en la que se indican además la cantidad necesaria para cada actividad. Adicionalmente se incluye el ratio entendido como la cantidad de alumnos por cada docente o tutor. Otro aspecto a mencionar es que, la superposición de roles entre capacitadores y tutores dependerá de las posibilidades de la organización y de las personas que sean designadas en cada rol.

Tabla 6

Responsables de la ejecución (roles y responsabilidades)

Acción formativa 1	Acción formativa 2	Acción formativa 3
<p>Un gestor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envío de convocatorias • Diseño y elaboración de materiales y otros recursos en las aulas • Implementación de los instrumentos de monitoreo • Compilación de resultados del monitoreo y evaluación <p>Dos capacitadores (ambos actuarán en conjunto con un ratio de 1 capacitador cada 6 participantes):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de las actividades de formación • Aplicación y remisión de los formularios de asistencia y de ev. De satisfacción 	<p>Un gestor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envío de convocatorias • Diseño y elaboración de materiales y otros recursos en las aulas • Elaboración del documento de compilación de Planes de trabajo acordados de las unidades • Implementación de los instrumentos de monitoreo • Compilación de resultados del monitoreo y evaluación <p>Dos capacitadores (ambos actuarán en conjunto con un ratio de 1 capacitador cada 10 participantes):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de las actividades de formación • Aplicación y remisión de los formularios de asistencia y de evaluación de satisfacción • Relevamiento de los planes de acciones de gestión del conocimiento tutorados <p>Ocho tutores (actuarán con un ratio de un tutor cada dos unidades)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento de los equipo en la implementación de las acciones de gestión del conocimiento planificadas • Implementación de los instrumentos de monitoreo 	<p>Un gestor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envío de convocatorias • Diseño y elaboración de materiales y otros recursos en las aulas • Compilación y remisión de las matrices y mapas de interacción • Implementación de los instrumentos de monitoreo • Compilación de resultados del monitoreo y evaluación <p>Dos capacitadores (ambos actuarán en conjunto con un ratio de 1 capacitador cada 10 participantes):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución de las actividades de formación • Aplicación y remisión de los formularios de asistencia y de evaluación de satisfacción

Fuente: elaboración propia

6.2 Cronograma de actividades

El cronograma que se presenta en este apartado recoge todas las actividades desde el inicio del proceso de diagnóstico de necesidades de formación hasta la finalización con la remisión de los resultados de monitoreo y evaluación. Corresponde mencionar que las etapas de diagnóstico, diseño y planificación se desarrollan en el marco de la Maestría en la que se inscribe este trabajo

académico, por lo que los plazos están condicionados por el cronograma académico de la universidad.

El cronograma donde se detallan los períodos en que llevan a cabo cada una de las etapas se representa en la figura 10. Para facilitar la presentación se ha dividido en dos grandes bloques de 10 meses cada uno, el primero reúne las etapas de preparación previas (diagnóstico de necesidades y diseño del plan de formación). El segundo bloque recoge los espacios temporales en que se desarrollarían las etapas de ejecución y evaluación para cada una de las actividades.

Si bien el apartado sobre evaluación aparece más adelante en el documento, se entiende pertinente incluir en esta figura las referencias que indican en qué momento se implementará cada nivel de evaluación previsto. De esta manera es posible representar el panorama global de ejecución sin reiterar información innecesariamente.

Figura 10
Cronograma del proyecto

MESES		1				2				3				4				5				6				7				8				9				10			
SEMANAS		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Preparación	Diagnóstico	█																																							
	Planificación																	█																							
MESES		11				12				13				14				15				16				17				18				19				20			
SEMANAS		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Ejecución	Actividad 1	█																																							
	Actividad 2	█				█																																			
	Actividad 3					█																																			
Evaluación de la acción de formación	Actividad 1			r	A	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	R					
	Actividad 2				r	A	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	A	R				
	Actividad 3								A	A	A	A	r	A	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	R					
Referencias:																																									
P_ Evaluación previa												A_ Evaluación de aprendizajes												R_ Evaluación de resultados																	
r_ Evaluación de reacción												C_ Evaluación de comportamiento																													

Fuente: elaboración propia

Tal como se aclara en las referencias, la letra P indica las semanas en las que se implementará la evaluación previa, los restantes niveles refieren a los establecidos por Kirkpatrick y Kirkpatrick (2013, abreviaturas de elaboración propia): Evaluación de reacción (r), Evaluación de aprendizajes (A), Evaluación de comportamiento (C) y evaluación de resultados (R). Si bien la evaluación de impacto está prevista, como se describe más adelante, no se incluye en el cronograma dado que debe implementarse luego de un tiempo que excede a esta representación.

6.3 Recursos y presupuesto

En este apartado se presenta el detalle de los recursos necesarios para la implementación de las actividades de aula. En primer lugar se describen, mediante la tabla 7, los elementos necesarios para desarrollar las actividades. Cabe mencionar que aquellos relativos a las personas encargadas de la implementación, así como los que surgen de los instrumentos de evaluación, se omiten para no reiterar lo que aparece en los respectivos apartados. Entre los recursos que se incluyen se realiza una distinción entre Recurso, Materiales y Espacios de Aprendizaje. Los primeros refieren a los entregables que se proporciona a los participantes para desarrollar las actividades. Por su parte, los Materiales de Aprendizaje aluden a aquellos recursos que ofician como soporte para las actividades, ya sea físicos para la elaboración de registros o digitales como apoyo a las presentaciones orales. El tercer tipo de recurso son los Espacios de Aprendizaje, es decir los espacios físicos en los que se desarrollan las acciones.

Tabla 7
Recursos, Materiales y Espacios de aprendizaje

		Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Recursos de Aprendizaje	Consignas para las actividades de aula	✓	✓	✓
	Guía metodológica de gestión del conocimiento	✓	✓	
	Guía para la elaboración de un plan de acciones de gestión del conocimiento	✓	✓	
	Pauta para la tutoría de ejecución del plan de gestión de conocimiento		✓	
Materiales de aprendizaje	Presentación de diapositivas Proyector y pantalla Rotafolio y/o pizarra Papel y lapiceras	✓	✓	✓
Espacios de aprendizaje	Aula con disposición de mobiliario para trabajo en equipo/ taller	✓	✓	✓
	Lugares de trabajo habituales			✓
	Espacios para reuniones periódicas en los lugares de trabajo			✓

Fuente: elaboración propia

En la tabla 8 se presenta la estimación de costos del plan de formación, detallando los distintos rubros que se afectan en cada una de las actividades de formación. Es importante puntualizar que la mayoría de los costos mencionados forman parte de los costos hundidos de la organización, es decir que no implican una inversión adicional. Para facilitar la lectura se incluyen únicamente los costos adicionales, es decir, aquellos en los que la organización no incurriría de no implementarse este plan. La descripción de costos completa puede consultarse en el anexo 6 del presente documento (p. 129).

Tabla 8

Costos asociados a la ejecución del plan

	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 3	Total por rubro
Horas docentes	\$11.200 (16 horas extras)	\$ 14.000 (20 horas extras)	\$11.200 (16 horas extras)	\$36.400.
Horas auxiliares (gestión y tutoría)	No genera costos adicionales			
Recursos de aprendizaje	No genera costos adicionales			
Recursos de evaluación y monitoreo	No genera costos adicionales			
Materiales	\$40 (100 hojas tamaño A4) \$160 (10 hojas tamaño A1) \$450 (50 lapiceras)	\$120 (400 hojas tamaño A4) \$320 (20 hojas tamaño A1) \$900 (100 lapiceras)	\$40 (100 hojas tamaño A4) \$320 (20 hojas tamaño A1) \$450 (50 lapiceras)	\$2.800
Espacios	No genera costos adicionales			
Imprevistos (5%)	\$593	\$767	\$600	\$1.960
Totales por actividad.	\$12.443	\$16.107	\$12.610	
Inversión adicional total:				\$41.160

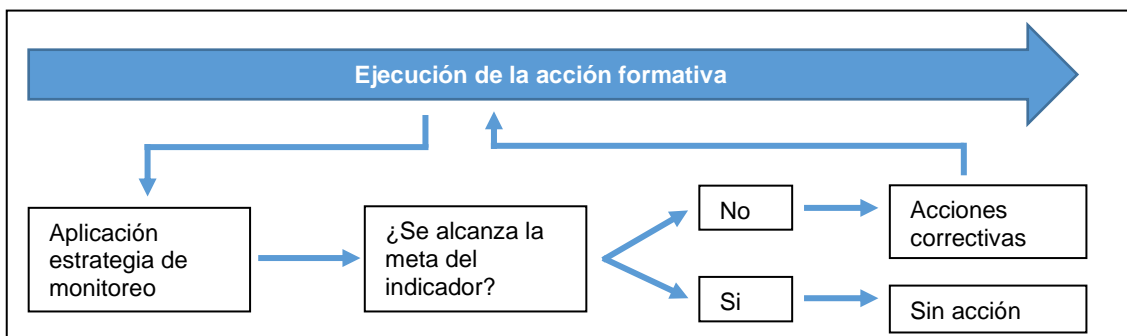
Fuente: elaboración propia

6.4 Monitoreo del plan de formación

En paralelo con la implementación del plan, se desarrollarán distintas acciones de monitoreo con el objetivo de identificar posible desvíos a tiempo e implementar acciones correctivas que permitan alcanzar los objetivos planificados.

Estas acciones están definidas en torno a un conjunto de estrategias e indicadores que relevan información crucial para identificar si el alcance que está logrando cada acción de formación es el previsto. Pro cada uno de los indicadores se ha establecido un valor meta. Entendiéndose por este último concepto a la cifra que es necesario alcanzar para asumir que no se están produciendo desvíos significativos que impliquen acciones correctivas. El monitoreo se concibe entonces como un conjunto de ciclos de tomas de decisión que suceden en forma paralela a la ejecución del plan, en los que es necesario definir la pertinencia o no de realizar acciones correctivas en base a desviaciones constatadas mediante indicadores previamente definidos. A modo ilustrativo, se representa uno de estos ciclos en la figura 11.

Figura 11
Secuencia de implementación de estrategias de monitoreo



Fuente: elaboración propia

En la tabla 9 se detallan las estrategias de monitoreo para cada acción, así como los indicadores y las metas establecidos. Se optó por estrategias similares entre las distintas actividades para facilitar su implementación. Definir una estrategia de monitoreo compleja implica el riesgo de insumir demasiado tiempo, haciendo que las eventuales acciones correctivas pierdan efectividad. No obstante, en el anexo 7 (pp. 130-161) puede consultarse una estrategia de monitoreo más amplia, desarrollada como trabajo final de la asignatura Monitoreo del proceso formativo. En caso que, en la etapa previa a la implementación, se entienda necesario complementar la estrategia de monitoreo, es posible tomar herramientas de las planificadas en esa producción.

Tabla 9
Estrategias, indicadores y metas de monitoreo

	Estrategia	Indicador	Meta
Actividad formativa 1	Control de asistencia	Porcentaje de supervisores formados	90% al finalizar el mes 11
	Control de creación del plan de trabajo	Cantidad de planes de acciones por unidad	Uno al finalizar el mes 12
		Formulación de los planes acorde a lo trabajado en las actividades 1 y 2.	90% al finalizar el mes 12
Actividad formativa 2	Control de asistencia	Porcentaje de funcionarios sin supervisión formados.	90% al finalizar el mes 12
	Control de creación del plan de trabajo	Cantidad de planes de acciones por unidad	Uno al finalizar el mes 12
		Formulación de los planes acorde a lo trabajado en las actividades 1 y 2.	90% al finalizar el mes 12
	Control de acciones de gestión del conocimiento implementadas	Porcentaje de unidades que realizaron al menos una acción de formación asociada a la primera etapa del ciclo	50% al finalizar el mes 14 75% al finalizar el mes 15 90% al finalizar el mes 18
Porcentaje de unidades que realizaron al menos una acción de formación asociada a la segunda etapa del ciclo		30% al finalizar el mes 15 75% al finalizar el mes 18 90% al finalizar el mes 19	
Porcentaje de unidades que realizaron al menos una acción de formación asociada a la tercera etapa del ciclo		30% al finalizar el mes 18 75% al finalizar el mes 19 90% al finalizar el mes 20	
Actividad formativa 3	Control de asistencia	Porcentaje del público objetivo formado	90% al finalizar el mes 14
	Control de generación de Mapas y matrices de interacciones	Cantidad de mapas y matrices de interacción generadas en cada edición	Un mapa y una matriz en cada actividad al finalizar el mes 14

Fuente: Elaboración propia

6.5 Supuestos

En la tabla 11 se detallan los supuestos que se asumieron en el diseño del presente proyecto, los riesgos que generan y las estrategias de contingencia relativas.

Tabla 11

Supuestos del proyecto, riesgos y contingencias para mitigarlos

Supuestos	Riesgos	Contingencia
Las autoridades de la Empresa y el Departamento no están de acuerdo con la propuesta	Suspensión del proyecto	Ajuste de la propuesta a satisfacción de las autoridades de la Empresa y el Departamento
Las actividades no afectan significativamente la capacidad operativa del Departamento.	Interrupción de actividades antes de la finalización del proyecto	Ajuste del cronograma y los horarios de actividades de forma que no interfieran con la jornada laboral de docentes y participantes
Existe presupuesto para horas extra al momento de realizar las actividades presenciales	No disponer de fondos para abonar las horas extra trabajadas a los docentes	Reducir la carga horario de las jornadas para ubicarlas dentro del horario de trabajo habitual de los docentes o aumentar el número de sesiones disminuyendo la carga horaria diaria.
Las actividades pueden iniciar inmediatamente después de finalizada la etapa de diseño	Actividades que se superponen con meses de verano.	Reducir los plazos para la ejecución de planes de trabajo tutorados para que se culminen antes del inicio del verano.
La organización cuenta con potenciales capacitadores que puedan hacerse cargo de las actividades presenciales y de monitoreo	No ejecución de todas o algunas de las actividades presenciales o de monitoreo.	Contratación de consultores para que se hagan cargo de los roles docentes y de tutoría.
Existen salas disponibles en la organización para el desarrollo de las actividades presenciales.	Imposibilidad de concretar todas o algunas de las acciones presenciales.	Alquiler de aulas y salas de reuniones.

Fuente: elaboración propia

7 Evaluación del plan de formación

El presente plan de formación implica la realización de acciones que trascienden los espacios puramente formativos, promoviendo que las experiencias que generan los aprendizajes de los participantes se desarrollen en contextos y situaciones laborales reales. Ante esta situación resulta, pertinente plantear técnicas de evaluación que permitan valorar el logro de los objetivos desde la misma realidad en la que se desarrollan las actividades. Es por esto que, tanto las técnicas diseñadas para evaluar los aprendizajes de los participantes mediante las distintas actividades formativas como aquellas previstas para valorar los logros del programa en general, priorizan la información surgida de la interacción directa con los elementos de la realidad sobre los que se busca incidir.

La evaluación, entendida como el “proceso sistemático para determinar hasta qué punto una acción, proyecto o programa alcanzó las metas inicialmente establecidas y esperadas” (Pact Brasil, 2007, p. 5) debe implementarse de manera que permita valorar el plan de manera global. Esto significa que la evaluación no debe restringirse a la valoración del logro de los objetivos y metas relacionadas con el aprendizaje. Deben evaluarse también otros factores que hacen a la implementación del plan, como pueden ser la satisfacción de los implicados y el impacto en la productividad del Departamento.

Generar un plan de evaluación que abarque estas dimensiones y que aporte juicios de valor significativos a la hora de tomar decisiones, implica entender la evaluación como un proceso que excede los límites temporales de las acciones formativas. Se trata de una composición de distintos niveles de valoración que inicia antes de comenzar la implementación y finaliza con la medición de sus impactos en la organización.

A continuación se describen las distintas estrategias de evaluación agrupadas en función el momento en que suceden en relación con el desarrollo del plan de formación.

7.1 Evaluación previa

Esta evaluación “tiene por finalidad proporcionar criterios racionales para la decisión crucial: si el proyecto debe o no implementarse” (Romano, 2014, p. 77). El cumplimiento de esta etapa es imprescindible para lograr la validación del proyecto mediante la comprobación de que el diseño propuesto cuenta con los elementos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos (Gento, 1998).

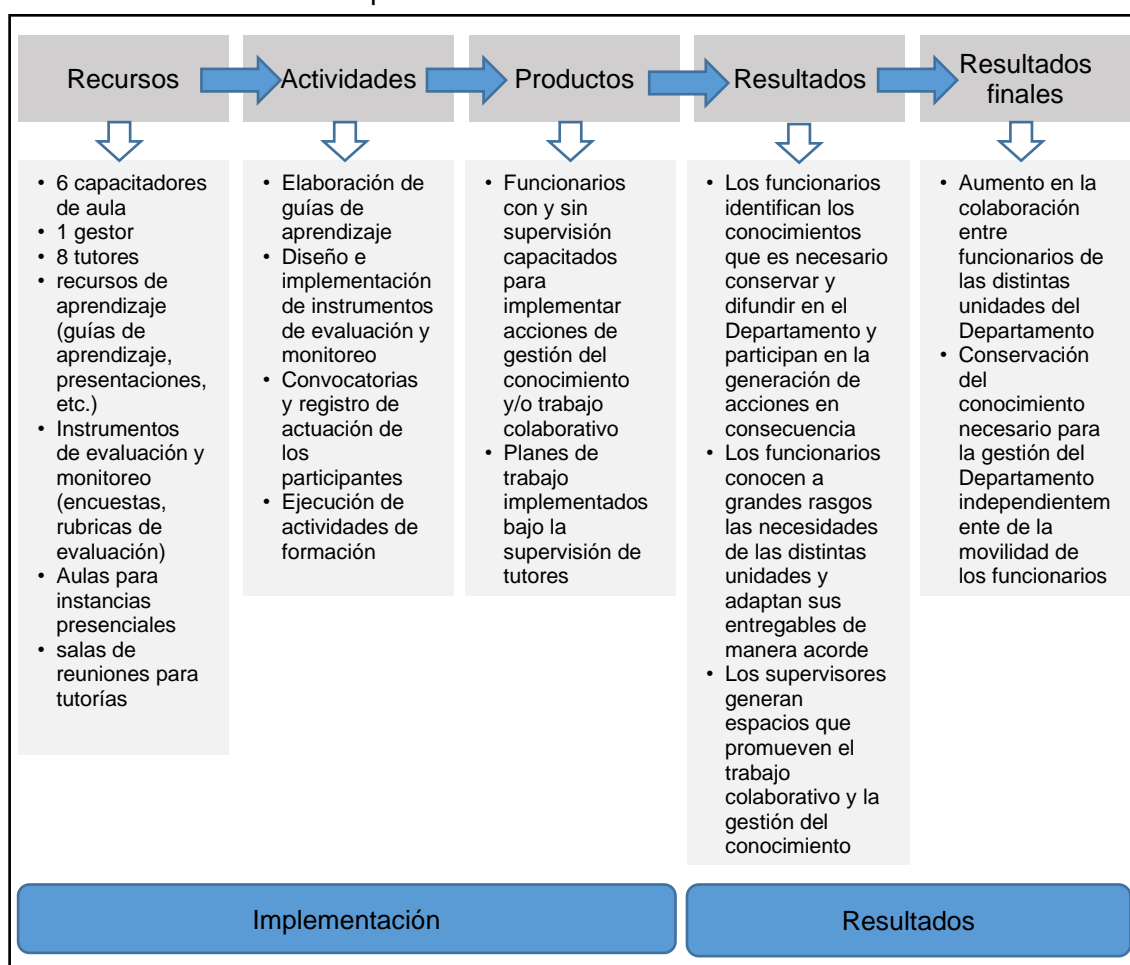
Se entiende pertinente que el responsable por esta evaluación sea un agente externo al plan de formación, una persona que no participe directamente en el diseño o la implementación. Por otra parte es imprescindible que conozca los elementos organizacionales que determinan la aplicabilidad (Romano, 2014) del proyecto entre los que se destacan:

- Las políticas de la organización a las que debe alinearse el plan de formación, tanto en los aspectos metodológicos que pretende aplicar como en las temáticas que aborda.
- La capacidad de la empresa para afrontar la ejecución.
- Los antecedentes de formación en la organización con respecto a temáticas similares.
- El contexto en el que se implantaría el plan y los participantes.

Por lo anterior se entiende oportuno que se trate de una persona que se desempeñe en la unidad que gestiona la capacitación de la empresa, entendiendo que esto asegura el nivel de conocimiento de la organización mencionado. Adicionalmente es necesario que cuente con la autoridad jerárquica para decidir sobre la pertinencia y viabilidad de implementar el plan.

La persona designada deberá contar con una perspectiva global que comprenda los recursos, actividades, productos y resultados relacionados directamente con el plan de formación. Como base para analizar las relaciones entre estos elementos se plante la cadena de resultados que se muestra en la figura 12.

Figura 12
Cadena de resultados del plan de formación



Fuente: elaboración propia en base a INEED (2016)

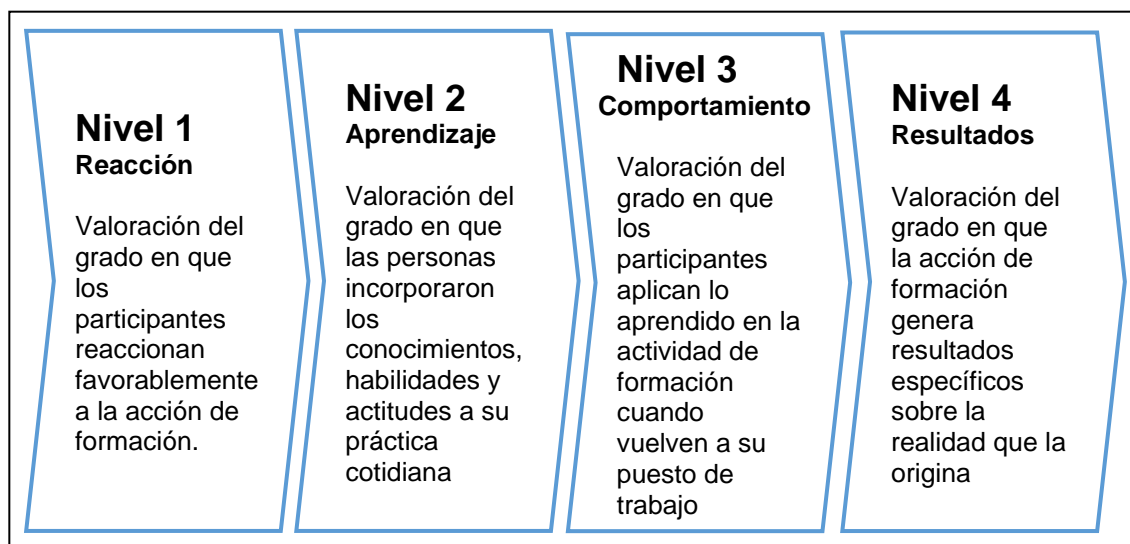
Esta cadena de resultados brinda un panorama general de utilidad para la valoración del programa en su conjunto, así como su potencialidad para alcanzar los objetivos propuestos. En primer lugar, a través de la causalidad implícita en la secuencia de actividades que generan los cambios pretendidos por el programa, así como las suposiciones y riesgos que sustentan esas causalidades (INEEd, 2016). Para este análisis se recomienda cuestionar, en cada elemento, si es suficiente para alcanzar el elemento siguiente. De esta forma es posible detectar a tiempo la existencia de inconsistencias en la planificación, por ejemplo, haber previsto recursos que son insuficientes para las actividades propuestas o que los productos de éstas sean incompatibles con los resultados buscados.

Las instancias de evaluación previa consisten en reuniones a realizarse con un plazo límite de 30 días antes de la fecha prevista para el potencial inicio de actividades. De esta manera se cuenta con un tiempo prudencial para el análisis de la viabilidad del plan de formación y la realización de ajustes en caso de ser necesario. Se establece además un plazo máximo de 60 días entre la primera reunión de evaluación previa y la implementación para mitigar el riesgo de que el contexto donde se llevarán a cabo las actividades haya sufrido cambios significativos entre esta etapa de evaluación la ejecución de las actividades.

7.2 Evaluación durante la implementación

Una vez valorada la viabilidad en la evaluación previa y realizado los ajustes necesarios para asegurarla se dará inicio a las actividades de formación. La implementación de cada una implica la valoración de distintos aspectos, tomando como referencia los 4 niveles planteados por Kirkpatrick y Kirkpatrick (2013) que se describen en la figura 13.

Figura 13
Niveles de Evaluación del modelo Kirkpatrick



Fuente: Kirkpatrick y Kirkpatrick (2013).

7.2.1 Evaluación de Reacción

Esta evaluación se llevará a cabo al finalizar cada acción de formación mediante un formulario electrónico anónimo que cada participante tendrá la posibilidad de completar una vez que ha retornado a su lugar de trabajo. De esta forma se evita la alternativa de completarlo en soporte papel delante de los capacitadores, lo que puede condicionar los resultados por tratarse de funcionarios de la misma organización. El formulario consta de una serie de preguntas cerradas en las que la persona indica el grado de satisfacción en base a una escala del 1 al 5, adicionalmente se incluye una pregunta abierta para que cuente con la posibilidad de agregar los comentarios que entienda pertinente. El instrumento se encuentra disponible en el anexo 2 del presente documento (p. 125).

7.2.2 Evaluación de Aprendizaje

En lo que refiere al segundo nivel, teniendo en cuenta que se trata de actividades con tiempo de aula limitados se entiende oportuno evaluar los aprendizajes a través de las producciones colectivas que surgen de las tareas que los participantes desarrollan en cada una. La debilidad de este tipo de evaluaciones radica en que no es posible determinar los avances logrados individualmente. En contraposición a esta debilidad es posible apreciar un beneficio adicional que radica en que los equipos que realizan estas producciones están conformados por funcionarios para los que el propio plan de formación pretende brindar herramientas que favorezcan la colaboración. Teniendo en cuenta esto último, la realización de evaluaciones individuales no sería coherente con las metas que se propone este plan de formación en cuanto al trabajo colaborativo.

Para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje a partir de las producciones que surjan de las actividades se utilizarán rubricas de evaluación. Estos instrumentos consisten en un conjunto de escalas de calificación descriptivas compuestas por categorías que describen, de manera breve y exacta, las características que debe mostrar el elemento a evaluar (Confederación de Empresas de Andalucía, 2004). A modo de ejemplo se incluye en el anexo 3 (p.126) la rúbrica de evaluación de aprendizajes correspondiente a la actividad de formación 1.

7.2.3 Evaluación de Comportamiento

La evaluación del tercer nivel pone el foco de la valoración de la incorporación de nuevos comportamiento al transferir lo aprendido a situaciones laborales reales. El elemento a evaluar en este caso es la implementación de las acciones de formación acordadas que surgen de la actividad de formación 2. Estas actividades instancias de aplicación suceden directamente en los lugares de trabajo de los participantes y atendiendo a situaciones de su realidad laboral cotidiana. Si bien esta evaluación estará a cargo de los tutores de cada equipo de trabajo, es imprescindible que los la aplicación de los instrumentos de evaluación esté supervisada por quienes oficiaron como capacitadores de los cursos presenciales. Este trabajo a dos niveles es necesario para asegurar que en ningún caso se caiga en el error de valorar los resultados en este nivel sin tener en cuenta los contenidos trabajados en las instancias de formación

presenciales. Los capacitadores deben mantener un contacto semanal para asegurar que los tutores solamente valoren lo que es propio de la evaluación de comportamiento, es decir la ejecución de las acciones en acuerdo con el marco conceptual y metodológico tratado en las instancias presenciales. De esta forma, además de mantener los lineamientos del modelo de Kirkpatrick, se evita el riesgo de valorar el trabajo de los participantes tomando como evidencias resultados neutros o negativos generados por motivos que les son ajenos.

Al margen de lo anterior, es importante mencionar que el objetivo de este plan no es que los participantes sigan al pie de la letra las recomendaciones del marco procedimental como si se tratara de un manual de instrucciones. Los equipos de trabajo que aplican las acciones apoyados por las tutorías deben tener la posibilidad de realizar adaptaciones que les permitan corregir el rumbo en caso de presentarse emergentes que lo requieran. Si bien esto tiene un impacto en los resultados, el elemento a valorar en este caso es la pertinencia de estas adaptaciones y su concordancia con los contenidos trabajados en las instancias presenciales. Al igual que como sucede con la implementación de proyectos “el protocolo de trabajo no es del todo preciso cuando se inicia el programa, dando lugar a diversas interpretaciones y acciones de los actores que se encuentran implementado para poder subsanar las incógnitas” (INEED, 2016, p. 11) lo que genera estas adaptaciones. Lejos de ser consideradas un defecto de la implementación, estas adaptaciones constituyen una evidencia de la capacidad de los participantes para crear a partir de lo aprendido en clase. Evidencia que cobra especial relevancia si consideramos que, de acuerdo a la taxonomía de Bloom la creación es una de las acciones observables más elevadas a la hora de demostrar el grado de incorporación de saberes. En especial en las revisiones más recientes, en las que la crear aparece como la función mental más elevada, y por tanto, la evidencia más importante en cuanto a la incorporación de aprendizajes (López, 2002, Wilson, 2019).

Otro aspecto relevante de esta estrategia de evaluación de comportamiento es que, al tratarse de la valoración del proceso de ejecución acompañado por tutores, es posible aprovechar las fortalezas de la evaluación formativa. Este tipo de evaluación se desarrolla acompañando el proceso formativo y permite ir valorar los procesos en contacto directo con los aciertos y dificultades en la medida que suceden (Confederación de Empresas de Andalucía, 2004).

Con el objetivo de alinearse con las metas propuestas para el programa en cuanto al trabajo colaborativo, al igual que en el nivel anterior, la evaluación se realizará sobre el trabajo de cada uno de los equipos y no de las personas que lo integran. Para favorecer esta perspectiva se aconsejará a los tutores que no tomen como evidencia actitudes o acciones individuales sino lo construido por todo el equipo. Ante situaciones en que acciones individuales condicionen el desarrollo de la ejecución valorada, la evaluación se enfocará en las repercusiones que esto tuviera en el grupo.

Como instrumento para la evaluación, los tutores contarán con una rúbrica que valora los elementos fundamentales de la implementación bajo la responsabilidad de los participantes. Este recurso, que puede ser consultado en el anexo 4 del presente documento (p. 127), deberá ser utilizado por los tutores semanalmente mientras dure la ejecución de las acciones de gestión del conocimiento previstas, discutiendo con los capacitadores los resultados relevados en cada instancia.

7.2.4 Evaluación de Resultados

Como se mostraba en la figura 13, la evaluación de resultados de las actividades formativas implica identificar y valorar el grado en que la acción de formación genera resultados específicos sobre la realidad que da origen a la necesidad de formación (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2013). En tal sentido se entiende pertinente realizar una evaluación que contraste la realidad luego de las actividades de formación con la que existía en el momento del relevamiento de necesidades formativas. Es importante mencionar que no se trata de la valoración del impacto del programa en su conjunto, sino de las actividades que lo componen. Esta diferencia no es menor, dado que la meta del programa es brindar los insumos para que los integrantes del departamento generen estrategias de colaboración e intercambio de información y conocimiento a medida de sus necesidades. El resultado de las acciones formativas no es el impacto directo del programa, ya que el logro de la meta propuesta requiere tiempo para que los conocimientos tratados durante el plan de formación se asienten en las prácticas laborales de los funcionarios.

Para valorar los resultados de las acciones formativas se utilizarán algunas de las técnicas aplicadas al diagnóstico de necesidades, intentando consultar a las mismas personas sobre el grado en que las acciones formativas colaboraron para resolver las debilidades detectadas. Se espera que esta repetición de técnicas y actores permita una comparación de los resultados con lo surgido en la etapa de diagnóstico de necesidades. En particular se realizará una entrevista colectiva con dos de los funcionarios con responsabilidades de supervisión de distintas unidades y un grupo focal con ocho funcionarios sin responsabilidades de supervisión, procurando que ambas instancias sucedan en un rango de entre 30 y 45 días de finalizadas las actividades del programa. Las pautas para cada una de estas técnicas pueden consultarse en el anexo 5 del presente documento (p. 128).

Teniendo en cuenta que el público objetivo está formado por todos los funcionarios del departamento es imposible consultar en estas instancias a actores que no hayan participado de al menos una de las actividades formativas. Esto puede ser interpretado como una debilidad de la evaluación en este nivel dado que no es posible aplicar elementos de comparación mediante “grupos de control” (INEED, 2016, p. 13). Sin embargo, dado que las actividades implican un alto grado de participación de los funcionarios, verdaderos protagonistas de la realidad sobre la que se pretende incidir, se entiende pertinente la utilización de estas técnicas con un enfoque de autoevaluación. El aporte más importante de esta aproximación es, además de permitir valorar los resultados, el “incremento del potencial de autoanálisis que desarrolla entre los implicados”

(Gento, 1998, p. 107). Este es un factor que puede resultar relevante para alcanzar las metas del programa.

7.3 Evaluación de impacto

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, la evaluación de impacto difiere de la evaluación de resultados. La principal diferencia es el alcance de lo que se evalúa ya que, al evaluar el impacto, el objeto de evaluación es el efecto acumulado de todos los componentes del programa (Pact Brasil, 2007).

Este nivel de evaluación resulta ineludible dado que, de acuerdo de la indagación de antecedentes realizada durante el proceso de relevamiento de necesidades de formación (ver anexo 1 pp. 82-124), este plan representa una innovación para la organización en que se desarrolla. No se menciona la realización de acciones de formación enfocadas en el desarrollo de conocimientos necesarios para la implementación de un marco conceptual y metodológico que favorezca la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo. Esta característica incrementa la importancia de evaluar el impacto, ya que de alcanzarse la meta propuesta puede significar el punto de partida para implementar acciones similares en otros sectores de la empresa.

Así como las actividades individuales son valoradas en relación al logro de los objetivos de aprendizaje para las que fueron diseñadas, el impacto global del plan debe ser evaluado en función del grado de éxito en el logro de los Objetivos de desarrollo. Este se constituye en el factor fundamental para valorar si la inversión de tiempo y recursos tuvo el impacto deseado en la organización.

Para realizar esta valoración es necesario definir una serie de indicadores que contemplen las tres dimensiones caracterizadas por Gento (1998):

- Indicadores de eficacia
- Indicadores de funcionalidad
- Indicadores de eficacia

Los indicadores de eficacia tratan de llegar a una estimación de los resultados conseguidos o productos logrados, aunque sin plantearse la repercusión que sobre los mismos hayan podido tener los elementos que constituyen el “input” (básicamente, el contexto y recursos). Ello implica, por tanto, la valoración de si se han conseguido los objetivos o metas previstos y en qué medida, tanto en cantidad como en calidad y en tiempo previstos. (Gento, 1998, p. 112)

Por su parte, los indicadores de funcionalidad permiten valorar el impacto del programa en aspectos del relacionamiento humano, al margen de los resultados de aprendizaje y los recursos insumidos. Esta dimensión es especialmente relevante dado que permite valorar la generación

de vínculos positivos entre las personas, que en ocasiones “constituyen un patrimonio mucho más valioso que los fríos resultados académicos” (Gento, 1998, p. 115)

Por último, los indicadores de eficiencia proporcionan las referencias a tomar en cuenta para valorar la relación entre los resultados obtenidos y los recursos utilizados mediante un análisis de costo-resultados. (Gento, 1998, p. 114).

1. Generar un marco metodológico *ad hoc* que permita, tanto conservar el conocimiento ya existente, como incorporar y difundir eficientemente los nuevos saberes que surgen de los cambios en el mercado.
2. Incrementar la eficacia y la eficiencia en los procesos de trabajo a través de la colaboración y articulación entre las distintas unidades.

A partir de estos resultados se establecen los indicadores de impacto recogidos en la tabla 10.

Tabla 10

Indicadores de impacto

Indicadores de eficacia
Aplicación de prácticas que favorecen la gestión del conocimiento en el Departamento con características similares en las distintas unidades.
Incorporación de modificaciones en las formas de desarrollar las tareas, tendientes a incrementar la colaboración entre las distintas unidades que componen en Departamento.
Indicadores de funcionalidad
Percepción afirmativa sobre el fortalecimiento de los vínculos interpersonales, impactando positivamente en la colaboración entre los funcionarios del departamento
Fortalecimiento de las habilidades e incremento de la disposición de los funcionarios para compartir sus conocimientos con los demás integrantes de la organización.
Indicadores de eficiencia
Uso de recursos (horas de dedicación, uso de instalaciones, papelería, etc.) destinados a implementar acciones de gestión del conocimiento o fortalecimiento de la colaboración.

Fuente: elaboración propia

En base a estos indicadores se elaborará un cuestionario anónimo que será enviado a todos los involucrados directos en el programa (participantes, docentes de aula, tutores, jerarquías del Departamento).

8 Reflexiones finales

La necesidad de transmitir el conocimiento necesario para desempeñar una tarea existe desde tiempos inmemoriales. Es posible imaginar que, en algún momento prehistórico, existió un ser humano que procuró enseñar a otro lo que sabía sobre encender fuego o cocer la arcilla para fabricar una vasija. Aprender a “hacer” en contacto con otros parece tan antiguo como la humanidad misma, haciendo lo que a la vez se aprende, en el lugar habitual donde se desarrolla la acción y se genera nuevo conocimiento. A pesar de este carácter ancestral, el aprendizaje por y para el trabajo no contaba con un cuerpo de conocimiento doctrinal claro ni desarrollado hasta las últimas décadas del siglo XX (Dalkir, 2005, Rodríguez-Gómez, 2006).

Tal vez sea precisamente el carácter casi inherente al ser humano, el motivo por el cual se ha demorado tanto el desarrollo de un cuerpo disciplinar sobre la forma en que el conocimiento se genera y transmite en las organizaciones. Al margen de las especulaciones sobre el motivo, lo cierto es que esta carencia es general a todas las organizaciones humanas (Dalkir, 2005). No es de extrañar entonces que las empresas, organizaciones que tradicionalmente se han dedicado a producir bienes o servicios pero no explícitamente conocimiento, hayan relegado del foco de su atención la forma en que sus empleados aprenden lo que deben saber para realizar su trabajo. Más aun, prácticamente se ha perdido de vista que las personas generan conocimientos durante el desarrollo de su actividad laboral. Conocimiento tan valioso para la empresa que su conservación y transmisión no debe dejarse librado a la buena voluntad de las personas, pero sin embargo sucede.

La preocupación por la generación de prácticas de gestión del conocimiento ha crecido sustancialmente en el último medio siglo. A pesar de ello, es muy difícil encontrar casos de empresas uruguayas que hayan sistematizado y documentado este tipo de prácticas. Resulta escasa la documentación de estrategias explícitas para que las personas, en un ámbito laboral de colaboración mutua, conserven y difundan el conocimiento que generan.

La empresa en la que se desarrolla el presente trabajo, es un ejemplo de ello. A pesar de ser una organización de referencia en su rama de actividad, carece de un sistema de gestión del conocimiento. Hecho que se evidencia en las opiniones y documentos relevados en el diagnóstico de necesidades de formación, donde se establecía que la capacitación se centra en la incorporación de nuevos conocimientos desde fuera de la organización. En consecuencia, el diseño del plan de formación se plantea el desafío de que las personas incorporen prácticas laborales de colaboración, orientadas a la generación, conservación y difusión del conocimiento, en una organización que carece de políticas definidas al respecto. Esta situación, lejos de representar una dificultad, puede ser una oportunidad para construir desde los cimientos. Al carecer de procedimientos detallados, se pretende que sean los propios empleados quienes reconozcan aquellos saberes que es necesario conservar y determinen cuales son acciones más adecuadas para conseguirlo. En tal sentido, se procura potenciar el desarrollo del trabajo

autónomo de los participantes mediante actividades de aprendizaje en el puesto de trabajo con asistencia de tutores. No tratándose de una simulación, sino de la puesta en práctica de lo aprendido en el contexto laboral real. Si el programa tiene éxito, las personas contarán con los conocimientos y habilidades necesarios la hora de instituir prácticas de gestión del conocimiento. Este protagonismo por parte de los trabajadores constituye una fortaleza, ya que favorece la asimilación de esas nuevas prácticas dentro de la cultura organizacional, derivando eventualmente en un sistema de gestión del conocimiento a medida de sus necesidades y las de la empresa. Un sistema sentido como propio por los involucrados y basado en el intercambio abierto de saberes mediante la colaboración recíproca.

Corresponde en este espacio compartir algunas observaciones sobre las debilidades del trabajo. Aspectos que deben ser tenidos en cuenta, tanto ante una eventual implementación, como en cualquier intento de trasladar lo aprendido durante este proceso a otros colectivos, dentro o fuera de la empresa. El primero de ellos es la cantidad de personas consultadas durante el diagnóstico. Si bien las técnicas e instrumentos brindan un importante volumen de información, debería procurarse realizar más sesiones para ampliar el abanico de perspectivas consultadas. Por ejemplo, una sola instancia de grupo focal hizo que, el día de su aplicación algunas personas no pudieran asistir, perdiendo con ello la representatividad de la muestra elegida. Esto podría resolverse llevando la cantidad de reuniones de este tipo a dos o tres. Otro elemento a mejorar durante el diagnóstico es incorporar la visión de los responsables de la gestión de la capacitación en la empresa a través de entrevistas. Esto permitiría lograr una mejor comprensión de los espacios de generación de aprendizajes dentro de la empresa y la eventual necesidad de potenciar los espacios de aprendizaje informal. Por último, y tal vez la mayor de las debilidades, es el carácter coyuntural de las necesidades. Desde el momento de inicio del diagnóstico hasta la presentación del presente trabajo pasaron casi doce meses y una pandemia (SARS COV-2 / COVID-19). En este contexto pueden haber surgido nuevas necesidades más importantes y que desconocemos. Es verdad que esta situación no era previsible, pero en caso de implementar este tipo de procesos en el futuro, el tiempo entre el inicio del diagnóstico y el de las actividades debe reducirse drásticamente para evitar desarrollar acciones que ya no son prioritarias. Al margen de ello, es altamente probable que las necesidades sobre compartir colaborativamente información y conocimiento se mantengan, e incluso pueden haber aumentado.

Sea cual sea el caso, lo esencial es trasladar el protagonismo a quienes aprenden, especialmente en lo que refiere la incorporación de nuevas herramientas metodológicas. La clave del éxito está en que, al potencial de contar con una metodología, se suma la apropiación que las personas hacen de ella al ser partícipes de su creación. Se construye sobre bases sólidas ya que, como desde el principio de la humanidad, las personas enseñan, aprenden y generan nuevos conocimientos en el mismo espacio/tiempo en que lo aplican, generando los procedimientos para conseguirlo.

9 Referencias bibliográficas

- Álvarez, V., García, E., Gil, J., & Romero, S. (s.f.) *Enseñanza Universitaria. Manual de Consulta*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/manual-consulta.pdf
- Armengol, C. (2000). Por una formación motor del cambio en las profesiones de lo social. *Educación Social: revista de intervención socioeducativa*, 15, 73-85.
<http://hdl.handle.net/11162/29678>
- Barretto, H. (2007). *Formación profesional en el diálogo social*. OIT/Cinterfor.
https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/barreto_0.pdf
- Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. (2020). *Comunitats de practica*. Generalitat de Catalunya. <http://ceife.gencat.cat/ca/formacio/gestcon/cop/>
- Certo, S. (1994). *Modern Management: Diversitym Quality, Ethics an de Global Environment*. Allyn & Bacon.
- Chiavenato, I. (2009). *Gestión del talento humano*. McGraw-Hill; Interamericana editores.
- Chiavenato, I. (2004). *Recursos Humanos: O capital humano das organizações*. Atlas.
- Comunidad Europea. (2005). *Hacia un marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/normativa/2005-haciamarcoeuropeo.pdf?documentId=0901e72b806a6c66>
- Confederación de Empresas de Andalucía. (2004). *El formador ocupacional*. Servicio Andaluz de Empleo y Confederación de Empresas de Andalucía.
<https://www.juntadeandalucia.es/servicios/publicaciones/detalle/75882.html>
- Cristóbal, S., di Candia, C. & Maderni, G. (2017). Diseño y desarrollo de un sistema de gestión del conocimiento en el LATU. *INNOTEC Gestión*, 8, 8-25.
<https://ojs.latu.org.uy/index.php/INNOTEC-Gestion/article/view/444/808>
- Dalkir, K. (2006). *Knowledge Management in Theory and Practice*. Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Davini, M. (2008). *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Editorial Santillana.

- Davenport, T., & Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción, cómo las organizaciones manejan lo que saben*. Pearson Education.
- De Arteche, M., (2012). Los clústers y la gerencia del conocimiento: ¿cooperar o competir? En J. Gairín (Ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa* (pp. 94-111). Wolters Kluwer España.
- De Cenzo, D., & Robbins, S. (1996). *Human Resource Management*. John Wiley & Sons.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo.
- Díaz M., & Masaútis A. (2011). *Actualización del glosario: definiciones referidas a la estructura del sistema educativo (Ley 26.206)*. DINICE; Ministerio de Educación Argentina.
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/109771>
- Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity*. Harper & Row.
- Escuela de Administración Pública de Catalunya [EAPC]. (2010). *Diagnosis de necesidades formativas en instituciones públicas*.
http://eapc.gencat.cat/web/.content/home/publicacions/col_leccio_eines_per_als_recursos_humans/08_diagnosi_necessitats_formatives/docs/diagnosis_necesidades_formativas_es.pdf
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. <http://revistas.um.es/educatio/article/download/152/135>
- Fernández-Salineró, C. (1999). El diseño de un Plan de Formación como estrategia de desarrollo empresarial: estructura, instrumentos y técnicas. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 181-242.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9999120181A/17245>
- Foray, D. (2002). La sociedad del conocimiento. *Revista internacional de ciencias sociales*, 171, 1-4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125502_spa
- Gairín, J. (2000). Cambio cultural y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85.
<https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20734/20574>
- Gairín, J., Fernández, M., Barrera-Corominas, A., & Rodríguez-Gómez, D. (2012). Factores de éxito y fracaso en las CoP de la Administración Pública. En J. Gairín (Ed.), *Gestión del*

conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa (pp. 94-111). Wolters Kluwer.

Gairín, J. (2015). Promover y gestionar el conocimiento colectivo para mejorar la cultura y práctica de la seguridad en educación. *Cuadernos de estrategia*, 172, 59-83.

http://www.ieee.es/publicaciones-new/cuadernos-de-estrategia/2015/Cuaderno_172.html

Generalitat de Catalunya. (2010). *El trabajo colaborativo en la Administración. Aportaciones del programa Compartim*.

http://justicia.gencat.cat/web/.content/documents/gestio_coneixement/trabajo_colaborativo_compartim.pdf

Gento, S. (1998). Marco referencial para la evaluación de un proyecto formativo. *Educación XX1*, 1, 93–127. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/399/348>

Gurteen, D., (2012). Las organizaciones son una conversación: introducción al Gurteen Café. En J. Gairín, *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa* (pp. 44-52). Wolters Kluwer.

Hodge, B., Anthony, W., & Gales, L. (2003). *Teoría de la organización: un enfoque estratégico*. Pearson Education.

Holsapple, C., & Wu, J. (2008). In search of a missing link. *Knowledge Management Research & Practice*, 6, 31-40.

Imbernón, F. (2004). *Formación del profesorado y asesoría pedagógica*. Ministerio de Educación de El Salvador.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEED]. (2016). *Guía metodológica de evaluación de programas educativos*.

https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Gu%C3%ADa_de_evaluaci%C3%B3n_de_programas.pdf

Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2019). *Entidades Jurídicas con actividad económica del Sector Privado, por tramos de personal ocupado, según división de actividad (CIU Rev. 4) - Total País – 2018*. INE.

http://ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=821d4f1b-cdb2-443a-a795-d0df3b0806ab&groupId=10181

Ivancevich, J. (1995). *Human Resource Management*. Prentice-Hall

- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2013). *Kirkpatrick four levels*. Kirkpatrick Partners.
- Lam, A. (2002). Los Modelos Societales Alternativos de Aprendizaje e Innovación en la Economía del Conocimiento. *Revista internacional de ciencias sociales*, 171, 87-109.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125502_spa
- Liu, K., Land, L. & Edwards V. (2006). Knowledge Sharing in Financial Credit Reporting: An Exploratory Case Study in an Australian Context. *PACIS 2006 Proceedings*. 37.
<https://aisel.aisnet.org/pacis2006/37>
- López, J. (2002). *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*. Eduteka.
<http://www.eduteka.org/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
- Marsick, V. (2012). ¿Cómo pueden las organizaciones apoyar y facilitar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo? En J. Gairín (Ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa* (pp. 75-92). Wolters Kluwer.
- Martínez, J., & Muñoz, J. (2015). Las comunidades de práctica en la administración pública. En J Gairín (Ed.), *Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación* (pp. 195-220). Wolters Kluwer.
- McGehee, W., & Thayer P. (1961). *Training in Business and industry*. John Wiley & Sons.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. Oxford University Press.
- Observatorio de la Gestión Humana del Estado. (2011). La capacitación de los funcionarios públicos en Uruguay. *Transformación*, 45, 24-41.
<https://www.onsc.gub.uy/onsc1/images/stories/Publicaciones/RevistaONSC/r45/45-4.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas.
http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Knowledge Management in the Learning Society*. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264181045-en>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación en adultos*.
<http://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/recomendacion/recomendacion-sobre-aprendizaje-y-educacion-adultos-unesco-2015>
- Pact Brasil. (2007). *Guía de Monitoreo y Evaluación*.
http://www.gestionsocial.org/archivos/00000729/Guia_de_Monitoreo_y_Evaluacion.pdf
- Pérez Arrau, G., (2016), Gestión del Conocimiento en el sector público Chileno. En F. Batista (Org.), *Experiências Internacionais de Implementação da Gestão do Conhecimento no Setor Público* (pp. 47-68). Ipea.
https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160404_livro_experiencias.pdf
- Polanyi, M. (1967). *The tacit Dimension*. Routledge and Kegan Paul.
- Real Academia Española [RAE]. (2019). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Rodríguez-Gómez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educar*, 37, 25-39.
<https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/58019>
- Rodríguez-Gómez, D. (2015). *Gestión del conocimiento y mejora de las organizaciones educativas*. Arco; Libros La Muralla.
- Romano, C. (2014). *Guía introductoria para la formulación de proyectos*. MEC; AECID.
http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/56068/1/gifp_romano_up.pdf
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina*. Ediciones Granica.
- Silva, G. & di Candia, C., (2007). Organización que aprende: Caso LATU. *INNOTEC*, 2, 32-35.
<https://ojs.latu.org.uy/index.php/INNOTEC/article/download/25/20/>
- Sveiby, K. (2000). *Capital intelectual. La nueva riqueza de las empresas. Cómo medir y gestionar los activos intangibles para crear valor*. Máxima Laurent du Mesnil Éditeur.
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientados al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-1.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1806Tejada.pdf>

- UDELAR. (2020). Programas de Posgrado de la Escuela de Graduados de la Facultad de Medicina. <http://www.egradu.fmed.edu.uy/programa-postgrados>
- Uruguay (2009, 16 de enero). Ley 18.437: Ley general de educación. <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay (2013, 28 de agosto). Ley 19.121: Regulación del Estatuto del Funcionario Público de la Administración Central. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19121-2013>
- Uruguay (2019, 25 de setiembre). Ley 19.823: Declaración de interés general del Código de Ética de la Función Pública. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19823-2019>
- Uruguay (2015, 08 de enero). Ley 19.301: Sistema nacional de residencias médicas. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19301-2014>
- Vargas, F., & Carzoglio, L. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: revisión y análisis en la región*. Organización Internacional del Trabajo (OIT/Cinterfor). https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/brechahabilidades_cinterfor2017_seg_0.pdf
- Wilson, L. (2019). *Anderson and Krathwohl – Bloom’s Taxonomy Revised: Understanding the New Version of Bloom’s Taxonomy*. <https://thesecondprinciple.com/wp-content/uploads/2019/10/blooms-taxonomy-revised.pdf>
- Zorrilla, M. (2002). *¿Qué relación tiene el Maestro con la calidad y la equidad en la Educación?* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/relacion_maestro_calidad_equidad_educacion_zorrilla.pdf

10 Anexos

Anexo 1. Diagnóstico de necesidades de formación (entregado como trabajo final para la obtención del Diploma en Formación de Formadores)

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Informe Diagnóstico de Necesidades de Formación

Actividad 1

Federico Emiliano Rigueti Umpierrez

Estudiante n° 238042

Docente orientador: Gabriela Bernasconi

2019

FASE EXPLORATORIA

Tipo de organización, localización, área de operación y antecedentes.

La organización en la que se llevará a cabo el proceso de detección de necesidades de formación es una empresa estatal uruguaya que desarrolla su actividad en el mercado financiero. Se trata de un sector en creciente competencia marcado por una constante incorporación y actualización de tecnologías aplicadas directamente a la gestión y comercialización de sus productos y servicios [MA17-O.4; PC2020]. Si bien las áreas centrales (aquellas no dedicadas a la comercialización directa) y un importante número de puntos de venta y atención al público se encuentran en Montevideo, la empresa cuenta con una distribución geográfica a escala nacional [MA17-O.4].

Existe dentro de la organización una unidad de Capacitación, dependiente del Área Gestión Humana, que tiene dentro de sus cometidos la detección de necesidades de capacitación así como la elaboración, ejecución y evaluación de planes de formación para toda la organización [MA17-O.2]. De acuerdo a las políticas de gestión actuales del Departamento de Capacitación, las necesidades de formación provienen de cuatro vertientes: el plan estratégico de la empresa, las disposiciones de las instituciones reguladoras, las brechas de conocimiento declaradas por las jerarquías de los distintos departamentos [MA17-O.2; MA12-A2.1; MA12-A3.1; MA13-A3].

Contexto socio cultural.

El carácter estatal de la empresa uruguaya trae aparejadas una serie de características particulares, destacándose a continuación las que se consideran fundamentales para este análisis. La primera a mencionar es la extensión de las carreras funcionales dado que sus empleados generalmente permanecen vinculados laboralmente a la organización durante toda su vida profesional [MA17-O.4]. La segunda particularidad a tener en cuenta es la diversidad de nivel de formación académica y del grado de aplicación de conocimientos técnicos al desarrollo de las tareas, propio de una organización que se ocupa de ejecutar casi la totalidad de los procesos con personal propio [MC1.2; MC2.2; MC3.2; MC4.2; MC5.2]. Por último, el conocimiento que se integra a la organización se obtiene principalmente de la formación de los propios funcionarios, a diferencia de lo que en ocasiones sucede en el sector privado, ante la necesidad de contar con nuevos saberes se opta por capacitar a los funcionarios que ya forman parte de la plantilla en lugar de contratar personal capacitado externamente. Otro factor que incide en el contexto sociocultural proviene del diseño organizacional. En este sentido resulta relevante considerar que el proceso de diagnóstico de necesidades de formación está dirigido al equipo de funcionarios integrantes de un departamento que forma parte de un área formada recientemente a partir de un proceso de fusión iniciado a finales de 2014 [PC2020]. Este proceso de unificación incluye una transformación gradual y sustancial de todos los aspectos que hacen a la estructura por la que se organiza tanto el trabajo como las personas, lo que cobra especial relevancia dado que modifica algunas estructuras con más de un siglo de antigüedad como

queda de manifiesto en los informe de actuación de las divisiones fusionadas y de la que se genera en consecuencia [PC2020, MA12-A3.2]. Estos informes se incluyen entre las evidencias de la investigación pero no se cita para no identificar a la empresa sobre la que se desarrolla el presente diagnóstico. A esta situación se suma que una modificación de la reestructura de fusión incorporó un equipo de profesionales del ámbito notarial durante el presente año [MO1.4]. Este escenario plantea un contexto provisto de las habituales tensiones que aparecen durante los procesos de cambio organizacional, generando un escenario complejo donde es previsible encontrar factores como afinidad hacia la capacitación, coexistencia de organizaciones del trabajo heredadas con otras propias de la nueva estructura, necesidad de incorporar nuevos conocimientos o habilidades, entre otras.

Población objetivo

Características generales de la población

El grupo específico sobre el que se desarrollará el análisis de necesidades está conformado aproximadamente 150 personas [EE], mayoritariamente técnicos con formación de grado en las áreas Economía, Contabilidad, Ingeniería y Notariado [MO1.4]. El nivel formación profesional de grado es requisito para la ocupación de casi todos los cargos del departamento [MC1.2; MC2.2; MC3.2; MC4.2; MC5.2], además el correcto desempeño de las funciones requiere una actualización frecuente en la mayoría de los casos [MA12-A2.1; MA13-A2.1; MA13-A3]. Otra característica a considerar es la relativa a la antigüedad, tanto en la organización como en el cargo, así como la relación entre estas variables temporales con el cambio de diseño organizacional. En este sentido se aprecia una importante diversidad etaria y de antigüedad [MA17-O.6], al tiempo que se suma con el hecho de haber desarrollado tareas similares en las áreas precedentes o haberse incorporado al equipo desde otras áreas de la empresa luego de la fusión.

Contexto en cambio, contexto de oportunidades

Tanto el área como el departamento sobre el que se realizará la investigación se encuentra en proceso de reestructuración, al momento el directorio de la empresa ha aprobado la nueva estructura del área, lo que comprende los organigramas generales así como la descripción y dependencia jerárquica para los niveles de: Gerente Ejecutivo, Gerente y Coordinador [MO1.5]. Para los restantes niveles del escalafón siguen vigentes las descripciones de cargos provenientes de las áreas fusionadas. Esta situación supone el desafío organizacional de analizar los cargos existentes, las necesidades de la organización asociadas al negocio y sus perspectivas de crecimiento. Dentro de este proceso de análisis se encuentran los conocimientos que deben tener las personas que eventualmente ocupen los nuevos cargos. Este escenario se entiende oportuno realizar una investigación de necesidades de formación dado que, en primer lugar instala dentro del debate un elemento que es significativo para las personas que conforman el departamento como lo es el contar con los conocimientos necesarios para la tarea actual y futura. En segundo lugar favorece la transición estableciendo instancias intermedias en que las

personas tienen la oportunidad de realizar aportes en el marco de un proceso formal previo a la consolidación de la nueva estructura.

Antecedentes la formación para la población identificada.

En los sucesivos informes de gestión analizados es posible observar que, desde los años anteriores a la fusión hasta la actualidad, la capacitación se ha centrado en la mejora de las habilidades requeridas para el correcto desempeño de los cargos, así como en la incorporación de nuevas tecnologías y los cambios en la oferta comercial de la empresa [MA12-A2.1; MA13-A2.1; MA13-A3; A12-O.2; MA16-O.2]. En varias oportunidades se menciona la existencia de un plan de capacitación definido por las jerarquías del área, que es complementado por acciones propuestas por la unidad que se ocupa de gestionar la capacitación de toda la organización. Se distinguen tres grupos de actividades de formación: las vinculadas a temáticas generales de la empresa, las que están relacionadas con temáticas propias de los sectores de negocios gestionados por el área en que se desarrolla este diagnóstico y por último las que se enfocan en temas específicos para los diferentes departamentos [MA12-A2.1; MA13-A2.1; MA13-A3; A12-O.2; MA16-O.2]. Es de destacar que a solamente en 2016 aparecen en una memoria anula referencias a acciones de capacitación específicas para la integración de los equipos conformados a partir del proceso de fusión [MA16-O.2]. Si analizamos esta información desde la perspectiva del modelo Organización – Tarea – Persona (McGehee y Thayer, 1961), podemos apreciar que hace referencia a temáticas definidas por y para la organización, ya sea para toda la empresa en general o para esta área en particular. Además se enfocan al desempeño de los cargos, pero no de las personas en esos cargos, por lo que es posible inferir que el diagnóstico no se centra en las personas sino en las tareas. Se desprende además que la detección de necesidades tiene un enfoque esencialmente prescriptivo (EAPC, 2010) dado que en ninguno de los informes se mencionan acciones de formación derivadas de necesidades detectadas en colaboración con las personas que conforman el equipo.

Autorización para la indagación.

Para la realización del análisis se cuenta con la autorización de la gerencia de la unidad responsable por la capacitación dentro de la organización dado que se trata de la jerarquía que tiene bajo su injerencia la responsabilidad por la ejecución de todo lo que refiera a los procesos de formación dentro de la organización, incluyendo la supervisión de los procesos detección de necesidades, elaboración de los planes de capacitación y su posterior ejecución.

En todos los casos en que se releve la opinión de personas (entrevistas, grupos focales, etc.) se utilizará un formulario de consentimiento informado elaborado específicamente para cada instancia, con el objetivo de relevar las condiciones de voluntariedad del/los entrevistado/s, sus acuerdos con los cometidos que tiene este relevamiento de información y su confidencialidad (ver anexo 3).

Instrumentos de recolección de datos para la fase exploratoria:

La fase exploratoria del diagnóstico se realizará mediante dos instrumentos. El primero es el análisis documental de los aspectos que hacen al diseño de la estructura organizacional (organigramas y descripciones de cargos) y de las memorias anuales de la empresa desde 2012 a 2017. Para este análisis se elaboró una grilla en base al modelo de la EAPC (2010, p 37), en la que se registraron las principales evidencias obtenidas (ver anexo 1).

El otro instrumento utilizado para la fase exploratoria fue una entrevista semiestructurada flexible tomando como informante calificado a la gerente del departamento. El instrumento para relevar su opinión se ha diseñado una pauta de entrevista (ver anexo 2) en base a las recomendaciones de la EAPC (2010), es decir que tiene un enfoque esencialmente “apreciativo” (p. 11) procurando identificar las fortalezas del equipo y de las personas que lo integran. Adicionalmente se incluyen algunas preguntas que permiten al entrevistado reflexionar desde el análisis de la “carencia” (p.11), es decir la brecha entre lo que es y lo que debería ser.

Análisis de datos emergidos de la entrevista exploratoria

Como resultado de esta entrevista se genera el cuadro de evidencias por categoría (documento 12 del libro de evidencias) tomando como referencia el marco procedimental definido por Mejía Navarrete (2011) en el que se desarrolla una metodología para el análisis de datos cualitativos. Corresponde aclarar que se toman de dicho marco algunas herramientas que facilitan el procesamiento de la información previo al análisis, principalmente la selección de las evidencias emergentes relativas a los factores a considerar en este proceso de detección, así como su categorización y agrupamiento. Las categorías elaboradas son: Diversidad, Valores, Declaración de necesidades de formación y Brecha de desempeño. De acuerdo con la taxonomía elaborada por Miles y Huberman (citado en Mejía, 2011), las dos primeras categorías pueden tipificarse como de “significado” (Mejía, 2011, p. 53) ya que recogen las evidencias relativas a los valores, motivaciones y otros rasgos culturales que guían las acciones de los integrantes del equipo. La segunda categoría es del tipo “relación” (Mejía, 2011, p. 53) dado que agrupa las evidencias relativas a las interrelaciones e interacciones entre los integrantes del equipo. Por último, la categoría Brecha de desempeño pertenece al tipo “relación” (Mejía, 2011, p. 53) teniendo en cuenta que abarca aquellas evidencias relativas a las acciones que relacionan a los funcionarios con la percepción de necesidades de formación.

Las conclusiones extraídas del análisis conjunto de la documentación y las evidencias surgidas de la entrevista exploratoria quedan registradas mediante una matriz elaborada tomando como base el modelo Organización – Tarea – Persona (McGehee y Thayer, 1961). El resultado puede apreciarse en el anexo 4.

FASE DE DISEÑO

Objetivo General:

Determinar las brechas de conocimiento presentes en el grupo de funcionarios que conforman un Departamento específico dentro de la organización y que son subsanables mediante acciones de capacitación en el mediano plazo (un año).

Objetivos específicos:

Como logros intermedios para alcanzar la meta general antes mencionada se procurará:

- Establecer la existencia de brechas de conocimiento en las personas que integran el equipo del departamento.
- Determinar las temáticas principales sobre la que se deben capacitar los funcionarios en caso de existir brechas de conocimiento.

Orientaciones generales

El éxito de este proceso de indagación de necesidades depende en gran medida de la validez de la información recolectada. A esto se suman las características del contexto mencionadas anteriormente en cuanto al nuevo escenario que genera el cambio de estructura y el carácter prescriptivo de los procesos habituales de detección de necesidades de formación. Esta coyuntura impone la necesidad de generar resultados que resulten significativos para los involucrados. En este sentido se entiende necesario involucrar a las personas en el proceso de detección de sus propias necesidades de capacitación. Al mismo tiempo se intentará que durante el proceso los implicados reflexionen sobre sus fortalezas y debilidades, así como el potencial de la capacitación para potenciar las primeras y mitigar las segundas. Esta nueva perspectiva redundaría en un crecimiento del equipo y de la organización en general, dado que sentaría un punto de partida importante para convertir la empresa hacia lo que Senge (1990) denomina una "Organización que aprende" (p. 6). Este desafío de incorporar en la organización nuevas metodologías orientadas a la generación de un cambio de la forma en que la formación es concebida dentro del departamento se enmarca en un proceso de cambio en el diseño organizacional que constituye la oportunidad ideal, donde sean los propios actores quienes puedan contribuir a la incorporación de mejorar en las condiciones de trabajo acompañadas a la nueva situación laboral que les toca vivir.

Técnicas de relevamiento de datos

La metodología que se describe a continuación se elabora tomando como punto de partida el relevamiento realizado durante la fase exploratoria, donde se obtuvo valiosa información sobre los aspectos contextuales más relevantes (grado de formación requerida para ocupar los cargos y percepciones de quien dirige el departamento con respecto al funcionamiento del equipo, en especial en lo asociado a la gestión de la capacitación). No obstante, todas las fuentes

consultadas en esta etapa presentan un enfoque que podríamos catalogar dentro de la “perspectiva prescriptiva” (EAPC, 2010, p. 35) dado que, al consultarse solamente fuentes documentales provenientes de los manuales de cargos y la opinión de la gerencia. Esto deja en evidencia que solamente se ha relevado “la interpretación sobre la distancia entre el desarrollo ideal y el real de las competencias es elaborada por la dirección de la organización o la línea de mando” (EAPC, 2010, p.11). Con el objetivo de obtener la información necesaria para realizar un diagnóstico de necesidades de formación que tome en cuenta tanto esta perspectiva prescriptiva como las opiniones y percepciones de quienes desarrollan efectivamente las tareas incorporando así la “perspectiva colaborativa” (EAPC, 2010, p. 12) . Estas técnicas que combinan elementos cualitativos y cuantitativos, buscan abarcar las tres dimensiones definidas por McGehee y Thayer en su modelo Organización – Tarea – Persona (1961) de forma que permitan a su vez una adecuada triangulación.

El siguiente cuadro ofrece un resumen de la metodología, procediendo a continuación a explicar cada una de las técnicas a utilizar.

Técnica	Actores/ fuente de información	Niveles		
		Nivel de la organización	Nivel de tareas	Nivel de las personas
Entrevistas	Coordinador de unidad 1 Coordinador de unidad 2	Valor estratégico de aspectos como el trabajo colaborativo interdisciplinar y/o la Gestión del Conocimiento.	Criterios para designar los participantes a cursos de capacitación.	
Grupo focal	Equipo multidisciplinar integrado por funcionarios de todas las unidades con representatividad de antigüedad en el cargo.		Opiniones sobre la presencia o no de prácticas asociables al trabajo colaborativo interdisciplinar y/o la Gestión del conocimiento a la interna del departamento, así como su relevancia para el cumplimiento de las tareas.	Necesidades de formación con respecto al trabajo colaborativo y/o la gestión del conocimiento. Relación de prioridad de estas necesidades en comparación con las de actualización o perfeccionamiento. Percepción sobre la importancia del trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento para el desempeño general del equipo.
Análisis estadístico	Base de datos del departamento que se ocupa de gestionar la capacitación.	Modificaciones en la participación en cursos derivadas de los cambios en la estructura del departamento.	Relación entre las horas de formación y el ingreso a los cargos como indicador de la existencia de inducciones a los puestos de trabajo y/o formación permanente (actualización y perfeccionamiento).	Relación entre la participación en cursos de capacitación y la antigüedad en el cargo.

Grupo focal

Como consecuencia de lo anterior, para esta segunda etapa de relevamiento de información se procura incorporar las opiniones de quienes serían los funcionarios que muestran las referidas oportunidades/necesidades de desarrollo. El objetivo de esta fase es incorporar lo que Imbernón define como “perspectiva basada en participación” (2004, p. 31) en el entendido que “para planificar la formación es importante conocer lo que piensan los sujetos, sus necesidades sentidas y expresadas” (Imbernón, 2004, p. 31). Esta perspectiva, denominada “colaborativa” por la Escuela de Administración Pública de Cataluña (EAPC, 2010), no solamente permite conocer las necesidades de formación de acuerdo a la percepción de los implicados, sino que además promueve su involucramiento en los procesos de reflexión sobre la brecha entre la situación ideal y la real con respecto a su desempeño y como la formación puede contribuir a reducirla. Las técnicas definidas para esta segunda fase pretenden conjugar las opiniones personales de carácter individual con las reflexiones originadas en instancias de interacción grupal.

La técnica a aplicar consiste en una sesión de grupo focal en el entendido que “las dinámicas grupales son la técnica en que mejor se expresa el espacio de participación que la perspectiva colaborativa ofrece al conjunto de la organización” (EAPC, 2010, p. 24). Al igual que lo que se realiza en las entrevistas, en esta técnica se procura adoptar una “orientación apreciativa” (EAPC, 2010, p. 10) determinando la brecha entre la situación ideal y la real a partir de los elementos positivos como las oportunidades de mejora y las fortalezas del grupo y/o los subgrupos.

Para la elaboración del diseño se toma como referencia el marco conceptual generado por Orlando Mella quien define el grupo focal como una instancia grupal “donde el moderador guía la entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto” (Mella, 2000). De acuerdo con los lineamientos de este autor, esta técnica se aplicó sobre un grupo de 8 funcionarios procurando la representatividad de todas las profesiones, unidades que componen el departamento, años de antigüedad en los cargos y años de antigüedad en la organización. De acuerdo a estos criterios y aplicando técnicas de muestreo estratificado (anexo 5), se establece que el grupo debe estar integrado por funcionarios con las características que se detallan en la siguiente tabla.

Cantidad.	Unidad	Ingreso a la organización	Ingreso al cargo
1	Análisis	Entre 1976 y 1985	Entre 2008 y 2010
1	Administración	Entre 1986 y 1995	Entre 2011 y 2013
1	Evaluación Técnica	Entre 2006 y 2015	Entre 2011 y 2013
1	Evaluación Técnica	Entre 1986 y 1995	Entre 2014 y 2016
1	Evaluación Técnica	Entre 1976 y 1985	Entre 2017 y 2019
1	Evaluación Notarial	Entre 1976 y 1985	Entre 2017 y 2019
1	Administración	Entre 1986 y 1995	Entre 2017 y 2019
1	Análisis	Entre 2006 y 2015	Entre 2017 y 2019

La consigna de trabajo en el grupo focal se propone instalar los temas en torno a los que gira la reflexión de los participantes a través de una explicitación de aspectos del trabajo colaborativo interdisciplinar y la Gestión del Conocimiento mediante aproximaciones teóricas e instrumentales tomadas de un caso del entorno local como lo es el sistema de Gestión del Conocimiento del LATU (Cristóbal, di Candia & Maderni, 2017). Una de las actividades previstas en la pauta es el análisis de la “Tabla para medir el nivel de madurez de la Gestión del Conocimiento” (Montañez y Lis 2017), no con el fin de evaluar la situación actual del departamento, sino como referencia de los elementos que hay que considerar en una situación en que se procura gestionar el conocimiento. En caso de requerir conceptualizaciones para interpretar esta tabla se cuenta con una guía de elaboración propia que reúne los elementos observables de la competencia denominada “Trabajo Colaborativo” (Alles, 2002) y la definición de Gestión del Conocimiento tomada de la “perspectiva empresarial” que parece en el documento sobre el sistema de gestión antes mencionado.

Ejecución del grupo focal

El grupo focal se concretó con la participación de 5 funcionarios de distintas unidades en lugar de los 8 que se habían previsto. El motivo de esta disminución es que la fecha de realización coincidió con uno de los períodos de mayor actividad del departamento, por lo que fue imposible lograr la asistencia de todos los convocados. A pesar de ello se obtuvieron resultados de alta relevancia dado que los funcionarios participantes opinaron espontáneamente sobre los temas de interés.

Las evidencias surgidas de este instrumento se encuentran reflejadas en la tabla de Análisis del punto V del presente documento.

Análisis estadístico

La segunda técnica utilizada en este relevamiento de datos es el análisis estadístico de la formación recibida por las personas que actualmente se desempeñan en el departamento analizado desde su ingreso al cargo. Para ello se solicitó, a través de la gerencia del departamento responsable por la gestión de la capacitación, un informe sobre los cursos realizados por los funcionarios que hoy se desempeñan en el departamento analizado. Mediante la combinación de distintas herramientas estadísticas se procura conocer si la gestión de la capacitación incluye acciones formales que promueven el intercambio de conocimiento y pautas culturales. En este sentido el análisis se centra en la indagación sobre la existencia de procesos de inducción establecidos (denominados como tales o implementados por la vía de los hechos) definidos por Chiavenato como “programas intensivos de capacitación destinados a los nuevos empleados” (2007) y que, según este autor, constituyen el principal método para la incorporación de los elementos culturales, de productos y servicios así como la misión y visión por parte de los nuevos integrantes.

Entrevistas a Supervisores

Adicionalmente se realizaron dos entrevistas para relevar las opiniones y percepciones de dos de los supervisores directos de las personas a las que estaría dirigida eventualmente la capacitación. Esta instancia se enfocó en los criterios aplicados en los últimos años para designar a los participantes en los cursos, así como la presencia y relevancia estratégica de elementos atribuibles al trabajo colaborativo interdisciplinar y/o la Gestión del Conocimiento. En este sentido se optó por entrevistar a los coordinadores que están en sus cargos desde hace más tiempo, dado que los restantes han asumido tareas de supervisión recientemente.

Si bien originalmente se habían planificado como instancias individuales, por problemas de agenda de los entrevistados fue necesario entrevistarlos simultáneamente, el resultado fue muy productivo dado que generó que la conversación derivara espontáneamente hacia los temas de trabajo colaborativo entre distintas unidades de la organización. Esta situación también permitió abordar los aspectos relacionados con el intercambio de conocimiento e información a la interna de cada unidad y con las otras unidades del departamento analizado, diferenciando las prácticas comunes de las que no lo son y describiendo las distintas motivaciones que llevan a implementarlas.

Las evidencias obtenidas se reflejan en la tabla de Análisis de la información que aparece en el punto V.

INSTRUMENTOS

Pauta para la realización del grupo focal

Objetivos:

El propósito de esta actividad es conocer la percepción de los integrantes del Departamento sobre los elementos formales e informales que hacen al trabajo colaborativo en general, y al intercambio de información y conocimiento en particular, entre integrantes del equipo del Departamento, ya sean de la misma o de distintas unidades.

Secuencia de trabajo:

La actividad se divide en dos etapas, la primera consiste en una introducción donde se cumplen los requisitos formales de presentación, explicitación de los objetivos de la actividad y relevando el consentimiento informado [anexo 3]. En una segunda etapa se propondrá al equipo una actividad en la que tendrán que reflexionar e intercambiar con respecto a la realidad del departamento con respecto a los siguientes temas:

- Hábitos de trabajo colaborativo presentes en el Departamento
- Grado de intercambio de información y conocimiento entre compañeros
- Importancia del conocimiento compartido para la productividad de la organización

Si bien se trata de un contexto multidisciplinar con una alta especificidad y compartimentación de tareas, es probable que promover una reflexión abierta dificulte el intercambio dado que es de esperar los temas resulten nuevos o poco explorados por los participantes. Para facilitar el intercambio se tomarán los siguientes elementos disparadores que serán presentados por el facilitador en el orden en que se describen a continuación, proporcionando espacios para la reflexión y el diálogo entre una y otra.

1. Desde la primera mitad del siglo XX el estudio de las organizaciones viene advirtiendo de la importancia de manejar espacios de interdisciplinariedad para lograr mejores resultados. Los intentos de aplicar una lógica fordista (el producto viaja por distintas estaciones donde empleados altamente especializados realizan su tarea sin conocer lo que sucede antes o después) es altamente efectivo a procesos de montaje pero no así para procesos administrativos.
2. Para favorecer estos espacios interdisciplinarios y generar niveles de conocimiento comunes se crean distintos modelos de Gestión del Conocimiento. Estos modelos son muchos y muy variados, pero podíamos decir que todos procuran resolver problemas a situaciones donde el conocimiento está compartimentado y en poder de unos pocos. En Uruguay estos modelos recién están comenzando a implementarse, no obstante algunos como el LATU apuestan a enfoques actuales y logran resultados significativos. Esta organización creó su propio modelo para tener herramientas que se ajustan a sus particularidades, para ello comenzaron por determinar cómo estaban al momento de comenzar el proyecto utilizando una matriz específica. [aquí se muestra la matriz del anexo 1]. Se propondrá que los participantes expresen sus comentarios sobre cuál es, en su opinión, el nivel de la organización en cada uno de los elementos a considerar.

La matriz para determinar la madurez de la Gestión del Conocimiento [anexo 6] es una adaptación de la proveniente del modelo G-Kmmm de Teah, Pee y KanKanHalli (Montañez y Lis, 2015), las modificaciones realizadas pretenden adaptarlo al contexto de aplicación sin perder el rigor técnico ni generar simplificaciones que generen una interpretación de los indicadores en la primera lectura. En caso de detectar inconvenientes para analizar los indicadores planteados en la matriz desde la óptica del departamento se recurrirá a la guía [anexo 7]. Este último se trata de un recurso de elaboración propia en base al modelo antes mencionado pero incorporando elementos que faciliten la interpretación de los indicadores desde un enfoque localizado al departamento. Para facilitar su uso el concepto de Gestión del conocimiento se definirá tomando como base la “perspectiva empresarial” (Cristóbal, di Candia & Maderni, 2017), explicitando que se entiende la Gestión del Conocimiento como un acercamiento colaborador e integrador en relación a la sistematización (creación y captura) y difusión (acceso y uso) del capital intelectual de la empresa. Los términos *sistematización* y *difusión* no son parte de la definición original de las autoras mencionadas, no obstante se agregan para facilitar la interpretación durante esta actividad.

AL finalizar se agradecerá a todos por la participación y se acordará el envío de las conclusiones obtenidas.

Preguntas para las entrevistas a supervisores directos

Previo a las preguntas se explica que se trata de un trabajo para la maestría en Formación de Formadores y se proporciona un formulario de acuerdo de confidencialidad como el utilizado en la entrevista exploratoria.

Durante las conversaciones informales mantenidas con los entrevistados para la coordinación de la instancia, se identificó la necesidad de explicitar al menos algunos elementos de la gestión del conocimiento y/o el trabajo colaborativo asegurando así que las respuestas de los entrevistados partan de interpretaciones de las preguntas alineadas con los objetivos del diagnóstico. Para ello se parte de los resultados del análisis estadístico, como ejemplificador de la relación entre la capacitación y las diferentes circunstancias propias de la organización. Luego de planteado el tema se procede a plantear las preguntas planificadas.

1- ¿Cuáles han sido los criterios para definir quién participa de los cursos en los últimos años?

2- En su opinión ¿es relevante para el departamento que existan prácticas para fomentar el trabajo colaborativo interdisciplinario así como el intercambio de información y conocimiento en el departamento? ¿Existen actualmente este tipo de prácticas?

Análisis de la información

El instrumento de análisis de los datos a utilizar se basa en una matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) agrupándolas de acuerdo al modelo Organización – Tarea – Persona (McGehee y Thayer, 1961) con el que fueron compiladas en la matriz de análisis primario que aparece en el anexo 9.

	Organización	Tarea	Personas
Fortalezas	<p>El área en que se encuentra el departamento analizado atraviesa un proceso de cambio que incluye la revisión de los cargos, lo que hace oportuna la discusión sobre los conocimientos requeridos para ocuparlos. [MO1.4; MO1.5;MA17-O.4;PC2020]</p> <p>Las jerarquías identifican las características de diversidad y multidisciplinariedad del equipo, otorgándole gran importancia a la transferencia de conocimientos entre compañeros de una misma unidad.[EE1DIV2; EE1DN4; EC26; GF.1; FG.2; GF.6; GF.12]</p> <p>Existe una intranet corporativa que permite facilitar el acceso a la información al tiempo que contiene aplicativos que posibilitan a los supervisores monitorear la formación de sus funcionarios mediante acciones registradas formalmente. [EC13]</p>	<p>Existen unidades que mantienen certificaciones de calidad por lo que ya cuentan con políticas definidas en cuanto a la gestión del conocimiento. Esto proporciona un punto de partida con experiencias positivas por parte de personas que ya están en el departamento. [EC1, EC21]</p> <p>La transferencia de conocimientos y el trabajo colaborativo se resuelven de manera aceptable a la interna de las unidades, lo que puede ser una fuente de buenas prácticas para extender al resto del departamento. [EC4, EC5, EC6].</p>	<p>Diversidad en formación tanto en nivel como en disciplinas, lo que permite un ambiente propicio para el trabajo multidisciplinar [MC1.2; MC2.2; MC3.2; MC4.2; MC5.2].</p> <p>Las personas demuestran estar dispuestas a la formación como herramienta para lograr un desempeño profesional óptimo. [EE.VAL1, EE.VAL6]</p> <p>Las personas expresan con preocupación la necesidad de desarrollar acciones que favorezcan el trabajo colaborativo como instrumento para mejorar la eficiencia del equipo.[GF.3; GF.4; GF.7] Lo que es sabido por las jerarquías del departamento [EE.BD4]</p> <p>Para los funcionarios la gestión del conocimiento es tan importante como la actualización o especialización en las temáticas propias de cada unidad. [GF.19]</p>
Debilidades	<p>Existen usos y costumbres muy arraigados dado que el área en que se encuentra el departamento surge como la fusión de algunas con más de 100 años de trayectoria [MA12-A3.2]</p> <p>Tanto las jerarquías como los demás funcionarios identifican serias dificultades producto de la ausencia de estrategias establecidas que promuevan el trabajo colaborativo y el intercambio de conocimiento e información. [EE.DN6,</p>	<p>Los conocimientos incluidos en las descripciones de cargos para el cumplimiento de las tareas no incluyen temáticas de reciente aparición en el mercado, lo que lleva a la aparición de especialistas que se ocupan de esos temas y en ocasiones no se transfiere el conocimiento a los compañeros [EE.DN2; EE.DE3; EC14, EC16]</p> <p>Al momento de manifestar las necesidades de capacitación mediante los mecanismos habituales de la organización, se utiliza un enfoque netamente prescriptivo centrado en</p>	<p>Un importante porcentaje de los funcionarios se encuentra próximo a la jubilación, lo que dificulta la realización de acciones para transmitir el conocimiento a quienes ingresan porque suceden muchos ingresos en simultáneo con muchos egresos. Esto plantea un escenario en que es necesario transferir el conocimiento a varias personas en simultáneo pero con un alto riesgo de que no haya funcionarios con más experiencia para hacerlo mediante las estrategias usuales. [EE.DIV1; GF.3; GF.4; GF.7]</p>

	<p>EE.VAL2, EE.BD1; EE.BD2, EE.BD3; AE2, AE3; GF.1; FG.2; GF.6; GF.12]</p> <p>Durante los últimos años las horas de capacitación para los nuevos ingresos son apenas superiores a las de los funcionarios con más antigüedad, lo que indica que no se capacita en función del conocimiento sobre la tarea sino en función del cargo. [AE5; AE5]</p> <p>La organización carece de instrumentos para la transferencia de conocimiento a las personas que se integran a los equipos o entre funcionarios de distintas unidades suceden mediante acciones no formalizadas, sujetas a la voluntariedad de las personas. [EC4; EC5; EC6; GF.2; GF.9; GF.10]</p> <p>Los procesos definidos en la organización no favorecen el trabajo colaborativo. Las tareas se organizan de manera en que cada unidad genera entregables sin saber con certeza quiénes los usan y con qué fines. Cada uno cumple su parte “porque siempre se hizo así”. No se generan instancias para intercambiar criterios e instalar adaptaciones sobre la forma en que se cumple con las tareas de forma de favorecer la colaboración. [EE.DIV3, EE.VAL3; GF.11; GF.11; GF.12]</p> <p>La organización no cuenta con lineamientos que promuevan el trabajo colaborativo ni la gestión del conocimiento [EC28, EC30]</p>	<p>la incorporación de nuevos conocimientos necesarios para el desarrollo de las tareas, dejando de lado la gestión del conocimiento que actualmente se encuentra en el equipo. [EE.DN5]</p>	<p>Las personas no perciben el valor del conocimiento que poseen y por lo tanto omiten transmitirlo porque no existen prácticas para determinar lo que se debe enseñar y lo que no. [GF.5]</p>
Oportunidades	Nuevas tecnologías y formas de hacer negocios impuestas por el mercado que		

	generan la necesidad de adaptarse e incorporar nuevos conocimientos y/o consolidar los actuales en la organización [PC2020]		
Amenazas	Existen nuevos competidores en el mercado que imponen la necesidad de que la organización encuentre nuevas formas desarrollar su negocio, si no existe una estructura que permita mayor adaptabilidad la organización lo cumplirá con sus cometidos [PC2020]		

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alles, M. (2002). *Dirección estratégica de Recursos Humanos. Gestión por competencias: el diccionario*. Granica.

Chiavenato, I. (2007). *Administración de Recursos Humanos*. McGraw-Hill Interamericana.

Cristóbal, S., di Candia, C. & Maderni, G. (2017). Diseño y desarrollo de un sistema de gestión del conocimiento en el LATU. *INNOTEC Gestión*, 8, 8-25.

Edouard, F. (s.f.). *Ficha Metodológica Guía para taller con grupos focales con beneficiarios directos*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.

Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 9, 51-67.

Escuela de Administración Pública de Catalunya (EAPC). (2010). *Diagnos de necesidades formativas en instituciones públicas*.

Imbernón, F. (2004). *Formación del profesorado y asesoría pedagógica*. Ministerio de Educación. El Salvador.

Mella, O. (2000) *Grupos focales (focus groups). Técnicas de investigación cualitativa*. Documento de trabajo N°3. CIDE. Chile.

McGehee, W., & Thayer, P. (1961). *Training in Business and industry*. Wiley.

Montañez, L., & Lis, J. (2015). *Medición de la Madurez de la Gestión del Conocimiento en la Escuela de Ciencias Básicas Tecnología e Ingeniería de la Unad*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería. Bogotá.

Anexos

Anexo i – Grilla de análisis de evidencias surgidas del análisis documental.

Nivel	Fuentes	Evidencias
Organización	Manual de Organización Código del documento: MO1 Documento 5 del libro de evidencias.	[MO1.1] El área en la que se enmarca el departamento a analizar se encuentra dentro de la subgerencia comercial, por lo que tiene un papel central en la operativa de la empresa. [MO1.2] El departamento en cuestión se encuentra en el mismo nivel jerárquico que las unidades dedicadas al diseño y gestión de productos para sectores productivos, así como su comercialización directa. (p. 2) [MO1.3] El ámbito de aplicación del departamento a analizar es uno de las 6 principales responsabilidades del área en el que se encuentra, por lo que su correcto funcionamiento es fundamental para el logro de los objetivos. (p. 3) [MO1.4] La nueva estructura prevé cuatro unidades dentro del departamento, cada una con un perfil técnico distinto. (p. 14) [MO1.5] La nueva estructura del departamento está definida en a nivel de generalidades, sin embargo solamente una de sus unidades cuenta con descripción de objetivos y funciones generales. (p. 15) [MO1.6] Dentro de las funciones del departamento se encuentran algunas de carácter estratégico como la elaboración de información para la toma de decisiones o el monitoreo de la evolución de los segmentos de clientes, mientras que otras tienen un carácter más operativo con un ámbito de aplicación enfocado cliente a cliente. (p. 16)
Organización	Memoria anual 2012 - Informe de gestión del Área 2. Código del documento: MA12-A2 Documento 11 del libro de evidencias	[MA12-A2.1] La capacitación se basa en la participación de cursos internos y externos centrados en el correcto cumplimiento de las tareas y no en las necesidades particulares de las personas que los ocupan. (p. 53) [MA12-A2.2] Algunas de las unidades que componen el departamento a analizar contaban con certificación de calidad años antes de la fusión. (p. 53)
Organización	Memoria anual 2013 - Informe de gestión del Área 2. Código del documento: MA13-A2 Documento 12 del libro de evidencias	[MA13-A2.1] Se mantienen las características relevadas en la evidencia [MA12-A2.1], no obstante se agregan menciones sobre temas relacionados con los cambios tecnológicos y de la oferta comercial. (p. 54)
Organización	Memoria anual 2012 - Informe de gestión del Área 3. Código del documento: MA12-A3 Documento 14 del libro de evidencias	[MA12-A3.1] Las temáticas en las que se centraron las actividades de capacitación se ajustaron a las necesidades de los diferentes departamentos que componen el área. (p. 58) [MA12-A3.2] El área cumple sus primeros 100 años de funcionamiento y realiza una serie de acciones conmemorativas. (p. 57)

Organización	Memoria anual 2013 - Informe de gestión del Área 3. Código del documento: MA13-A3 Documento 15 del libro de evidencias	[MA13-A3] Las temáticas de capacitación se centran en la actualización en temáticas específicas de cada departamento a la que se suman acciones recomendadas por la unidad de capacitación de la empresa. (p. 57)
Organización	Memoria anual 2015 - Informe de gestión del Área 1. Código del documento: MA15-A1 Documento 17 del libro de evidencias	[MA15-A1.1] Se trata del primer informe luego de un año de comenzado el proceso de fusión, es posible apreciar que el formato se mantiene incambiado. Se presenta por separado la información de la misma manera que se hacía antes de la fusión, por lo que es posible suponer que se trata de un proceso paulatino dado que en todo el informe no se evidencia un cambio significativo en la gestión. (pp. 49-55) [MA15-A1.2] En materia de capacitación no se mencionan acciones de capacitación tendientes a la difusión del conocimiento a la interna, así como tampoco los equipos de las áreas fusionadas participaron en las mismas acciones de capacitación. Es posible deducir que no se desarrollaron acciones que fomenten prácticas de gestión del conocimiento ni de trabajo colaborativo. (pp. 49-55)
Organización	Memoria anual de la organización 2016. Código del documento: MA16-O Documento 18 del libro de evidencias	[MA16-O.1] A diferencia de los informes anteriores, este es el primer informe en que se muestra la información integrada del área surgida mediante la fusión, sin establecer diferencias entre los equipos provenientes de las áreas precedentes. (p. 65) [MA16-O.2] Dentro de las actividades de capacitación que se destacan aparece una centrada en la integración de los equipos conformados por la fusión. Llama la atención que, en lugar de referirse a los funcionarios que proveían de áreas anteriores, se mencionan como los que pasan a integrarse a quienes ya están en el edificio donde se ubicará el área creada, como si se tratara más de un tema edilicio que de gestión, al menos en un primer momento. (p. 65)
Organización	Memoria anual de la organización 2017. Código del documento: MA17-O Documento 19 del libro de evidencias	[MA17-O.1] Se mantiene el informe integrado como en el año anterior pero no aparecen referencias a actividades dirigidas a gestionar el conocimiento a la interna del área. (p. 53) [MA17-O.2] La capacitación en la organización es gestionada por una unidad específica, tomando temáticas del plan estratégico de la organización, de los requerimientos de las entidades reguladoras y de los requerimientos para mantener la operativa continua. (p. 79) [MA17-O.3] Un importante peso de la capacitación (56% de las acciones) se resuelve mediante cursos cuyos capacitadores son funcionarios de la organización. (p. 79) [MA17-O.4] La organización se encuentra en un mercado competitivo con una fuerte irrupción de nuevas tecnologías y modalidades de negocios que imponen la necesidad de implementar cambios profundos a nivel organizacional. (pp. 22-23) [MA17-O.5] La empresa cuenta con una red física que abarca todo el territorio nacional en la que se desempeñan sus funcionarios, incluyendo además dependencias en el exterior.(pp. 107-111) [MA17-O.6] El número total de funcionarios a finales de 2017 era 3819, presentando una importante diversidad etaria, no obstante más del 67% son mayores a los 50 años de edad. (p. 28)

Organización	Proceso de cambio Visión 2020. Código del documento: PC2020 Documento 20 del libro de evidencias	[PC2020] La organización se encuentra en un proceso de cambio desde finales de 2014 con el objetivo de adaptarse a las exigencias del mercado. Entre los cambios se encuentra la modificación de la estructura de la organización.
Tareas (Perfiles y puestos de trabajo)	Manual de cargos y organigramas – páginas 19 a 21. – Cargo 1 [nombre omitido]. Código del documento: MC1 Documento 6 del libro de evidencias.	[MC1.1] Cargo con un alto componente operativo, avocado principalmente a tareas de contralor y registro de la gestión comercial. [MC1.2] El nivel de formación requerido es educación media completa. Los conocimientos especiales requeridos son: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos profundos de la normativa de la institución y el regulador. • Buenos conocimientos de los sistemas informáticos aplicados a la gestión. • Buenos conocimientos del mercado y sus actores. • Buenos conocimientos de los productos y servicios ofrecidos por el Área.
Tareas (Perfiles y puestos de trabajo)	Manual de cargos y organigramas – páginas 28 a 30. – Cargo 2 [nombre del cargo omitido]. Código del documento: MC2 Documento 7 del libro de evidencias.	[MC2.1] Cargo con tareas fundamentalmente operativas centradas en el procesamiento de la información de los clientes, generando como insumo las bases de datos y documentaciones necesarias para su análisis. [MC2.2] El nivel de formación requerido es Universitaria media en Administración. Los conocimientos especiales requeridos son: <ul style="list-style-type: none"> • Buenos conocimientos en normas de contabilidad. • Buenos conocimientos en los sistemas informáticos aplicados a la gestión. • Conocimientos básicos de normativa emitida por las entidades reguladoras. • Conocimientos básicos de los procesos que cimientan los productos y servicios ofrecidos por el área. [MC2.3] Cargo pendiente de actualización según nueva estructura.
Tareas (Perfiles y puestos de trabajo)	Manual de cargos y organigramas del Área 2 [nombre omitido] – páginas 31 y 32. – Cargo 3 [nombre del cargo omitido]. Código del documento: MC3 Documento 8 del libro de evidencias	[MC3.1] Cargo con un perfil esencialmente analítico que tiene por objetivo elaborar los informes técnicos que solventan las decisiones comerciales con respecto a la capacidad de los clientes para responder financieramente por sus obligaciones con la empresa. [MC3.2] El nivel de formación requerido es Título profesional universitario de Contador Público. Los conocimientos especiales requeridos son: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos profundos en análisis de estados financieros • Conocimientos profundos de la normativa interna y externa, especialmente la emitida por el regulador. • Conocimientos profundos de evaluación de proyectos. • Buenos conocimientos en los productos y servicios ofrecidos por la empresa. • Buenos conocimientos del mercado y sus sectores. • Buenos conocimientos de los sistemas informáticos aplicados a la gestión

		[MC3.3] Cargo pendiente de actualización según nueva estructura.
Tareas (Perfiles y puestos de trabajo)	Manual de cargos y organigramas del Área 3 [nombre omitido] – páginas 88 a 90. – Cargo 4 [nombre del cargo omitido]. Código del documento: MC4 Documento 9 del libro de evidencias	[MC4.1] Cargo que combina tareas de análisis con interacción directa con los clientes, su objetivo es brindar asesoramiento a quienes toman las decisiones comerciales en el momento de la venta. [MC4.2] En nivel de formación requerido es Título profesional universitario de Ingeniero Agrónomo. Los conocimientos especiales requeridos son: <ul style="list-style-type: none"> • Buenos conocimientos en gestión agropecuaria. • Buenos conocimientos en evaluación de proyectos. • Buenos conocimientos en productos y servicios ofrecidos por el área. • Buenos conocimientos del mercado agropecuario y sus sectores. • Buenos conocimientos de extensión agropecuaria. • Conocimientos básicos del funcionamiento general de la empresa. [MC4.3] Cargo pendiente de actualización según nueva estructura
Tareas (Perfiles y puestos de trabajo)	Manual de cargos y organigramas del Área 3 [nombre omitido] – páginas 93 a 95. – Cargo 5 [nombre del cargo omitido]. Código del documento: MC5 Documento 10 del libro de evidencias	[MC5.1] Cargo de tareas y objetivos equivalentes al anterior pero dentro del rubro veterinario. [MC5.2] El nivel de formación requerido es Título profesional universitario de Doctor en Veterinaria. Los conocimientos especiales requeridos son: <ul style="list-style-type: none"> • Buenos conocimientos en gestión agropecuaria. • Buenos conocimientos en evaluación de proyectos. • Buenos conocimientos en productos y servicios ofrecidos por el área. • Buenos conocimientos del mercado agropecuario y sus sectores. • Buenos conocimientos de extensión agropecuaria. • Conocimientos básicos del funcionamiento general de la empresa. [MC5.3] Cargo pendiente de actualización según nueva estructura.

Fuente: Elaboración propia

Anexo ii - Preguntas para la entrevista exploratoria

Informante calificado: Gerente de la unidad donde se realizará el proceso de detección de necesidades

- 1) ¿Cuántos años lleva trabajando en la organización?
- 2) ¿Desde cuándo se desempeña como Gerente de esta unidad?
- 3) ¿Cuántas personas forman parte del equipo que usted lidera?

- 4) ¿Cuáles son las fortalezas del equipo que conforma la unidad?

Si como “equipo” identificara solamente a los coordinadores y encargados a su cargo se repreguntará por la cantidad de funcionarios que revisten en su unidad/departamento. Con esto se busca que incluya en la reflexión a todos los funcionarios de a su cargo directa o indirectamente.

- 5) ¿Considera que es posible potenciar estas fortalezas mediante la capacitación?
- 6) Además de las fortalezas mencionadas ¿visualiza brechas de conocimiento que se pueden resolver con capacitación?

Se aclarará que por “brecha” se entiende a la diferencia entre lo que el funcionario es capaz/ sabe y lo que debería ser capaz de hacer/ saber.

Las preguntas 1 y 2 podrían ser respondidas a partir de la base de datos de la organización, no obstante entiendo pertinente consultarlas directamente para no tener que gestionar la habilitación formal para el uso de datos de acuerdo a la ley de protección de datos personales N° 18.331.

Basándome en las recomendaciones del material de la EAPC, la intención es que las preguntas tengan una orientación principalmente “apreciativa”, sin embargo la pregunta 6 busca brindar el espacio para que el entrevistado pueda reflexionar sobre la “carencia”, es decir la brecha entre lo que es y lo que debería ser.

Anexo iii – Formulario de consentimiento informado para entrevistas

Montevideo, xx de xxxxx de 2019

Consentimiento informado para entrevistas de diagnóstico de necesidades de capacitación.

Información general

Esta entrevista forma parte de una serie de actividades que tienen por objetivo relevar información indispensable para determinar si existen necesidades de formación en la unidad en que se desempeña así como sus características fundamentales. Creemos que estos elementos constituyen insumos fundamentales para el diseño y posterior ejecución de planes de capacitación que generen un alto impacto en la gestión de la unidad y del área a la que están dirigidos.

Este proceso de detección de necesidades de formación, además de tener como posible resultado un plan de formación para la unidad a ejecutarse en 2020, será presentado como trabajo final de la asignatura *Diagnóstico de necesidades de formación* en el marco del Master en Formación de Formadores que se encuentra cursando el funcionario Federico Rigueti.

La entrevista será grabada, procediendo posteriormente a su transcripción, la identificación del/la entrevistado/a será omitida de ambos registros para asegurar su libre opinión. Si lo desea puede acceder a la versión escrita de la entrevista para su revisión.

La participación en esta instancia es voluntaria, pudiendo ser interrumpida en el momento que lo entienda pertinente.

Esperamos que esta entrevista recoja vuestra opinión sobre los temas que nos convocan, por tal motivo nos comprometemos a conservar la confidencialidad de la información recibida. Las opiniones recogidas serán accesibles solamente para quienes tengan bajo su responsabilidad el análisis de necesidades formativas, comprometiéndonos a no revelarlas a ninguna otra persona dentro o fuera de la organización con excepción del comité de evaluación de la asignatura antes mencionada.

Declaración de consentimiento

Declaro que he leído la información que antecede y se me han respondido a satisfacción todas las preguntas planteadas, como consecuencia accedo a participar voluntariamente de esta actividad entendiendo sus objetivos y el uso que se le dará a la información que surja de ella.

Firma: _____

Aclaración _____

CI: _____

Anexo iv - Matriz de análisis exploratorio

A continuación se detallan los principales elementos de análisis con respecto a la brecha entre la situación ideal y la real clasificándolos de acuerdo al Modelo Organización – Tarea – Personas (McGehee y Thayer, 1961). Se indica en cada caso la técnica y la fuente que los originan.

Análisis	Técnica	Actores/ fuente de información	Niveles		
			Nivel de la organización ¿Hay un estándar a cumplir, meta o situación ideal a lograr visualizada o declarada por la organización?	Nivel de tareas ¿Están especificados los procesos y estándares a cumplir a nivel de puestos y tareas?	Nivel de las personas ¿Se visualizan o se han identificado necesidades a nivel de las personas? ¿Hay antecedentes?
Situación ideal, meta o mejora a lograr	Entrevista exploratoria	Gerente de departamento (Anexo 12)	Equipo multidisciplinar integrado por profesionales de distintas áreas y personal administrativo.	La adaptación al cambio y el trabajo colaborativos como parte de las competencias de los funcionarios e integrados a la cultura de trabajo.	Alta profesionalización como sinónimo de búsqueda de un desempeño profesional óptimo. Los funcionarios desarrollan sus tareas procurando formar parte de un proceso integral donde todos los actores involucrados procuran comprender las necesidades y responsabilidades de los demás, adaptando así su gestión para optimizar los resultados. Las necesidades que detectan los propios funcionarios están estrictamente asociadas al desarrollo de las tareas específicas de su cargo, sin mencionarse ejemplos de interdisciplinariedad o multidisciplinariedad.
	Análisis documental	Manual de organización (anexo 5) Manual de cargos y organigrama – Área 1 (anexo 6)	Área de la organización con fines comerciales. El departamento analizado desarrolla tareas de soporte (asesoramiento técnico, contralor, etc.) a quienes realizan las tareas toma de decisiones así como quienes desarrollan las		

			negociaciones de venta con los clientes.		
	Análisis documental	Manuales de cargos 1 al 5 (anexos 7 a 11)		Las tareas están definidas extensivamente para cada uno de los cargos, incluyendo aquellas que implican interacción con otros actores dentro y fuera de la organización.	Funcionarios con formación de grado para la mayoría de los cargos. Todos los cargos requieren conocimientos profundos sobre las temáticas más relevantes para la gestión del departamento.
Situación real o de partida	Entrevista exploratoria	Gerente de departamento (Anexo 12)		Los conocimientos requeridos y las descripciones de tarea no incluyen temáticas de reciente aparición en el mercado, lo que genera la explicitación de necesidades de formación por parte de los funcionarios. Se aprecia dificultad en el trabajo colaborativo dado que no se aplican estrategias de generación de sinergia para el trabajo multidisciplinario.	Diversidad en cuanto a la antigüedad (integrantes del equipo de larga data y otros recién incorporados). Los funcionarios cuentan con la formación requerida por su cargo, demostrando además una alta profesionalización (predisposición a la mejora continua en su desempeño profesional) y compromiso con el aprendizaje en general. Los integrantes del equipo no son conscientes de la necesidad de trabajar colaborativamente para desarrollar un proceso integrado, regularmente se ocupan de cumplir las tareas con los estándares propios de su profesión pero sin generar adaptaciones acordes a las necesidades del equipo.
	Análisis documental	Manuales de cargos 1 al 5 (anexos 7 a 11)		Los cargos por debajo de la gerencia fueron diseñados para áreas preexistentes, de cuya fusión se genera el área actual.	

Anexo v – Determinación de la composición del grupo focal

Para determinar la integración del Grupo Focal se construyó una muestra que pretende contemplar la diversidad que presenta el público objetivo. Dentro de las diversas variables a considerar se entiende que las más relevantes son: unidad en que se desempeñan, antigüedad de ingreso a la organización y antigüedad en el cargo.

Para la primera se definen cuatro categorías, una por cada unidad (AN, AD, ET, EN). La variable relativa al ingreso a la organización toma valores que van desde 1976 al 2015, para agrupar los valores se establecieron cuatro intervalos de 10 años. Los datos de la variable antigüedad en el cargo se agrupan en 4 categorías de tres años consecutivos cada una, cubriendo así todo el período que va desde la asunción de cargo más antigua a la más reciente.

A continuación se presentan las tablas que recogen los resultados de aplicar la metodología de muestreo estratificado considerando las variables independientemente.

Variable Unidad			
	Frecuencia	Representación	Muestra
ET	51	38%	4
EN	12	9%	1
AD	39	29%	3
AN	34	25%	2

Variable fecha de ingreso a la organización				
	años	Frecuencia	Representación	Muestra
ing1	1976 a 1985	57	42%	3
ing2	1986 a 1995	43	32%	3
ing3	1996 a 2005	2	1%	0
ing4	2006 a 2015	34	25%	2

Variable fecha de ingreso al cargo				
	años	Frecuencia	Representación	Muestra
car1	2008 a 2010	26	19%	1
car2	2011 a 2013	34	25%	2
car3	2014 a 2016	15	11%	1
car4	2017 a 2019	61	45%	4

Para poder cruzar la información que brinda cada variable se realizó un proceso de muestreo estratificado tomando como variable primaria la unidad en que se desempeñan los funcionarios. Para cada estrato generado por los valores de esta variable se compararon independientemente las restantes, identificando en cada caso los valores más representativos del estrato.

A continuación se muestran los cuadros que permiten determinar cuáles son los valores más representativos de cada variable para el estrato asociado al valor ET de la variable unidad.

Representación por ingreso al cargo		
	Frecuencia	Representación
car1	9	18%
car2	11	22%
car3	10	20%
car4	21	41%

Representación por ingreso a la organización		
ET	Frecuencia	Representación
ing1	19	37%
ing2	11	22%
ing3	2	4%
ing4	19	37%

Las categorías más representativas para el estrato del valor ET con respecto a la variable Ingreso al cargo son car4, car2 y car3 mientras que con respecto a la variable ingreso a la organización son ing1, ing4 e ing2.

El siguiente cuadro muestra donde se podrían ubicar los funcionarios de la unidad ET para maximizar la representatividad

	ing1	ing2	ing3	ing4
car1				
car2	ET	ET		ET
car3	ET	ET		ET
car4	ET	ET		ET

Al analizar la representatividad de los valores de las variables de ingreso con respecto a la categoría generada por el valor EN de la variable unidad se obtienen los siguientes resultados.

Representación por ingreso a la organización		
	Frecuencia	Representación
ing1	7	58%
ing2	5	42%
ing3	0	0%
ing4	0	0%

Representación por ingreso al cargo		
	Frecuencia	Representación
car1	0	0%
car2	0	0%
car3	0	0%
car4	12	100%

Se obtiene como resultado que la mayor representatividad se obtiene si el participante de la unidad EN pertenece a las categorías ing1 y car4.

EN	ing1	ing2	ing3	ing4
car1				
car2				
car3				
car4	EN			

Aplicando esta metodología de análisis al estrato generado por el valor AD de la variable principal se obtienen los siguientes resultados.

Representación por ingreso al cargo		
	Frecuencia	Representación
car1	3	8%
car2	16	41%
car3	4	10%
car4	16	41%

Representación por ingreso a la organización		
AD	Frecuencia	Representación
ing1	18	46%
ing2	18	46%
ing3	0	0%
ing4	3	8%

De estos resultados se desprende que la mayor representatividad se obtiene cuando los participantes de la unidad AD pertenecen además a las categorías car2, car4, ing1 e ing2. Este resultado se refleja en el siguiente cuadro.

AD	ing1	ing2	ing3	ing4
car1				
car2	AD	AD		
car3				
car4	AD	AD		

Por último, al aplicar la metodología al estrato generado por el valor AN de la variable unidad se obtienen los siguientes resultados:

Representación por ingreso al cargo		
	Frecuencia	Representación
car1	14	41%
car2	7	21%
car3	1	3%
car4	12	35%

Representación por ingreso a la organización		
	Frecuencia	Representación
ing1	13	38%
ing2	9	26%
ing3	0	0%
ing4	12	35%

La mayor representatividad para este estrato se obtendría si los participantes se ubicaran en las categorías car1, car4, ing1 e ing4 como se refleja en la siguiente tabla.

	ing1	ing2	ing3	ing4
car1	AN			AN
car2				
car3				
car4	AN			AN

Como resultante, la siguiente configuración es una de las posibilidades que respeta los resultados del muestreo estratificado para cada una de las variables así como la representatividad interna para el análisis realizado en cada estrato generado por la variable principal.

	ing1	ing2	ing3	ing4	
car1	AN				1
car2		AD		ET	2
car3		ET			1
car4	ET,EN	AD		AN	4
	3	3	0	2	

Anexo – vi: Tabla para medir el nivel de madurez de la Gestión del Conocimiento

Tabla para medir el nivel de madurez de la Gestión del Conocimiento				
Nivel de madurez	Descripción general	Áreas clave		
		Personas/organización	Procesos	Tecnología
Inicial	Poca o ninguna intención de usar el conocimiento	La organización no es consciente de la necesidad de la GdC.	No existen procesos formales para capturar, compartir y reutilizar el conocimiento.	Sin tecnologías de soporte u apoyo.
Conciencia	La organización es consciente y tiene la intención de la GdC, posiblemente no sabe el cómo	Las jerarquías están conscientes de la necesidad de la GdC.	Se documentan los conocimientos indispensables para la realización de tareas repetitivas.	Se han iniciado proyectos pilotos de GdC (no necesariamente por iniciativa de los directivos)
Definido	La organización ha puesto en marcha una infraestructura básica que soporta la GdC	<ul style="list-style-type: none"> Se proporciona información básica sobre GdC. Se pone en marcha una estrategia básica de GdC. Se han definido roles individuales de GdC. Se han activado sistemas de incentivos. 	<ul style="list-style-type: none"> Se han formalizado los procesos para la GdC e información. Los sistemas de medición pueden ser usados para el incremento de la productividad por causa de la GdC 	<ul style="list-style-type: none"> Se tiene instalada una infraestructura básica de GdC (páginas amarillas) Se han puesto en marcha algunos proyectos de GdC en algunos sectores de la organización.
Gestionado/ establecido	Las iniciativas de GdC están plenamente establecidas en la organización	<ul style="list-style-type: none"> La GdC está normalizada a lo largo de la organización. Formación avanzada en GdC. Estándares organizacionales. 	Medición cuantitativa de los procesos de GdC (es decir, el uso de métricas)	<ul style="list-style-type: none"> En toda la organización los sistemas de GdC están funcionando plenamente. El uso de los sistemas de GdC está en un nivel razonable. Perfecta integración de la tecnología con la arquitectura del contenido.
Optimizado	La GdC está plenamente integrada a la organización y sometida a procesos de mejoramiento continuo	La cultura de compartir está institucionalizada.	<ul style="list-style-type: none"> Los procesos de GdC son revisados permanentemente y mejorados. Los actuales procesos de GdC pueden ser fácilmente adaptados para satisfacer las nuevas necesidades. Los procesos de GdC forman parte integral de la organización. 	La infraestructura actual de GdC es mejorada continuamente.

Fuente: elaborado en base a Montañez y Lis 2017

Anexo vii - Guía para la matriz de madurez de la Gestión del Conocimiento

Definición de Gestión del conocimiento:

Acercamiento colaborador e integrador en relación a la sistematización (creación y captura) y difusión (acceso y uso) del capital intelectual de la empresa.

Nivel inicial	
Poca o ninguna intención	Desde la organización no se valora el conocimiento que tienen las personas como un recurso lo suficientemente valioso como para generar acciones para conservarlo y difundirlo.
La organización no es consciente de la necesidad de la GdC.	No se recuerdan expresiones formales ni informales por parte de las jerarquías que den a entender una intención de sistematizar y difundir el conocimiento que tienen las personas.
No existen procesos formales para capturar, compartir y reutilizar el conocimiento.	No existen o no se aplican procedimientos para sistematizar y difundir el conocimiento que tienen las personas.
Sin tecnologías de soporte u apoyo.	La organización no cuenta con medios tecnológicos (intranet, manuales, correo interno, etc) para compartir el conocimiento.
Conciencia	
La organización es consciente y tiene la intención de la GdC, posiblemente no sabe el cómo.	La organización se propone realizar acciones de para sistematizar y difundir el conocimiento que actualmente está en las personas pero no ha encontrado un mecanismo efectivo.
Las jerarquías están conscientes de la necesidad de la GdC.	Personas que ocupan cargos de supervisión han mencionado, formal o informalmente, que es necesario tomar acciones para que el conocimiento que actualmente está en las personas.
Se documentan los conocimientos indispensables para la realización de tareas repetitivas.	Existen o se generan manuales pero para las tareas repetitivas. Aquellas que no cumplen con esta condición se realizan en base a pautas no escritas que únicamente conocen quienes las realizan.
Se han iniciado proyectos pilotos de GdC (no necesariamente por iniciativa de los directivos)	Han existido esfuerzos para reunir, sistematizar y/o difundir los conocimientos que aplican las personas a sus tareas.
Definido	
La organización ha puesto en marcha una infraestructura básica que soporta la GdC	En el Departamento se ha comenzado a gestionar el conocimiento mediante acciones concretas promovidas por las jerarquías.
Se proporciona información básica sobre GdC.	En el departamento se ha intentado sensibilizar a las personas sobre la importancia de difundir el conocimiento que poseen y los mecanismos para hacerlo.
Se pone en marcha una estrategia básica de GdC.	Las jerarquías del departamento han proporcionado información sobre acciones para sistematizar y/o difundir el conocimiento que está en las personas.
Se han definido roles individuales de GdC.	Se han identificado formalmente personas que tenga la función de sistematizar el conocimiento existente dentro del departamento.

Se han activado sistemas de incentivos.	Se han definido sistemas de incentivos para las personas que dediquen tiempo y esfuerzo a sistematizar y difundir su conocimiento y/o el de sus compañeros.
Se han formalizado los procesos para la GdC e información.	Existen procedimientos documentados que permiten la sistematización y difusión de los saberes que están en las personas.
Los sistemas de medición pueden ser usados para el incremento de la productividad por causa de la GdC	Existen indicadores que miden la forma en que el conocimiento gestionado contribuye al logro de las metas de productividad definidas para el Departamento.
Se tiene instalada una infraestructura básica de GdC (páginas amarillas)	Existe un sistema que permite acceder fácilmente al conocimiento generado en el Departamento.
Se han puesto en marcha algunos proyectos de GdC en algunos sectores de la organización.	Algunas unidades han iniciado actividades para sistematizar y difundir los saberes que poseen las personas.
Gestionado/ establecido	
Las iniciativas de GdC están plenamente establecidas en la organización	Existen mecanismos claros y utilizados por todas las unidades que permiten sistematizar y difundir el conocimiento que se requiere para el cumplimiento de las tareas. De ser necesario, un funcionario puede aprender a desarrollar adecuadamente una tarea en base a los recursos provenientes de la GdC alcanzado resultados de producción aceptables.
La GdC está normalizada a lo largo de la organización.	Todas las unidades del Departamento utilizan las metodologías de GdC definidos.
Formación avanzada en GdC.	Todos o algunos funcionarios del Departamento han recibido formación tendiente a mejorar la calidad de los documentos u otros recursos que contienen el conocimiento sistematizado.
Estándares organizacionales.	Existen estándares dentro del departamento para que el conocimiento que se sistematiza y difunde se articule adecuadamente (formato, actualización, etc.)
Medición cuantitativa de los procesos de GdC (es decir, el uso de métricas)	Las métricas para medir la incidencia de la GdC en los resultados de productividad son usadas por todas las unidades como un insumo más para la gestión.
En toda la organización los sistemas de GdC están funcionando plenamente.	Todas las unidades logran sistematizar y disponibilidad el conocimiento que se requiere para desarrollar las tareas.
El uso de los sistemas de GdC está en un nivel razonable.	Los recursos tecnológicos que dan soporte a la GdC son conocidos y utilizados frecuentemente por todos los integrantes del Departamento.
Perfecta integración de la tecnología con la arquitectura del contenido.	La tecnología que da soporte a la GdC es fácil de usar y se adapta a cada tipo de conocimiento generado y de necesidad del usuario.
Optimizado	
La GdC está plenamente integrada a la organización y sometida a procesos de mejoramiento continuo	La GdC es parte de las tareas habituales del departamento y es implementada sin inconvenientes.
La cultura de compartir está institucionalizada.	Los integrantes del Departamento no muestran ningún tipo de resistencia a compartir sus saberes con sus compañeros en el marco de metodología de GdC definida.
Los procesos de GdC son revisados permanentemente y mejorados.	Los mecanismos para la sistematización y difusión de los saberes de las personas son reformulados para adaptarse a los cambios del contexto.

Los actuales procesos de GdC pueden ser fácilmente adaptados para satisfacer las nuevas necesidades.	La metodología de GdC es lo suficientemente flexible y adaptable a las nuevas necesidades del equipo.
Los procesos de GdC forman parte integral de la organización.	Las tareas asociadas a la GdC forman parte de las responsabilidades de los funcionarios del departamento.
La infraestructura actual de GdC es mejorada continuamente.	La infraestructura que da soporte a los conocimientos gestionados es adaptada continuamente para mejorar la accesibilidad y la conservación del conocimiento generado.

Anexo iix – Formulario de consentimiento informado para Grupo Focal

Montevideo, XX de agosto de 2019

Grupo focal sobre Gestión del Conocimiento y Trabajo Colaborativo

El propósito de esta actividad es conocer la percepción de los integrantes del Departamento analizando los aspectos formales e informales que hacen al trabajo colaborativo en general, y al intercambio de información y conocimiento en particular, entre integrantes del equipo del Departamento, ya sean de la misma o de distintas unidades.

La actividad se enmarca en un proyecto de detección de necesidades de formación en el Departamento de Crédito que busca, por un lado diseñar y aplicar potenciales herramientas que contribuyan a la gestión de la capacitación dentro de la organización y por otro la generación de un diseño metodológico que será presentado como trabajo de campo de la asignatura “Detección de necesidades de formación” en el marco de la Maestría en Formación de Formadores que se encuentra cursando el Prof. Federico Rigueti.

Las opiniones brindadas por los participantes del grupo focal tendrán carácter confidencial y no será difundida dentro ni fuera de la organización, a excepción del tribunal evaluador del trabajo de campo.

Los resultados y conclusiones que se obtengan serán los únicos elementos que se informarán a las jerarquías del Departamento y del Área responsable por la gestión de la capacitación en la organización.

A fin de evitar cualquier tipo de inconvenientes, los nombres de quienes participen serán omitidos en todos los registros que surjan.

Los abajo firmantes declaramos que se nos han informado y hemos entendido los propósitos de la actividad, dando nuestro consentimiento para el uso de esta información en las condiciones antes descritas.

Anexo ix – Matriz de análisis primario de evidencias

En la siguiente Tabla se muestran las principales conclusiones extraídas de cada una de las técnicas de relevamiento de datos utilizada, organizándolas de acuerdo al modelo Organización – Tarea – Persona (McGehee y Thayer, 1961).

Actores/ fuente de información	Niveles		
	Nivel de la organización	Nivel de tareas	Nivel de las personas
Técnica: Entrevista Exploratoria			
Gerente de departamento Código de documento EE (Documento 12 del libro de Evidencias)	Equipo multidisciplinar integrado por profesionales de distintas áreas y personal administrativo. [EE1DIV2, EE1DN4]	<p>La adaptación al cambio y el trabajo colaborativos como parte de las competencias de los funcionarios e integrados a la cultura de trabajo. [EE.VAL4, EE.VAL7]</p> <p>Los conocimientos requeridos y las descripciones de tarea no incluyen temáticas de reciente aparición en el mercado, lo que genera la explicitación de necesidades de formación por parte de los funcionarios. [EE.DN2, EE.DN3]</p> <p>Se aprecia dificultad en el trabajo colaborativo dado que no se aplican estrategias que fomenten el trabajo colaborativo interdisciplinario y la difusión de los conocimientos entre compañeros. [EE.DN6, EE.VAL2, EE.BD1; EE.BD2, EE.BD3]</p>	<p>Alta profesionalización como sinónimo de búsqueda de un desempeño profesional óptimo. [EE.VAL1, EE.VAL6]</p> <p>Los funcionarios necesitan desarrollar habilidades para cumplir con sus tareas procurando formar parte de un proceso integral donde todos los actores involucrados procuran comprender las necesidades y responsabilidades de los demás, adaptando así su gestión para optimizar los resultados. [EE.BD4]</p> <p>Las necesidades que detectan los propios funcionarios están estrictamente asociadas al desarrollo de las tareas específicas de su cargo, sin mencionarse ejemplos de interdisciplinariedad o multidisciplinariedad. [EE.DN5]</p> <p>Diversidad en cuanto a la antigüedad (integrantes del equipo de larga data y otros recién incorporados).[EE.DIV1]</p> <p>Los funcionarios cuentan con la formación requerida por su cargo, sin embargo demuestran una alta profesionalización (predisposición a la mejora continua en su desempeño profesional) y</p>

			<p>compromiso con el aprendizaje en general. [EE.DN1]</p> <p>Los integrantes del equipo no son conscientes de su condición como parte de un equipo que desarrolla un proceso integrado, ocupándose regularmente de cumplir las tareas con los estándares propios de su profesión pero sin generar adaptaciones acordes a las necesidades del equipo. [EE.DIV3, EE.VAL3]</p>
Técnica: Análisis documental			
<p>Manual de Organización – Área 1 [nombre omitido] – página 14: Organigrama del Departamento Código del documento: MO3 Documento 6 del libro de evidencias</p>	.		<p>La nueva estructura prevé cuatro unidades dentro del departamento, cada una con un perfil técnico distinto. [MO3.1]</p>
<p>Manual de Organización – Área 1 [nombre omitido] – páginas 15 y 16: Objetivos y funciones del Departamento Código del documento: MO4 Documento 6 del libro de evidencias</p>		<p>[MO4.5] Dentro de las funciones del Departamento se encuentran algunas de carácter estratégico como la elaboración de información para la toma de decisiones o el monitoreo de la evolución de los segmentos de clientes, mientras que otras tienen un carácter más operativo con un ámbito de aplicación enfocado cliente a cliente</p>	

<p>Manuales de cargos 1 al 5</p> <p>(documentos 7 a 11 del libro de evidencias)</p>		<p>Los cargos por debajo de la gerencia fueron diseñados para áreas preexistentes, de cuya fusión se genera el área actual.</p> <p>[MC2.3, MC3.3, MC4.3, MC5.3]</p>	
<p>Memoria anual 2012 - Informe de gestión del Área 3.</p> <p>Código del documento: MA12-A3</p> <p>Documento 14 del libro de evidencias</p>	<p>[MA12-A3.1] Las temáticas en las que se centraron las actividades de capacitación se ajustaron a las necesidades de los diferentes departamentos que componen el área. (p. 58)</p> <p>[MA12-A3.2] El área cumple sus primeros 100 años de funcionamiento y realiza una serie de acciones conmemorativas. (p. 57)</p>		
<p>Memoria anual 2013 - Informe de gestión del Área 3.</p> <p>Código del documento: MA13-A3</p> <p>Documento 15 del libro de evidencias</p>	<p>[MA13-A3] Las temáticas de capacitación se centran en la actualización en temáticas específicas de cada departamento a la que se suman acciones recomendadas por la unidad de capacitación de la empresa. (p. 57)</p>		

<p>Memoria anual 2015 - Informe de gestión del Área 1. Código del documento: MA15-A1 Documento 17 del libro de evidencias</p>	<p>[MA15-A1.1] Se trata del primer informe luego de un año de comenzado el proceso de fusión, es posible apreciar que el formato se mantiene incambiado. Se presenta por separado la información de la misma manera que se hacía antes de la fusión, por lo que es posible suponer que se trata de un proceso paulatino dado que en todo el informe no se evidencia un cambio significativo en la gestión. (pp. 49-55)</p> <p>[MA15-A1.2] En materia de capacitación no se mencionan acciones de capacitación tendientes a la difusión del conocimiento a la interna, así como tampoco los equipos de las áreas fusionadas participaron en las mismas acciones de capacitación. Es posible deducir que no se desarrollaron acciones que fomenten prácticas de gestión del conocimiento ni de trabajo colaborativo. (pp. 49-55)</p>		
Técnica: Análisis Estadístico			
<p>Datos de la capacitación recibida por los funcionarios del departamento en los últimos 10 años. Código de documento: AE Documento 13 del libro de evidencias</p>	<p>Los cambios en el diseño organizacional tienen aparejados los siguientes cambios en la distribución de la formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se destina más horas de formación a los recién ingresados a los cargos que a quienes ya se encuentran en ellos. [AE5]. • La capacitación se vuelve uniforme sin importar la antigüedad en el cargo [AE6] • Se pasa de una situación en que los dos primeros años de antigüedad están marcados por más formación que el resto, a una situación en que no existen años de la vida laboral en que se presente una mayor capacitación. [AE7] 	<p>La forma en que los funcionarios incorporan los conocimientos básicos para el desarrollo de las tareas, que debería suceder durante su primer año de trabajo, no se realiza mediante procesos de inducción establecidos. [AE2, AE3]</p>	<p>Disminución del promedio de horas de formación anual por funcionario. [AE1]</p> <p>Los años de mayor recambio generacional también se caracterizan por ser años de mucha formación para los funcionarios que son nuevos en sus cargos. [AE4]</p>

<p>Memoria anual de la organización 2016. Código del documento: MA16-O Documento 18 del libro de evidencias</p>	<p>[MA16-O.2] Dentro de las actividades de capacitación que se destacan aparece una centrada en la integración de los equipos conformados por la fusión. Llama la atención que, en lugar de referirse a los funcionarios que proveían de áreas anteriores, se mencionan como los que pasan a integrarse a quienes ya están en el edificio donde se ubicará el área creada, como si se tratara más de un tema edilicio que de gestión, al menos en un primer momento. (p. 65)</p>		
<p>Memoria anual de la organización 2017. Código del documento: MA17-O Documento 19 del libro de evidencias</p>	<p>[MA17-O.2] La capacitación en la organización es gestionada por una unidad específica, tomando temáticas del plan estratégico de la organización, de los requerimientos de las entidades reguladoras y de los requerimientos para mantener la operativa continua. (p. 79)</p> <p>[MA17-O.3] Un importante peso de la capacitación (56% de las acciones) se resuelve mediante cursos cuyos capacitadores son funcionarios de la organización. (p. 79)</p> <p>[MA17-O.4] La organización se encuentra en un mercado competitivo con una fuerte irrupción de nuevas tecnologías y modalidades de negocios que imponen la necesidad de implementar cambios profundos a nivel organizacional. (pp. 22-23)</p>		

<p>Proceso de cambio Visión 2020. Código del documento: PC2020 Documento 20 del libro de evidencias</p>	<p>[PC2020] La organización se encuentra en un proceso de cambio desde finales de 2014 con el objetivo de adaptarse a las exigencias del mercado. Entre los cambios se encuentra la modificación de la estructura de la organización.</p>		
<p>Técnica: Entrevista a Supervisores</p>			
<p>Coordinador de la unidad Evaluación Técnica y Coordinadora de la unidad de Análisis de crédito. Código de documento EC (Documento 14 del libro de Evidencias)</p>	<p>Existen unidades dentro del departamento analizado que cuentan con sistemas formales de gestión del conocimiento en el marco de certificaciones de calidad [EC1, EC21]. De acuerdo a este sistema se busca que cada funcionario participe de dos cursos al año [EC8].</p> <p>Los ingresos de personal suceden en forma aislada. [EC2]</p> <p>Los entrevistados desconocen los criterios de asignación a la capacitación de las otras unidades, lo que indica que no existen políticas ni criterios estándar sobre la asignación de la capacitación. [EC2]</p> <p>La fusión de áreas que dio origen al área en que se encuentra el departamento analizado generó la necesidad de compartir conocimientos e información, no obstante esto no sucedió mediante acciones formales [EC3]</p> <p>La organización ha definido acciones de capacitación masivas para todos los funcionarios en condiciones de ocupar cargos de supervisión [EC9, EC11].</p> <p>Existe un aplicativo informático que permite a los supervisores conocer las acciones de capacitación formales en las que han</p>	<p>La forma en que se trabaja y los conocimientos fundamentales para el cumplimiento de las tareas se transmiten, entre los funcionarios de las unidades no certificadas, mediante acciones específicas que no fueron formalizadas como instancias de capacitación ÑEC4, EC5, EC6]. Entre estas acciones se destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curso básico [EC3, EC18] • Trabajo con tutores en el lugar de trabajo [EC17, EC18] • Reuniones de equipo • Intercambio de material legitimado (manuales). [EC7] <p>En el caso de las unidades certificadas se utilizan instrumentos similares pero con la correspondiente documentación y formalidad que requiere la auditoría de calidad. [EC7]. Entre estas acciones se destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pasantías en otras oficinas que desarrollan las mismas tareas [EC20] • Participación e acciones definidas para toda la organización. [EC9, EC11] • Participación en cursos técnicos [EC13] <p>Las tareas que requieren participación conjunta son el principal generador de</p>	<p>La participación de acciones de capacitación, en las unidades con certificación de calidad, no está ligada a brechas de conocimiento personales, en su lugar se rigen por un lineamiento de 2 participaciones en cursos al año por funcionario. En un sistema centrado en brechas de conocimiento o desempeño la capacitación se ajusta a las necesidades individuales, por lo tanto es incompatible asociarlo a un número específico de acciones igual para todos.</p> <p>Se utiliza la capacitación para generar especialistas en diferentes temáticas, quienes actúan como referentes a la interna de cada unidad. [EC14, EC16].</p> <p>La participación en cursos fuera de horario está sujeta a la disponibilidad y disposición de los funcionarios [EC15]</p> <p>Para fomentar el intercambio de conocimientos se implementan criterios y acciones tendientes a fomentar el diálogo entre las personas entre los que se destaca la ubicación física de las personas para que trabajen cerca de personas con conocimientos distintos [EC19]</p> <p>El trabajo colaborativo sucede realmente cuando existe la confianza construida en base a el conocimiento personal y profesional entre los funcionarios [EC26]</p>






	<p>participado los funcionarios de su equipo [EC10], las acciones que no cumplen con estas características de formalidad se registran en Excel [EC13].</p> <p>Las acciones que se utilizan para difundir conocimientos en cada unidad son definidas por cada Coordinador [EC22].</p> <p>La participación en cursos carece de un sistema de evaluación, solamente se considera al momento de evaluar a los funcionarios en la evaluación de desempeño de la organización [EC23].</p> <p>La organización no cuenta con lineamientos para generar mecanismos de trabajo colaborativo, queda a librado a las directrices que los supervisores den a sus equipos. [EC28, EC30]</p> <p>A nivel del Departamento analizado no se aprecian dificultades para trabajar colaborativamente [EC31]</p>	<p>colaboración y afinidad entre equipos con distinto perfil técnico [EC24, EC25].</p> <p>Los resultados mejoran notoriamente cuando se generan ambientes de colaboración entre los funcionarios [EC27].</p>	<p>Las principales dificultades para trabajar colaborativamente se da con personas ingresadas recientemente que no estarían recibiendo conocimientos y/o lineamientos en forma adecuada [EC29]</p> <p>Es necesario que algunas personas se especialicen en rubros específicos dado que no es posible que todos los integrantes de un equipo dominen el volumen de conocimiento requerido para atender toda diversidad de clientes. [EC32, EC33]</p>
Técnica: Grupo focal			
<p>2 integrantes de Análisis, 1 de Evaluación Técnica, 1 de Administración, 1 de Evaluación Notarial.</p> <p>Código de documento GF</p> <p>(Documento 22 del libro de Evidencias)</p>	<p>En la organización hay indicios de que las jerarquías perciben los problemas asociados a no gestionar el conocimiento ni generar trabajo colaborativo pero no se establecen acciones al respecto. [GF.1; FG.2; GF.6; GF.12]</p>	<p>La forma en que se realizan las tareas se transmite utilizando mecanismos informales sujetos a la voluntad de las personas [GF.2; GF.9; GF.10]</p> <p>Existen dificultades para el desarrollo de las tareas. Es frecuente que los quienes elaboran los entregables de una unidad desconozcan el uso que les dan los destinatarios. Saber qué información necesita el otro aumentaría la eficiencia en el trabajo. [GF.11]</p>	<p>Las personas no perciben el valor del conocimiento que poseen y por lo tanto omiten transmitirlo porque no existen prácticas para determinar lo que se debe enseñar y lo que no. [GF.5]</p> <p>La pérdida de conocimiento para la organización por jubilaciones o traslados es una preocupación para los funcionarios, quienes identifican problemas incluso para conocerse entre ellos. [GF.3; GF.4; GF.7]</p>

		<p>Los procesos de trabajo están elaborados de forma que cada uno hace una parte, sin conocer las necesidades del siguiente o el anterior. No existen instancias de intercambio para trabajar en espacios comunes de acuerdo. [GF.11; GF.12]</p> <p>Se aprecian diferentes criterios o formas de hacer sobre un mismo tema o tarea, incluso en ocasiones a la interna de las unidades. Esto es visto con preocupación por los funcionarios. [GF.13; GF.17; GF.18]</p>	<p>La gestión del conocimiento es tan importante como la actualización o especialización en las temáticas propias de cada unidad. [GF.19]</p>
--	--	---	---

Anexo 2 Formulario de evaluación de reacción para las actividades de formación comprendidas en el plan.

A continuación detalle su grado de satisfacción con la actividad de formación X de la que participó recientemente.
 Indique, para cada uno de los ítems, la opción que mejor se ajuste a su opinión, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1. Muy satisfactorio	2. Insatisfactorio	3. Neutro	4. Satisfactorio	5. Muy satisfactorio
----------------------	--------------------	-----------	------------------	----------------------

					
Aspecto a evaluar	1	2	3	4	5
Cumplimiento de sus expectativas con respecto a la actividad					
Profundidad de los temas tratados en el curso					
Relación de los temas tratados con las tareas que desarrolla					
Calidad de los materiales distribuidos en el curso					
Condiciones de las instalaciones en las que se desarrolló la actividad					
Aspectos relativos a la coordinación (convocatorias, información sobre la actividad en los días previos)					

Utilizando la misma escala evalúe la actuación de los capacitadores

Capacitador 1					
Capacitador 2					

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3 Rúbrica de evaluación de la actividad formativa 1.

Tomando como elemento de evaluación de aprendizajes el resultado de la actividad de problematización en equipos, indicar el nivel de aplicación de los conocimientos trabajados de acuerdo con la siguiente escala de evidencias.					
Objetivo de aprendizaje	1 Incumplido	2	3	4	5 Cumplido
Identificar beneficios de instrumentar acciones de gestión de conocimiento, así como los riesgos a los que la organización se expone en caso de no hacerlo.	No se identifican beneficios en los resultados de gestión al aplicar herramientas de gestión del conocimiento ni riesgos de la no aplicación.	Se identifican riesgos de la no aplicación de acciones de gestión del conocimiento. No se identifican beneficios.	Se identifican beneficios de desarrollar acciones de gestión del conocimiento. No se identifican riesgos.	Se identifican beneficios y riesgos. El problema y la herramienta planteadas no son acordes con los riesgos y beneficios identificados	Se identifican beneficios y riesgos. El problema y la herramienta planteadas son acordes con los riesgos y beneficios identificados
Argumentar, en base a los principales conceptos subyacentes a la gestión del conocimiento	No existe argumentación sobre la pertinencia de la herramienta diseñada	La argumentación existe para algunos elementos del trabajo, pero no está basada en los conceptos trabajados en clase	La argumentación existe para todos elementos del trabajo, no está basada en los conceptos trabajados en clase en la	La argumentación existe para todos elementos del trabajo, está basada parcialmente en los conceptos trabajados en clase	La argumentación sobre la pertinencia del problema y la herramienta diseñadas es acorde con el marco conceptual trabajado en clase
Conocer las principales características de distintas herramientas metodológicas útiles para las distintas etapas del ciclo integrado de la gestión (Kimiz Dalkir ,2005)	El problema diseñado no se ajusta a las situaciones que son atendibles con las herramientas tratadas en el curso	El problema diseñado se ajusta a las situaciones que son atendibles con las herramientas tratadas en el curso. La asignada no es la más adecuada para atender a la situación problema creada	El problema diseñado se ajusta a las situaciones que son atendibles con la herramienta asignada. El diseño de implementación planteado abarca solamente una etapa del ciclo	El problema diseñado se ajusta a las situaciones que son atendibles con la herramienta asignada. El diseño de implementación planteado abarca dos etapas del ciclo	El problema diseñado se ajusta a las situaciones que son atendibles con la herramienta asignada. El diseño de implementación planteado abarca las tres etapas del ciclo

Fuente: elaboración propia

Anexo 4 Rúbrica de evaluación de comportamiento.

<p>La presente rúbrica de evaluación ha sido diseñada para ser utilizada por los tutores durante el proceso de aplicación de las acciones de gestión del conocimiento en el los lugares de trabajo de los participante.</p> <p>La evaluación de comportamiento mediante este instrumento debe ser realizada semanalmente, procurando valorar solamente la transferencia de lo aprendido en las instancias presenciales a las prácticas laborales en los puestos de trabajo. En ningún momento deben considerarse los resultados de las acciones desarrolladas por los participantes como evidencia para la valoración, estos elementos serán evaluados posteriormente. Una vez aplicada la evaluación debe ser discutida con los capacitadores, quienes únicamente velarán por la aplicación de este criterio.</p> <p>Este instrumento está diseñado para valorar el desempeño del equipo y no de los integrantes individuales.</p>					
Elementos a valorar	1	2	3	4	5
Plan de trabajo adecuado	El plan de trabajo es incompatible con las características del contexto	Existen muchas (más de 10) incongruencias entre las acciones planificadas y el contexto	Existen algunas (más de 5 y menos de 10) incongruencias entre las acciones planificadas y el contexto	Existen pocas (menos de 5) incongruencias entre las acciones planificadas y el contexto	El plan de trabajo es compatible con las características del contexto. (no existen incongruencias)
Ejecución de acuerdo a lo planificado	El equipo improvisa a la hora de la ejecución sin tener el plan como referencia para la acción	El plan de trabajo es una referencia en lo global, pero no es tenido en cuenta para la ejecución de las acciones específicas	En algunas actividades no se procuró respetar el plan por parte del equipo	El equipo procuró respetar el plan en la mayoría de las actividades	El equipo procuró respetar el plan en todas las actividades
Adaptación	Las adaptaciones realizadas no responden a emergentes del contexto ni están alineadas con lo trabajado en clase	Las adaptaciones realizadas responden a emergentes del contexto pero no están alineadas con lo trabajado en clase	Las adaptaciones realizadas no responden a emergentes del contexto pero están alineadas con lo trabajado en clase	La mayoría de las adaptaciones realizadas responden a emergentes del contexto y están alineadas con lo trabajado en clase	Todas las adaptaciones realizadas responden a emergentes del contexto y están alineadas con lo trabajado en clase
Colaboración	El equipo no funciona colectivamente. Aparecen acciones o actitudes individuales que socavan el trabajo del conjunto	Las acciones suceden por la confluencia de acciones individuales pero son construcción colaborativa. Algunos participantes adoptan una actitud pasiva.	Algunos integrantes del equipo impulsan el trabajo colectivo, mientras que los demás mantienen un rol pasivo o muestran actitudes que socavan el trabajo	Un núcleo importante de participantes (más de la mitad) que impulsan el trabajo colectivo, mientras que los demás mantienen un rol pasivo. No aparecen actitudes en contra al trabajo colectivo	Casi todos los participantes (más de dos tercios) impulsan el trabajo colectivo participando activamente.

Fuente: elaboración propia

Anexo 5 Evaluación de resultados.

Pauta para la entrevista a supervisores

En los últimos meses participaron de la actividad formativa 1, que tuvo por objetivo ayudarles a desarrollar los saberes necesarios para realizar acciones que favorezcan la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo en el departamento. Esta, y otras acciones formativas surgen de un relevamiento de necesidades desarrollado a mediados del año pasado en el que fueron entrevistados en una instancia como esta.

Habiendo transcurrido algunos días de la finalización de las actividades:

1. ¿Consideran que la actividad en la que participaron produjo algún tipo de impacto en la forma en se comparte la información y los conocimientos en el Departamento?
2. Si los hubo (positivos y/o negativos) ¿cuáles fueron?
3. ¿Consideran que se produjeron cambios en la colaboración entre los funcionarios a partir de esta actividad? Ya sea dentro de cada unidad o entre las unidades
4. Si los hubo (positivos y/o negativos) ¿cuáles fueron esos cambios?

Nota: es posible que alguno de los entrevistados haya participado también de la actividad formativa 3, en este caso se modificará la redacción de la pauta para abarcar ambas acciones.

Pauta para el grupo focal

En los últimos meses se participaron de distintas actividades (actividades formativas 2 y 3) con el objetivo de ayudarles a desarrollar los saberes necesarios para realizar acciones que favorezcan la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo en el Departamento.

Estas acciones formativas surgen de un relevamiento de necesidades desarrollado meses atrás cuando participaron de una instancia como esta. Como recordarán, en esa oportunidad comenzamos analizando la matriz de valoración del grado de madurez de la gestión del conocimiento en la organización [en este momento se proporciona una copia de la misma matriz que utilizaron en el grupo focal del diagnóstico, es posible consultar la matriz en el anexo n°1 del presente documento (p. 116)]. El objetivo no es completar la matriz sino reflexionar colectivamente si, desde su percepción, hubo cambios en la realidad del Departamento a raíz de las actividades desarrolladas.

Si tuviesen que valorar la forma en que se colabora y se comparte la información y el conocimiento tomando como referencia la matriz ¿estamos en la misma situación que cuando realizamos el diagnóstico?

Si se aprecian cambios ¿Cuáles son y en qué manera son atribuibles a las actividades de formación?

Anexo 6. Descripción de costos del plan.

	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 3	TOTAL
Horas docentes	\$21.600 (48 horas de dedicación dentro del horario de trabajo) \$11.200 (16 horas de dedicación en régimen de horario extraordinario)	\$27.000 (60 horas de dedicación dentro del horario de trabajo) \$ 14.000 (20 horas de dedicación en régimen de horario extraordinario)	\$21.600 (48 horas de dedicación dentro del horario de trabajo) \$11.200 (16 horas de dedicación en régimen de horario extraordinario)	\$106.600 (\$70.200 ya incluidas en el presupuesto de la organización)
Horas auxiliares (gestión y tutoría)	\$18.000 (40 horas de gestión dentro del horario de trabajo)	\$22.500 (50 horas de gestión dentro del horario de trabajo) \$54.000 (120 horas de tutoría)	\$18.000 (40 horas de gestión dentro del horario de trabajo)	\$112.500 (ya incluidos en el presupuesto de la organización)
Recursos de aprendizaje	\$20.250 (45 horas de elaboración de la Guía metodológica de gestión del conocimiento y la Guía para la elaboración de un plan de acciones de gestión del conocimiento)			\$20.250 (ya incluidos en el presupuesto de la organización)
Recursos de evaluación y monitoreo		\$13.500 (30 horas de elaboración de encuestas en la plataforma moodle institucional)	\$4.500 (10 horas de elaboración de encuestas en la plataforma moodle institucional)	\$18.000 (ya incluidos en el presupuesto de la organización)
Materiales	\$40 (100 hojas tamaño A4) \$160 (10 hojas tamaño A1) \$450 (50 lapiceras)	\$120 (400 hojas tamaño A4) \$320 (20 hojas tamaño A1) \$900 (100 lapiceras)	\$40 (100 hojas tamaño A4) \$320 (20 hojas tamaño A1) \$450 (50 lapiceras)	\$2.800 (ya incluidos en el presupuesto de la organización)
Espacios	\$8.000 (32 horas de uso de aula)	\$10.000 (40 horas de uso de aula) \$14.000 (56 horas de uso de salas de reuniones)	\$8.000 (32 horas de uso de aula)	\$40.000 (ya incluidos en el presupuesto de la organización)
TOTAL (costos incluidos y no incluidos en el presupuesto de la organización)	\$79.700	\$156.340	\$64.110	\$300.150
Costos adicionales (horas extra + materiales)	\$11.850	\$15.340	\$12.010	\$39.200

Fuente: elaboración propia

Anexo 7. Monitoreo del Proyecto de Formación para el desarrollo de habilidades necesarias para la gestión del conocimiento.

(Entregado como trabajo final para la asignatura Monitoreo del Proceso Formativo en el marco del Master en Formación de Formadores).

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Master en Formación de Formadores

Actividad final de la asignatura Monitoreo del Proceso
Formativo.

Monitoreo del Proyecto de Formación para el desarrollo
de habilidades necesarias para la gestión del
conocimiento a implementarse en una empresa pública
uruguaya.

Federico Riguetti – 238042

Docente: Eduardo Rodríguez Zidan

2019

Marco de acción

El presente plan establece la estrategia metodológica de monitoreo a implementar en el marco de la ejecución de un proyecto de formación a desarrollar en una empresa pública uruguaya.

El objetivo general de dicho proyecto es desarrollar las habilidades, conceptos y herramientas metodológicas básicas de la gestión del conocimiento en un entorno de trabajo colaborativo en un departamento específico dentro de la empresa. Para alcanzar este objetivo se desarrollarán acciones de formación tendientes a favorecer la incorporación de prácticas laborales asociadas a la colaboración, así como el intercambio de información y conocimiento.

La incorporación de estas nuevas prácticas requiere el desarrollo articulado de una serie acciones dirigidas a todos los funcionarios del Departamento, las cuales están compuestas por cursos presenciales y planes de trabajo. Se espera que esta combinación permita la incorporación de los nuevos saberes mediante un abordaje teórico-práctico, a partir del cual se incorporan y ponen en práctica los nuevos conceptos y herramientas metodológicas tratadas.

Esta combinación de encuentros presenciales con planes de trabajo en el puesto, sumado al importante volumen de participantes, generan la necesidad de contar con herramientas metodológicas que aseguren, tanto la articulación entre las diferentes acciones, como el alcance referido al volumen de participantes previsto.

Es aquí donde el monitoreo se constituye como una pieza clave para asegurar que el plan mantenga el foco en el logro de los objetivos previstos durante su ejecución. Resulta relevante aclarar que se entiende el monitoreo como un proceso que sucede en simultaneo con la implementación del proyecto, por el cual se releva y analiza información sobre su avance con el fin de “proponer acciones a tomar para lograr los objetivos; identificar los éxitos o fracasos reales o potenciales lo antes posible y hacer ajustes oportunos a la ejecución” (OEI, 2008).

La simultaneidad entre las acciones de monitoreo y las actividades formativas implica el seguimiento riguroso de un cronograma que las articule, el cual se sintetiza en la figura 1. El esquema muestra como las distintas acciones de monitoreo, agrupadas en las cintas de color verde oscuro, se implementan durante la ejecución de las acciones formativas que componen el plan, las cuales aparecen marcadas cada una con un color que las diferencia.

La implementación de acciones correctivas a tiempo requiere de un flujo de información permanente, con este objetivo se establece una periodicidad entre los distintos instrumentos que permite a los responsables disponer de nuevos datos constantemente. Al decir de Tejada (2007), quien describe esta necesidad de monitorear permanentemente como “la principal consecuencia de la asunción de lo adaptativo. Con ello queremos decir que el principio probabilístico nos obliga a analizar constantemente el contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 4). Es necesario mencionar

que los períodos entre instancias de monitoreo se presentan en forma ilustrativa, para conocer este elemento con mayor certeza puede consultarse el anexo 1 del presente documento.

Nótese que, a medida que transcurren las acciones, el alcance del monitoreo aumenta considerablemente en cuanto a la cantidad de objetivos, acciones e indicadores. Posteriormente, al acercarse al final, la cantidad de acciones disminuye para dar paso a las instancias de evaluación cuya descripción excede al alcance de este documento. A pesar de ello se entiende oportuno mencionar la existencia de un plan de evaluación compatible con el de monitoreo dado que, siguiendo lo planteado por Rathe et al. (2005)

“con un buen sistema de M&E [Monitoreo y Evaluación] se puede responder a interrogantes importantes, como son: ¿Se está haciendo lo correcto? ¿Se está haciendo correctamente? ¿Se está haciendo en una escala suficientemente amplia para representar una diferencia? Las respuestas a las interrogantes anteriores permitirán que los encargados de los componentes y los que implementan las acciones decidan cómo y cuándo modificar las intervenciones existentes y si es necesario diseñar otras nuevas” (p. 9)

Alineado con esta postura, resulta importante precisar que, si bien no se explicitan en la figura, cada una de las instancias de monitoreo es una fuente de información para la incorporación de las medidas correctivas que se entienda necesario. Este es un aspecto fundamental dado que, como se menciona anteriormente, el monitoreo tiene como objetivo asegurar el rumbo del proyecto, las acciones que enmarca deben tener como fin coleccionar información útil para la toma de decisiones y no limitarse a observar cómo transcurre sin intervención. Es por ello que cada una de las instancias en las que se aplican actividades de monitoreo, representadas como cintas de color verde oscuro, deben interpretarse como los momentos del plan en que se realiza la colecta de información. Las instancias de reflexión e implementación de acciones correctivas no se incluyen en la representación gráfica dado que su carácter permanente e integrado con las demás acciones hace que, para incorporarlo, debamos cubrir la flecha que aparece en la figura por completo, lo que dificultaría su interpretación.

5. Conocer la proporción de funcionarios nominados (al menos dos de cada unidad) que participaron de la actividad 3.
6. Conocer el alcance del relevamiento de interacciones en la gestión de las distintas unidades y sus cometidos, medido en cantidad de unidades registradas. Se entiende por interacciones de gestión a los entregables o requerimientos de una unidad hacia las demás surgidos del proceso de trabajo.
7. Conocer la percepción de los involucrados sobre el grado de ajuste con la realidad, así como el impacto en la gestión, de la información reflejada en el Relevamiento de interacciones.

Cada uno de estos objetivos específicos es alcanzado mediante la implementación de un número de acciones que dependerá de sus características particulares. Corresponde mencionar que las actividades de monitoreo previstas en el presente plan se centran en la consulta a fuentes de información primarias, es decir que se trata de técnicas que “sirven para obtener información que no está disponible en fuentes existentes y es necesaria para el proyecto y por lo tanto debemos construirla” (Ortegón et al., 2005, p. 62). Tomando como referencia los casos planteados por Ortegón, Pacheco y Prieto, las actividades pueden clasificarse en observación directa y cuestionarios. En el caso de la observación directa, la actividad consiste en valorar si se cumple una serie de requisitos en las producciones de los participantes, apoyados en instrumentos diseñados específicamente para tal fin. Estos instrumentos pueden ser consultados en los anexos 3, 4 y 5 del presente documento. Por su parte, los cuestionarios consisten en encuestas electrónicas confidenciales, compuestas por preguntas cerradas y abiertas. Estos formularios pueden ser consultados en el anexo 7 del presente documento.

En la tabla 1 se presentan las distintas acciones de monitoreo numeradas de acuerdo a cada objetivo específico, permitiendo apreciar la diversidad de fuentes consultadas, herramientas metodológicas a implementar y responsables por su implementación. Este factor es fundamental para lograr una adecuada “triangulación de métodos” (Santos, 1990, pp. 116), entendida como la utilización de diversas metodologías de colecta y procesamiento de datos sobre un mismo elemento de análisis. De esta forma se “pretende eliminar la subjetividad apreciativa basada en un solo individuo u observador, así como el sesgo que puede suponer la utilización de una única fuente de evaluación” (Gento, 1998, p. 109).

En cuanto a los responsables, resulta importante mencionar que existen dos figuras diferenciadas, por un lado los capacitadores de las acciones presenciales, quienes tendrán bajo su responsabilidad el control de asistencia en las acciones formativas presenciales, así como el producto de las actividades que en ellas se realicen. Por otro lado se encuentra el gestor de la capacitación, entendido como una persona que se ocupa de resolver los aspectos logísticos necesarios para que el plan de formación puede implementarse. Esta figura estará encargada además de aplicar las actividades de monitoreo destinadas a relevar las opiniones y percepciones de los involucrados. Existe un espacio compartido dado que, si bien los capacitadores realizan el control de asistencia, es el gestor quien analiza la información surgida en para determinar si se están alcanzando los volúmenes de participación previstos.

Tabla 1.
Actividades, instrumentos y responsables de monitoreo

Actividades	Instrumentos	Responsables
1_ Control de asistencia de la actividad 1	Formulario de control de asistencia aplicado en cada una de las sesiones de la actividad 1 Formulario para compilar la asistencia a actividades presenciales (ver anexo 3)	Gestor del plan y capacitadores
2.1_ Control de creación de planes de trabajo.	Formulario de "plan de trabajo acordado" donde se generará un plan de acciones de gestión del conocimiento por cada unidad. Ficha de control del plan de trabajo (ver anexo 4)	Capacitadores
2.2_ Relevamiento de opiniones sobre la pertinencia de las decisiones tomadas por los supervisores en el marco del plan.	Encuesta electrónica en la que se consultará a los funcionarios sin supervisión sobre la realización de acciones de gestión de conocimiento (ver anexo 6)	Gestor del plan
3_ Control de asistencia de la actividad 2	Formulario de control de asistencia aplicado en cada una de las sesiones de la actividad 2 Formulario para compilar la asistencia a actividades presenciales (ver anexo 3)	Gestor del plan y capacitadores
4.1_ Relevamiento de completitud de los planes de trabajo acordados	Formulario de "plan de trabajo acordado" donde se generará un plan de acciones de gestión del conocimiento por cada unidad Ficha de control del plan de trabajo (ver anexo 4)	Capacitadores
4.2_ Análisis sobre el uso de herramientas metodológicas.	Formulario de "plan de trabajo acordado" donde se generará un plan de acciones de gestión del conocimiento por cada unidad Ficha de control del plan de trabajo (ver anexo 4)	Capacitadores
4.3_ Relevamiento de las unidades que implementaron acciones relativas a la primera etapa del ciclo.	Encuestas electrónicas 2, 3 y 4 (ver anexo 6)	Gestor del plan
4.4_ Relevamiento de las unidades que implementaron acciones relativas a la segunda etapa del ciclo.	Encuestas electrónicas 3, 4 y 5 (ver anexo 6)	Gestor del plan
4.5_ Relevamiento de las unidades que implementaron acciones relativas a la tercera etapa del ciclo	Encuestas electrónicas 4, 5 y 6 (ver anexo 6)	Gestor del plan
5_ Control de asistencia de la actividad 3	Formulario de control de asistencia aplicado en cada una de las sesiones de la actividad 3. Formulario para compilar la asistencia a actividades presenciales (ver anexo 3)	Capacitadores
6_ Análisis de alcance del Relevamiento de interacciones generado.	Formulario de "mapa de interacciones" donde se generará un esquema gráfico de las interacciones entre las unidades así como los cometidos de cada una. (ver anexo 5)	Capacitadores
7.1_ Análisis de opiniones de involucrados en la utilización del Relevamiento de interacciones sobre el grado en que éste refleja de la realidad.	Encuestas electrónica 4 (ver anexo 6)	Gestor del plan
7.2_ Relevamiento de percepciones de los involucrados sobre la utilidad del Relevamiento de interacciones.	Encuestas electrónica 4 (ver anexo 6)	Gestor del plan

Elaboración propia

Estas acciones permiten obtener y analizar información relevante para conocer el ajuste de la ejecución en referencia los objetivos del proyecto, medido de acuerdo a una serie de indicadores de logro que pueden ser clasificados como indicadores de impacto, de resultados o de proceso (Pact Brasil, 2007) como aparece en la tabla 2.

Para cada uno de estos indicadores se ha definido un conjunto de metas progresivas que permiten valorarlos durante todo el proceso. Con este fin se ha elaborado la planilla de monitoreo, en la cual se detallan los objetivos, actividades, indicadores y metas. Además se prevén espacios para detallar observaciones y acciones correctivas a implementar en caso de que no se alcancen las metas

mencionadas. Este documento resume todo el plan y constituye la herramienta central para el monitoreo, ya que recoge los resultados de todas las acciones de monitoreo en un mismo documento, permitiendo valorar el avance del plan de manera simultánea a su ejecución (ver anexo 2).

Tabla 2.
Indicadores clasificados por categorías

Indicadores de impacto	Porcentaje de opiniones que están de algo o totalmente de acuerdo con la expresión “los supervisores tomaron decisiones fundadas de acuerdo al marco conceptual trabajado en la actividad 2”
	Porcentaje de unidades que realizaron finalizaron el ciclo concretando al menos una acción para cada etapa de acuerdo a las opiniones de los funcionarios.
	Porcentaje de funcionarios del departamento que considera que conocer la información relevada en el Relevamiento de interacciones le ha resultado de utilidad o de gran utilidad, incrementando la eficacia y/o eficiencia en su gestión.
Indicadores de resultados	Porcentaje de formularios remitidos con acciones diseñadas de acuerdo al marco conceptual trabajado en la actividad 1
	Porcentaje de actividades que incluyen herramientas metodológicas tratadas en las actividades 1 y 2.
	Porcentaje de unidades que están reflejadas en el mapa.
	Porcentaje de funcionarios del departamento que concuerdan que el Relevamiento de interacciones refleja todas o casi todas las interacciones de la unidad en la que trabaja con las demás unidades.
Indicadores de proceso	Porcentaje de supervisores del departamento que asistieron a la actividad 1
	Porcentaje de funcionarios sin supervisión del departamento asistieron a la actividad 2
	Porcentaje de funcionarios convocados que asistieron a la actividad 3
	Porcentaje de unidades que definieron acciones de gestión de conocimiento para cada etapa del ciclo.
	Porcentaje de unidades realizaron al menos una acción formal o informal de Gestión del Conocimiento asociada a la primera etapa del ciclo de acuerdo a las opiniones de los funcionarios.
	Porcentaje de unidades que realizaron al menos una acción formal o informal de Gestión del Conocimiento asociada a la segunda etapa del ciclo de acuerdo a las opiniones de los funcionarios.

Elaboración propia en base a las categorías planteadas por Pact Brasil (2007)

Anexo 1: Cronograma de actividades formativas y de monitoreo

Referencias:  Instancia de actividad formativa  Instancia de contingencia  Instrumento de monitoreo

Actividad	Mes 1				Mes 2			
	1	2	3	4	5	6	7	8
Acción formativa 1 (AF1)								
1_ Control asistencia AF1								
Acción formativa 2 (AF2)								
3_ Control asistencia AF2								
4.1_ Control planes de trabajo								

Actividad	Mes 3				Mes 4			
	9	10	11	12	13	14	15	16
2.1_ Control planes de trabajo								
Acción formativa 3 (AF3)								
5_ Control asistencia AF3								
6_ control alcance Relev. de interacciones								
Envío de encuesta 1								

Anexo 2: Planilla de monitoreo del Proyecto de Formación sobre Gestión del Conocimiento y Trabajo Colaborativo

Objetivos de monitoreo	General	Analizar la implementación del proyecto de formación, relevando información que permita determinar el grado de ajuste de la ejecución con lo planificado y proponer acciones correctivas durante el proceso de ejecución en caso de ser necesario.
	Específicos	1. Conocer la proporción de supervisores del departamento que han participado de la actividad 1.
		2. Conocer la transferencia al puesto de trabajo de los conceptos aprendidos por los supervisores en la actividad 1.
		3. Conocer la proporción de funcionarios sin supervisión que participaron de la actividad 2.
		4. Conocer la transferencia al puesto de trabajo de las herramientas metodológicas aprendidas mediante la cantidad y calidad de planes de trabajo acordados y ejecutados. El grado de ejecución será medido de acuerdo a la etapa del ciclo alcanzada en función del tiempo.
		5. Conocer la proporción de funcionarios nominados (al menos dos de cada unidad) que participaron de la actividad 3.
		6. Conocer el alcance del relevamiento de interacciones en la gestión de las distintas unidades y sus cometidos, medido en cantidad de unidades registradas. Se entiende por interacciones de gestión a los entregables o requerimientos de una unidad hacia las demás surgidos del proceso de trabajo.
		7. Conocer la percepción de los involucrados sobre el grado de ajuste con la realidad, así como el impacto en la gestión, de la información reflejada en el Relevamiento de interacciones.

Objetivo Específico N°1	Conocer la proporción de supervisores del departamento que han participado de la actividad 1.							
Actividades	Participantes / responsables (¿Quiénes?)	Insumos / requerimientos / recursos / procedimientos (¿Qué se necesita?)	Indicadores de logro	Metas	Instrumentos / medios de verificación	Cumplido / no cumplido	Observaciones	Ajustes /medidas correctivas
1_ Control de asistencia de la actividad 1	Supervisores	Formulario de control de asistencia aplicado en cada una de las sesiones de la actividad 1	Porcentaje de supervisores del departamento que asistieron a la actividad 1	Semana 1: 35% Semana 2: 70% Semana 4: 90%	Informe que compile las asistencias e inasistencias a la actividad 1 (ver anexo 3)			

Objetivo Específico N°2	Conocer la transferencia al puesto de trabajo de los conceptos aprendidos por los supervisores en la actividad 1.							
Actividades	Participantes / responsables (¿Quiénes?)	Insumos / requerimientos / recursos / procedimientos (¿Qué se necesita?)	Indicadores de logro	Metas	Instrumentos / medios de verificación	Cumplido o no cumplido	Observaciones	Ajustes /medidas correctivas
2.1_ Control de creación de planes de trabajo.	Supervisores y funcionarios de sin supervisión	Formulario de “plan de trabajo acordado” donde se generará un plan de acciones de gestión del conocimiento por cada unidad.	Porcentaje de formularios remitidos con acciones diseñadas de acuerdo al marco conceptual trabajado en la actividad 1	Semana 7: 50% Semana 8: 80% Semana 9: 90%	Ficha de control para realizar el chequeo de que todas las unidades participantes generaron su plan de trabajo. (ver anexo 4)			
2.2_ Relevamiento de opiniones sobre la pertinencia de las decisiones tomadas por los supervisores en el marco del plan.	Funcionarios de sin supervisión	Encuesta electrónica en la que se consultará a los funcionarios de sin supervisión sobre la realización de acciones de gestión de conocimiento	Porcentaje de opiniones que están de algo o totalmente de acuerdo con la expresión “los supervisores tomaron decisiones fundadas de acuerdo al marco conceptual trabajado en la actividad 2”	Semana 18: 70% Semana 22: 70% Semana 26: 80% Semana 30: 80%	Informe de respuestas de la encuestas electrónicas 1, 2, 3 y 4		No se pretende 100% dado que algunas decisiones pueden asociarse a herramientas metodológicas <i>ad hoc</i> , por lo que no pueden ser evaluadas tomando como referencia las trabajadas en la actividad 2.	

Objetivo Específico N°3	Conocer la proporción de funcionarios sin supervisión que participaron de la actividad 2.							
Actividades	Participantes / responsables (¿Quiénes?)	Insumos / requerimientos / recursos / procedimientos (¿Qué se necesita?)	Indicadores de logro	Metas	Instrumentos / medios de verificación	Cumplido o no cumplido	Observaciones	Ajustes /medidas correctivas
3_ Control de asistencia de la actividad 2	Funcionarios sin supervisión	Formulario de control de asistencia aplicado en cada una de las sesiones de la actividad 2	Porcentaje de funcionarios sin supervisión del departamento asistieron a la actividad 2	Semana 2: 25% Semana 3: 50% Semana 4: 75% Semana 6: 90%	Informe que compile las asistencias e inasistencias a la actividad 2 (ver anexo 3)			

Objetivo Específico N°4	Conocer la transferencia al puesto de trabajo de las herramientas metodológicas aprendidas mediante la cantidad y calidad de planes de trabajo acordados y ejecutados. El grado de ejecución será medido de acuerdo a la etapa del "ciclo integrado de gestión del conocimiento" (Dalkir, 2005, p. 43) alcanzada en función del tiempo.							
Actividades	Participantes / responsables (¿Quiénes?)	Insumos / requerimientos / recursos / procedimientos (¿Qué se necesita?)	Indicadores de logro	Metas	Instrumentos / medios de verificación	Cumplido o no cumplido	Observaciones	Ajustes /medidas correctivas
4.1_ Relevamiento de completitud de los planes de trabajo acordados	Supervisores y funcionarios sin supervisión	Formulario de "plan de trabajo acordado" donde se generará un plan de acciones de gestión del conocimiento por cada unidad	Porcentaje de unidades que definieron acciones de gestión de conocimiento para cada etapa del ciclo.	Semana 7: 50% Semana 8: 70% Semana 10: 90%	Compilación de los formularios de "plan de trabajo acordado" (ver anexo 4)			
4.2_ Análisis sobre el uso de herramientas metodológicas.	Supervisores y funcionarios sin supervisión	Formulario de "plan de trabajo acordado" donde se generará un plan de acciones de gestión del conocimiento por cada unidad	Porcentaje de actividades que incluyen herramientas metodológicas tratadas en las actividades 1 y 2.	Semana 18: 60% Semana 22: 80%	Compilación de los formularios de "plan de trabajo acordado" (ver anexo 4)		No se pretende el 100% ya que se espera permite la inclusión de otras herramientas generadas <i>ad hoc</i> .	
4.3_ Relevamiento de las unidades que implementaron acciones relativas a la primera etapa del ciclo.	Funcionarios sin supervisión	Encuestas electrónicas 2, 3 y 4 (ver anexo 5)	Porcentaje de unidades que realizaron al menos una acción formal o informal de Gestión del Conocimiento asociada a la primera etapa del ciclo de acuerdo a las opiniones de los funcionarios.	Semana 22: 50% Semana 26: 80% Semana 30 90%	Informe de respuestas de la encuestas electrónicas 2, 3 y 4			
4.4_ Relevamiento de las unidades que	Funcionarios sin supervisión	Encuestas electrónicas 3, 4 y 5 (ver anexo 5)	Porcentaje de unidades que realizaron al menos una acción formal o	Semana 26: 30% Semana 30: 80% Semana 34: 90%	Informe de respuestas de la encuestas			

implementaron acciones relativas a la segunda etapa del ciclo.			informal de Gestión del Conocimiento asociada a la segunda etapa del ciclo de acuerdo a las opiniones de los funcionarios.		electrónicas 3, 4 y 5			
4.5_ Relevamiento de las unidades que implementaron acciones relativas a la tercera etapa del ciclo	Funcionarios sin supervisión	Encuestas electrónicas 4, 5 y 6 (ver anexo 5)	Porcentaje de unidades que, de acuerdo a las opiniones de los funcionarios, finalizaron el ciclo concretando al menos una acción para cada etapa.	Semana 30: 50% Semana 34: 80% Semana 38: 90%	Informe de respuestas de la encuestas electrónicas 4, 5 y 6			

Objetivo Específico N°5 Conocer la proporción de funcionarios nominados (al menos dos de cada unidad) que participaron de la actividad 3.							
Actividades	Participantes / responsables (¿Quiénes?)	Insumos / requerimientos / recursos / procedimientos (¿Qué se necesita?)	Metas/ Indicadores de logro	Instrumentos / medios de verificación	Cumplido o no cumplido	Observaciones	Ajustes /medidas correctivas
5_ Control de asistencia de la actividad 3	2 funcionarios de cada unidad, con o sin supervisión	Formulario de control de asistencia aplicado en cada una de las sesiones de la actividad 3.	Porcentaje de funcionarios convocados que asistieron a la actividad 3	Semana 10: 33% Semana 11: 60% Semana 13: 90%	Informe que compile las asistencias e inasistencias a la actividad 1. (ver anexo 3)	Todas las sesiones de la Actividad 3 se desarrollarán durante el tercer mes de actividades.	

Objetivo Específico N°6	Conocer el alcance del relevamiento de interacciones en la gestión de las distintas unidades y sus cometidos, medido en cantidad de unidades registradas. Se entiende por interacciones de gestión a los entregables o requerimientos de una unidad hacia las demás surgidos del proceso de trabajo.							
Actividades	Participantes / responsables (¿Quiénes?)	Insumos / requerimientos / recursos / procedimientos (¿Qué se necesita?)	Indicadores de logro	Metas	Instrumentos / medios de verificación	Cumplido o no cumplido	Observaciones	Ajustes /medidas correctivas
6_ Análisis de alcance del Relevamiento de interacciones generado.	Supervisores y funcionarios sin supervisión	Formulario de "mapa de interacciones" donde se generará un esquema gráfico de las interacciones entre las unidades así como los cometidos de cada una.	Porcentaje de unidades que están reflejadas en el mapa.	Semana 14: 90%	Esquema que compile todos los formularios de "mapa de interacciones" (ver anexo 6)			

Objetivo Específico N°7	Conocer la percepción de los involucrados sobre el grado de ajuste con la realidad, así como el impacto en la gestión, de la información reflejada en el Relevamiento de interacciones.							
Actividades	Participantes / responsables (¿Quiénes?)	Insumos / requerimientos / recursos / procedimientos (¿Qué se necesita?)	Indicadores de logro	Metas	Instrumentos / medios de verificación	Cumplido o no cumplido	Observaciones	Ajustes /medidas correctivas
7.1_ Análisis de opiniones de involucrados en la utilización del Relevamiento de interacciones sobre el grado en que éste refleja de la realidad.	Funcionarios del Departamento, incluidos quienes no participaron de la Actividad formativa 3	Encuestas electrónica 4 (ver anexo 5)	Porcentaje de funcionarios del departamento que opinan que el Relevamiento de interacciones refleja todas, o casi todas, las interacciones de la unidad en la que trabaja con las demás unidades.	Semana 22: 80%	Informe de respuestas de la encuesta electrónica 4		No se pretende el 100% dado que estos funcionarios no participaron de la elaboración por lo que pueden no haber comprendido las interacciones reflejadas en el Relevamiento.	

7.2_ Relevamiento de percepciones de los involucrados sobre la utilidad del Relevamiento de interacciones.	Funcionarios del Departamento, incluidos quienes no participaron de la Actividad formativa 3	Encuestas electrónica 4 (ver anexo 5)	Porcentaje de funcionarios del departamento que considera que conocer la información relevada en el Relevamiento de interacciones le ha resultado de utilidad o de gran utilidad, incrementando la eficacia y/o eficiencia en su gestión.	Semana 30: 80%	Informe de respuestas de la encuesta electrónica 4	No se pretende el 100% dado que estos funcionarios no participaron de la elaboración por lo que pueden no haber comprendido las interacciones reflejadas en el Relevamiento.	
---	--	---------------------------------------	---	----------------	--	--	--

Fuente: elaboración propia

Anexo 3: Formulario para compilar la asistencia a actividades presenciales

Actividad formativa 1					
N° de edición	Cupo máximo	Cantidad de convocados	Cantidad de asistentes	Porcentaje esperado de supervisores formados al finalizar la edición	Porcentaje efectivo de supervisores formados al finalizar la edición
1	12			35	
2	12			70	
3	12			90	
4 (contingencia)*	12				
Actividad formativa 2					
N° de edición	Cupo máximo	Cantidad de convocados	Cantidad de asistentes	Porcentaje esperado de funcionarios sin supervisión formados al finalizar la edición	Porcentaje efectivo de funcionarios sin supervisión formados al finalizar la edición
1	20			25	
2	20			50	
3	20			72	
4	20			90	
4 (contingencia)*					
Actividad formativa 3					
N° de edición	Cupo máximo	Cantidad de convocados	Cantidad de asistentes	Porcentaje convocados formados al finalizar la edición	Porcentaje efectivo de funcionarios con y sin supervisión formados al finalizar la edición
1	12			33	
2	12			66	
3	12			90	
4 (contingencia)*					
Nota: las ediciones de contingencia se concretarán en caso de que las inasistencias totales de cada actividad alcancen el 20% de los convocados. Las personas que no asistieron a las ediciones anteriores tendrán oportunidad de realizar cada actividad, procurando de esta manera alcanzar al 80% del público objetivo de cada actividad.					

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4: Ficha de control del plan de trabajo

Uno de los resultados del plan de formación que resulta esencial para fomentar la transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo es el “Plan de trabajo acordado”. Se trata de un documento en el que cada unidad declara las acciones de gestión del conocimiento que realizará durante los meses siguientes. En este documento se deben declarar los siguientes elementos para cada etapa del ciclo integrado de gestión del conocimiento postulado por Dalkir (como se citó en Cristóbal, Di Candia y Maderini, 2018): Temática del conocimiento a gestionar, actividad/es del ciclo, involucrados, fecha de inicio de actividades y fecha estimada de finalización del ciclo.

Para relevar el cumplimiento en la elaboración del “plan de trabajo acordado” se utilizará la siguiente planilla:

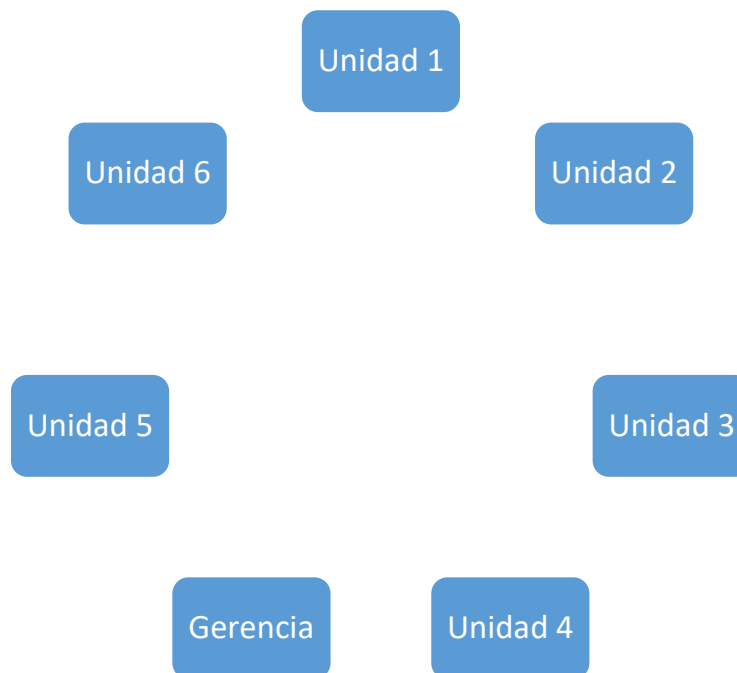
	Fecha de remisión del plan	Fecha prevista para el inicio de actividades	Cantidad de acciones previstas para la 1° etapa del ciclo	Cantidad de acciones previstas para la 2° etapa del ciclo	Cantidad de acciones previstas para la 3° etapa del ciclo	Fecha estimada de finalización del ciclo	Cantidad de herramientas metodológicas comprendidas dentro del repertorio trabajado en las acciones de formación presencial	Cantidad de herramientas metodológicas generadas <i>ad hoc</i>
Unidad 1								
Unidad 2								
Unidad 3								
Unidad 4								
Unidad 5								
Unidad 6								

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5: Recursos a utilizar en el Relevamiento de interacciones

Para registrar las interacciones entre las distintas unidades que componen el Departamento se reflejará mediante dos documentos generados por los participantes de la Actividad formativa 3. El primero de ellos es un mapa de interacciones basados en el formato que suele utilizarse para reflejar las interacciones sociales, salvo que en este caso en lugar de personas se ubicarán las distintas unidades. No se incluye en esta descripción un formulario de trabajo de aula ya que, al no entregar un formulario con todas las unidades ya escritas, se espera que los participantes lo elaboren completamente en clase guiados por el moderador de cada instancia presencial. De esta manera se abre la posibilidad a que sucedan omisiones lo que puede resultar información significativa para el análisis.

A continuación se incluye un esquema básico que se utilizará para la compilación de todos los mapas de interacciones generados en las instancias presenciales:



Fuente: Elaboración propia

Las interacciones surgidas de las actividades presenciales se registrarán mediante flechas unidireccionales que indiquen la unidad de origen y la de destino.

El segundo documento es una matriz de interacciones donde, luego de identificadas en el mapa, los participantes describirán cada una de las interacciones relevadas. A continuación se incluye el formulario de trabajo a utilizar para compilar la producción de los involucrados. Se trata de un formulario similar al que se utilizará en clase, la principal diferencia es que en este último no se incluirán los nombres de las unidades en las cabeceras de las filas y columnas.

De \ A	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6	Gerencia
Unidad 1							
Unidad 2							
Unidad 3							
Unidad 4							
Unidad 5							
Unidad 6							
Gerencia							

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6: Encuestas electrónicas

A continuación se detallan los formularios de las distintas encuestas electrónicas. Cada una está diseñada específicamente para que, de manera anónima, los involucrados respondan la menor cantidad de preguntas necesarias para poder seguir la evolución de los distintos indicadores.

Encuesta Electrónica 1

Destinatarios: todos los participantes de la actividad formativa 2 (funcionarios sin supervisión)

Fecha de envío de enlace al formulario: semana 14

Pregunta:

1. En base a lo aprendido en la actividad de formación sobre gestión del conocimiento en la que participó recientemente, indique su grado de acuerdo con la siguiente expresión “los supervisores tomaron decisiones fundadas de acuerdo al marco conceptual trabajado en la actividad 2”

Muy en desacuerdo Algo en desacuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo de acuerdo Totalmente de acuerdo

2. Otros comentarios (agregue cualquier comentario que entienda pertinente con respecto al plan de acciones formativas para el desarrollo de la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo que se viene desarrollando en el Departamento)

Encuesta electrónica 2

Destinatarios: todos los participantes de la actividad formativa 2 (funcionarios sin supervisión)

Fecha de envío de enlace al formulario: semana 18

Preguntas:

1. En base a lo aprendido en la actividad de formación sobre gestión del conocimiento en la que participó recientemente, indique su grado de acuerdo con la siguiente expresión “los supervisores tomaron decisiones fundadas de acuerdo al marco conceptual trabajado en la actividad 2”

Muy en desacuerdo Algo en desacuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo de acuerdo Totalmente de acuerdo

2. Durante las actividades de formación se analizaron las tres etapas del ciclo integrado de gestión del conocimiento postuladas por Dalkir (como se citó en Cristóbal, Di Candia y Maderini, 2018):

- I. Capturar y/o crear conocimiento
- II. Compartir y diseminar el conocimiento
- III. Comprender y aplicar conocimiento

En base a estas etapas, indique cuál de las siguientes opciones es correcta:

- En la unidad donde trabajo se ha realizado al menos una actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la primera etapa.
- En la unidad donde trabajo NO se ha realizad ninguna actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la primera etapa.

3. Otros comentarios (agregue cualquier comentario que entienda pertinente con respecto al plan de acciones formativas para el desarrollo de la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo que se viene desarrollando en el Departamento)

Encuesta electrónica 3

Destinatarios: todos los participantes de la actividad formativa 2 (funcionarios sin supervisión)

Fecha de envío de enlace al formulario: semana 22

Preguntas:

1. En base a lo aprendido en la actividad de formación sobre gestión del conocimiento en la que participó recientemente, indique su grado de acuerdo con la siguiente expresión “los supervisores tomaron decisiones fundadas de acuerdo al marco conceptual trabajado en la actividad 2”

Muy en desacuerdo Algo en desacuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo de acuerdo Totalmente de acuerdo

Durante las actividades de formación se analizaron las tres etapas del ciclo integrado de gestión del conocimiento postuladas por Dalkir (como se citó en Cristóbal, Di Candia y Maderini, 2018)):

- I. Capturar y/o crear conocimiento
- II. Compartir y diseminar el conocimiento
- III. Comprender y aplicar conocimiento

2. En base a estas etapas, indique cuál de las siguientes opciones es correcta:

En la unidad donde trabajo se ha realizado al menos una actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **primera** etapa.
 En la unidad donde trabajo NO se ha realizado ninguna actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **primera** etapa.

3. En base a estas etapas, indique cuál de las siguientes opciones es correcta:

En la unidad donde trabajo se ha realizado al menos una actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **segunda** etapa.
 En la unidad donde trabajo NO se ha realizado ninguna actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **segunda** etapa.

4. Otros comentarios (agregue cualquier comentario que entienda pertinente con respecto al plan de acciones formativas para el desarrollo de la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo que se viene desarrollando en el Departamento)

Encuesta electrónica 4

Destinatarios: todos los participantes de la actividad formativa 2 (funcionarios sin supervisión)

Fecha de envío de enlace al formulario: semana 26

Preguntas:

1. En base a lo aprendido en la actividad de formación sobre gestión del conocimiento en la que participó recientemente, indique su grado de acuerdo con la siguiente expresión “los supervisores tomaron decisiones fundadas de acuerdo al marco conceptual trabajado en la actividad 2”

Muy en desacuerdo Algo en desacuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo de acuerdo Totalmente de acuerdo

Durante las actividades de formación se analizaron las tres etapas del ciclo integrado de gestión del conocimiento postuladas por Dalkir (como se citó en Cristóbal, Di Candia y Maderini, 2018):

- I. Capturar y/o crear conocimiento
- II. Compartir y diseminar el conocimiento
- III. Comprender y aplicar conocimiento

2. En base a estas etapas, indique cuál de las siguientes opciones es correcta:

En la unidad donde trabajo se ha realizado al menos una actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **primera** etapa.
 En la unidad donde trabajo NO se ha realizado ninguna actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **primera** etapa.

3. En base a estas etapas, indique cuál de las siguientes opciones es correcta:

En la unidad donde trabajo se ha realizado al menos una actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **segunda** etapa.
 En la unidad donde trabajo NO se ha realizado ninguna actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **segunda** etapa.

4. En base a estas etapas, indique cuál de las siguientes opciones es correcta:

- En la unidad donde trabajo se ha realizado al menos una actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **tercera** etapa.
- En la unidad donde trabajo NO se ha realizado ninguna actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **tercera** etapa.

Durante las últimas actividades de formación, los funcionarios participantes elaboraron un “Relevamiento de interacciones”. En él se pretende explicitar la forma en que las unidades colaboran para el logro de los objetivos de gestión mediante el intercambio de información, conocimiento y entregables.

5. Indique cuál de las siguientes afirmaciones representa más acertadamente su opinión:

- El documento elaborado no refleja las interacciones de la unidad en la que trabajo con las otras unidades del Departamento
- El documento elaborado refleja muy pocas de las interacciones de la unidad en la que trabajo con las otras unidades del Departamento
- El documento elaborado refleja parcialmente (aproximadamente la mitad) las interacciones de la unidad en la que trabajo con las otras unidades del Departamento
- El documento elaborado refleja casi todas las interacciones de la unidad en la que trabajo con las otras unidades del Departamento
- El documento elaborado refleja todas las interacciones de la unidad en la que trabajo con las otras unidades del Departamento

6. Indique cuál de las siguientes afirmaciones representa más acertadamente su opinión:

- El documento elaborado no me ha resultado de utilidad para incrementar la eficacia y/o eficiencia
- El documento elaborado me ha resultado de poca utilidad para incrementar la eficacia y/o eficiencia
- El documento elaborado me ha resultado útil para incrementar la eficacia y/o eficiencia
- El documento elaborado me ha resultado de gran utilidad para incrementar la eficacia y/o eficiencia

7. Otros comentarios (agregue cualquier comentario que entienda pertinente con respecto al plan de acciones formativas para el desarrollo de la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo que se viene desarrollando en el Departamento)

Encuesta electrónica 5

Destinatarios: todos los participantes de la actividad formativa 2 (funcionarios sin supervisión)

Fecha de envío de enlace al formulario: semana 30

Preguntas:

Durante las actividades de formación se analizaron las tres etapas del ciclo integrado de gestión del conocimiento postuladas por Dalkir (como se citó en Cristóbal, Di Candia y Maderini, 2018):

- I. Capturar y/o crear conocimiento
- II. Compartir y diseminar el conocimiento
- III. Comprender y aplicar conocimiento

1. En base a estas etapas, indique cuál de las siguientes opciones es correcta:

- En la unidad donde trabajo se ha realizado al menos una actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **segunda** etapa.
- En la unidad donde trabajo NO se ha realizado ninguna actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **segunda** etapa.

2. En base a estas etapas, indique cuál de las siguientes opciones es correcta:

- En la unidad donde trabajo se ha realizado al menos una actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **tercera** etapa.
- En la unidad donde trabajo NO se ha realizado ninguna actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **tercera** etapa.

3. Otros comentarios (agregue cualquier comentario que entienda pertinente con respecto al plan de acciones formativas para el desarrollo de la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo que se viene desarrollando en el Departamento)

Encuesta electrónica 6

Destinatarios: todos los participantes de la actividad formativa 2 (funcionarios sin supervisión)

Fecha de envío de enlace al formulario: semana 34

Preguntas:

Durante las actividades de formación se analizaron las tres etapas del ciclo integrado de gestión del conocimiento postuladas por Dalkir (como se citó en Cristóbal, Di Candia y Maderini, 2018):

- I. Capturar y/o crear conocimiento
- II. Compartir y diseminar el conocimiento
- III. Comprender y aplicar conocimiento

1. En base a estas etapas, indique cuál de las siguientes opciones es correcta:

- En la unidad donde trabajo se ha realizado al menos una actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **tercera** etapa.
- En la unidad donde trabajo NO se ha realizado ninguna actividad de gestión del conocimiento (formal o informal) asociada a la **tercera** etapa.

2. Otros comentarios (agregue cualquier comentario que entienda pertinente con respecto al plan de acciones formativas para el desarrollo de la gestión del conocimiento y el trabajo colaborativo que se viene desarrollando en el Departamento)

Referencias bibliográficas

- Cristóbal, S., Di Candia C. y Maderini G. (2018), Diseño y desarrollo de un sistema de gestión del conocimiento en el LATU, *INNOTEC Gestión*, 1(8), 8-25.
<https://doi.org/10.30930/IG.8.7>
- Dalkir, K. (2005). Knowledge Management in Theory and Practice.
- Gento, S. (1998). Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo, Educación XXI. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.399>
- OEI, idie. (2008). *Monitoreo e indicadores*. <http://www.oei.es/idie/mONITOREOEINDICADORES.pdf>
- Ortegón, E., Pacheco, J., & Prieto, A. (2005), *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*.
- Pact Brasil. (2007). *Guía de monitoreo y Evaluación*. http://www.gestionsocial.org/archivos/00000729/Guia_de_Monitoreo_y_Evaluacion.pdf
- Rathe, M., Moliné, A., & Rathe L. (2005). *Plan de Monitoreo y Evaluación del proyecto de prevención y control del VIH-SIDA en la República Dominicana*.
<https://docplayer.es/8636274-Plan-de-monitoreo-y-evaluacion-del-proyecto-de-prevencion-y-control-del-vih-sida-en-la-republica-dominicana-informe-final.html>
- Santos, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y Práctica de la Evaluación de Centros Escolares*.
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientados al desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, N°43/6, pp. 1 a 12.
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).