

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

**Análisis y caracterización de las estrategias de
capacitación aplicadas en el entorno
de una empresa estatal uruguaya**

Entregado como requisito para la obtención del
título de Master en Educación

Marcelo Héctor Gambetta Viroga - 1310

Tutora: Adriana Careaga

2014

Declaración de autoría

Yo Marcelo Héctor Gambetta Viroga declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- ✓ El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación en el Instituto de Educación 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.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'M. Gambetta Viroga', is written over a faint, light-colored rectangular stamp or watermark.

Mayo 2014

Abstract

La tesis titulada "Análisis y caracterización de las estrategias de capacitación aplicadas en el entorno de una empresa estatal uruguaya" se enmarcó dentro de la línea de investigación "Organización y Gestión del Sistema Educativo" del Instituto de Educación de la Universidad ORT.

El problema de investigación abordado se basó en analizar si las estrategias de capacitación corporativa desarrolladas en la empresa eran capaces de lograr un cambio comportamental en sus integrantes que ayudara a conformar tanto aprendizajes significativos individuales como aprendizaje organizacional.

Estas son las preguntas que la investigación buscó responder:

- ¿De qué forma se alineaban los planes de capacitación a los objetivos corporativos?
- ¿La capacitación se desarrollaba sistemáticamente o era ocasional?
- ¿Cuáles eran los métodos que se utilizaban para llevar a cabo la capacitación corporativa?
- ¿De qué manera se medía el impacto de la capacitación impartida?

Los objetivos específicos del proyecto fueron:

- ✓ Identificar y describir las estrategias de capacitación implementadas.
- ✓ Analizar la pertinencia de las estrategias de capacitación implementadas, en relación a las políticas y objetivos estratégicos de la organización.
- ✓ Conocer las opiniones y la valoración de los usuarios (voz de los actores) sobre las experiencias de capacitación en la empresa.
- ✓ Conocer el grado de cambio comportamental alcanzado por los sujetos participantes de los programas de capacitación de la empresa.

Para realizar el estudio se propuso una investigación cualitativa.

Las principales conclusiones a las que el estudio arribó fueron:

- La oferta de cursos era variada, con diversas modalidades de enseñanza y orientada a todo tipo de empleado.
- Habría un escaso conocimiento de los objetivos estratégicos empresariales.
- La capacitación modificaría actitudes y comportamientos, aunque esto dependería principalmente de cada persona.
- El cambio comportamental se reflejaría principalmente a nivel del trabajo grupal y la interacción humana.

- No existirían en general mecanismos de apoyo formal que incentiven la capacitación de los funcionarios de la empresa, especialmente en cursos comportamentales.
- Habría una escasa instrumentación de la medición del impacto de los cursos de capacitación.
- Los participantes aplicarían los conocimientos recibidos, aunque muchos se capacitarían para desarrollarse personalmente, sin intención de utilizar los conocimientos en la empresa.
- El mecanismo de inscripción a cursos no resultaría del todo adecuado.
- La organización brindaría una *educación facultadora* de los participantes y un *aprendizaje situado*, si bien la capacitación impartida y el entorno organizacional no estarían demasiado alineados como para poder aplicar los conocimientos recibidos.
- La empresa no promovería la gestión del conocimiento adquirido.

Índice

DECLARACIÓN DE AUTORÍA	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	7
<i>JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO</i>	7
<i>IDENTIFICACIÓN Y CONCRECIÓN DEL OBJETO</i>	7
Identificación del problema	7
Valoración del problema.....	10
Formulación del problema.....	10
<i>ENUMERACIÓN Y DEFINICIÓN DE LOS OBJETIVOS</i>	11
Objetivos generales	11
Objetivos específicos.....	12
CAPÍTULO 1 - MARCO TEÓRICO	13
1.1. ANTECEDENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES Y ESTUDIOS EMPÍRICOS PREVIOS	13
1.1.1. LA GENERACIÓN DE CAPACIDADES ORGANIZATIVAS Y LA CAPACITACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES	14
1.1.2. DEFINIENDO LA DIFERENCIA ENTRE CAPACITACIÓN CORPORATIVA Y ENTRENAMIENTO CORPORATIVO	15
1.1.3. COMPETENCIAS VERSUS CAPACIDADES	18
1.1.4. CAPACITACIÓN, COMPROMISO Y EMPLEABILIDAD	19
1.1.5. VINCULANDO LA CAPACITACIÓN A LOS OBJETIVOS ORGANIZACIONALES: EL CONTRATO DE APRENDIZAJE	21
1.2. PRESENTACIÓN DE APORTES DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA	24
1.2.1. APRENDIZAJE FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL	24
1.2.1.1. MÉTODOS PARA EVALUAR EL RECONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL E INFORMAL	27
1.2.2. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	27
1.2.2.1. CONCEPTO DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	28
1.2.3. COGNICIÓN SITUADA Y ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	29
1.2.3.1. APRENDIZAJE Y HERRAMIENTAS	34
1.2.3.2. COGNICIÓN SITUADA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL CONTEXTO DE LA CAPACITACIÓN CORPORATIVA	36
1.2.4. COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL	36
1.2.4.1. IMPORTANCIA DEL COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL	37
1.2.4.2. APRENDIZAJE Y COMPORTAMIENTO ORGANIZACIONAL	38
1.2.4.3. MOLDEAMIENTO DEL COMPORTAMIENTO: UN INSTRUMENTO GERENCIAL	39
1.2.5. GESTIÓN POR COMPETENCIAS	40
1.2.5.1. CAPACITACIÓN POR COMPETENCIA LABORAL	42
1.2.5.2. DICCIONARIO DE COMPETENCIAS ESENCIALES	43
1.2.6. EVALUACIÓN DE UNA ACCIÓN FORMATIVA: MODELO DE LOS CUATRO NIVELES DE KIRKPATRICK	45
CAPÍTULO 2 - METODOLOGÍA	51
2.1. DETERMINACIÓN DE FUENTES, ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	53
2.2. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	56
2.3. IDENTIFICACIÓN DE HERRAMIENTAS ANALÍTICAS, SOFTWARE O RECURSOS PREVISTOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS ..	57
2.3.1. SOFTWARE UTILIZADO	58
2.4. JUSTIFICACIÓN DE LA MUESTRA	59
2.4.1. CARACTERÍSTICAS SOCIOESTRUCTURALES DEL OBJETO DE ESTUDIO	59
2.4.2. HETEROGENEIDAD ESTRUCTURAL DEL OBJETO DE ESTUDIO	61
2.4.3. TIPO DE MUESTREO	62
2.4.4. PUNTO DE SATURACIÓN	62
2.4.5. SELECCIÓN DE INFORMANTES	63
2.5. TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA A REALIZAR, DE FUENTES O DE DATOS	65
2.6. SOBRE LA IMPLICANCIA DEL INVESTIGADOR	65
CAPÍTULO 3 - IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO	67
3.1. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA CUATRO ESTAMENTOS	67
3.2. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO ONLINE DE VALORACIÓN DE CURSOS	80
3.3. ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE PARTICIPANTES	84
3.4. ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN POR INSTRUCTORES	86
3.5. RESUMEN DE PRINCIPALES HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	88
3.6. ENFOQUES INSTRUCCIONALES DE COGNICIÓN SITUADA	99
3.7. COMPETENCIAS ESENCIALES SURGIDAS DE ENTREVISTAS COMPARADAS CON LAS ESTABLECIDAS POR LA EMPRESA	100
3.8. CONCLUSIONES PARCIALES DE LA INVESTIGACIÓN	102
CAPÍTULO 4 - CONCLUSIONES DE LA TESIS	107
4.1. RESULTADOS OBTENIDOS	107
4.2. CONCLUSIONES FINALES DE LA INVESTIGACIÓN	107
4.3. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN	110
4.4. INVESTIGACIONES FUTURAS	111
BIBLIOGRAFÍA CITADA Y/O CONSULTADA	113
ANEXO 1. PAUTAS DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS PARA CUATRO ESTAMENTOS	117

ANEXO 2. CUESTIONARIO ONLINE DE VALORACIÓN DE CURSOS.....	120
ANEXO 3. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES.....	122
ANEXO 4. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN POR LOS INSTRUCTORES.....	124
ANEXO 5. PAUTA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	126
ANEXO 6. FICHA DESCRIPTIVA DE CURSOS OFRECIDOS.....	127
ANEXO 7. AUTORIZACIÓN PARA ENTRAR AL CAMPO.....	128

Introducción

Justificación de la elección del tema objeto de estudio

El proyecto titulado "Análisis y caracterización de las estrategias de capacitación aplicadas en el entorno de una empresa estatal uruguaya" se focalizó en el análisis de las prácticas de enseñanza desarrolladas en el entorno de una empresa pública nacional, considerando el marco de la capacitación profesional desde la perspectiva de la educación no formal.

Esta tesis se enmarcó dentro de la línea de investigación "Organización y Gestión del Sistema Educativo" del Instituto de Educación de la Universidad ORT.

La motivación para la elección del problema de investigación se basó en la actuación académica y profesional del investigador, producto de su propia formación en el área de negocios (MBA) y de su práctica profesional en diversos tipos de empresas públicas y privadas nacionales. En todas ellas, ha sido testigo y partícipe de la problemática planteada en el estudio y de la dificultad para llevar a cabo planes de capacitación corporativa exitosos.

En particular, el caso de estudio seleccionado se eligió por ser uno de los campos de actuación actuales dónde el investigador desempeña su actividad profesional¹ y el cual se considera refleja fielmente el problema de estudio.

Identificación y concreción del objeto

El objeto o problema de estudio fue el análisis de las estrategias de capacitación corporativa desarrolladas en una empresa estatal uruguaya. En particular, interesó la identificación, descripción y análisis de las experiencias desarrolladas, considerando los enfoques adoptados, las modalidades implementadas, el alcance de las mismas y la evaluación realizada de estas experiencias a nivel de la organización.

Identificación del problema

Para que las organizaciones puedan competir hoy en día, necesitan de recursos humanos que se puedan adaptar de forma rápida a las tecnologías modernas, procedimientos y productos, que posean una visión amplia del negocio y que tengan la capacidad para poder atacar problemas de diversa complejidad trabajando en equipos interdisciplinarios. En el pasado se presumía que estas

¹ Ver apartado *Sobre la implicancia del investigador* en el Capítulo 2 - Metodología.

características eran esenciales para la alta dirección. Actualmente, se entiende que se necesitan estas características en todos los miembros de la empresa.

La capacitación pone su énfasis con más frecuencia en el requisito de ser capaz de analizar los problemas y poder identificar los datos requeridos para solucionarlos. La velocidad con la cual ocurren los cambios determina que ningún especialista esté en condiciones de manejar toda la información que se origina en un campo dado. Este experto, por tanto, requiere conocer a qué fuentes acudir y apoyar a la empresa de forma tal que ésta pueda disponer de la información necesaria en el momento oportuno.

Tanto la educación como la formación tienen como fin impartir determinados conocimientos, desarrollar ciertas habilidades y cambiar actitudes y comportamientos. Ambas lo hacen, en parte, a través de procesos educativos estructurados y no estructurados de experiencias de aprendizaje, y por medio de diversos actores sociales. ¿Cuál es entonces la diferencia entre las dos? ¿Por qué la escuela nos “educa” pero no nos “capacita”?

- En el proceso educativo, se trata de que el alumno aprenda.
- En la capacitación, se procura que el individuo aprenda para mejorar su desempeño.

El proceso que se da en el terreno de la educación es más abarcativo que el correspondiente proceso de capacitación y está orientado a la obtención de conocimientos de tipo general. La compañía, por su parte, apunta a generar cambios en los trabajadores, alineados a sus requerimientos y objetivos específicos.

En el plano educativo la "producción" es secundaria. En las empresas, se intenta crear cambios verdaderos de la manera más rápida viable. En el aprendizaje academicista a menudo lo teórico es más importante que lo práctico. En los negocios ocurre lo contrario. En el ámbito de la academia la enseñanza es regulada y los contenidos son a menudo vastos. En los negocios, depende de requisitos específicos (Frigo, 2013).

La capacitación abarca tanto la apropiación como el desenvolvimiento de conocimientos, destrezas y comportamientos. Sus metas pueden ser la adaptación a las labores y compromisos de un rol o función específica, como facilitar la promoción a otros niveles dentro de la compañía.

Por último, si se pretende lograr un aprendizaje, se deberían cumplir ciertos requisitos: i) que exista motivación, ii) que haya incentivos adecuados, iii) que el empleado manifieste un comportamiento correcto, iv) que los resultados se correspondan con los objetivos establecidos. Si esto no ocurre, el esfuerzo realizado no cubrirá las metas deseadas (Frigo, 2013).

El éxito de una empresa y su liderazgo en el siglo XXI dependen de su capacidad para cambiar rápidamente y crecer. Las organizaciones deben responder a las demandas múltiples de un mercado en constante cambio, a través de un aprendizaje continuo y la adquisición de nuevas habilidades y competencias. El ambiente de aprendizaje empresarial ilustra cómo una organización puede establecer un sistema de crecimiento y mejora continua diseñado para obtener el resultado deseado, en un entorno de trabajo productivo en este nuevo escenario competitivo global.

Para que una empresa aprenda, es imprescindible que se componga de gente que aprende. De esta forma, si se pretende ser sujeto de aprendizaje, la empresa debe disponer un ambiente que habilite a sus integrantes aprender. Desde este punto de vista, se puede decir que la organización enseña (Gore, 2004).

El aprendizaje puede tener lugar a toda escala en la organización – a escala organizacional, a escala de unidad de negocio y a escala de unidad de trabajo. Las decisiones sobre cómo, dónde y cuándo aprender, se tornan decisiones tomadas en base a criterios como la eficiencia y el destino de la formación impartida.

Las empresas son organismos en aprendizaje constante, ser capaz de detectar y desenvolver al máximo las habilidades de los recursos humanos del que disponen es una ventaja que hoy en día se vuelve muy relevante por lo que el aprendizaje en la organización es un elemento que, articulado correctamente, puede convertirse en una herramienta de carácter estratégico para hacer realidad los nuevos objetivos de la organización, ya que su accionar se focaliza en el potencial de la persona y el desarrollo integral de la misma, lo cual contribuye a la autoestima y a la realización personal, lo cual al mismo tiempo genera un efecto positivo en las empresas en las cuales se aplica (Ley de Testa, 2011).

Gran parte del aprendizaje y el desarrollo en las organizaciones ha sido *ad hoc* y centrado en el desarrollo de los empleados como individuos. Sin embargo, muchos directivos y gerentes están empezando a ver la capacitación de sus empleados desde una perspectiva diferente. En particular, muchos están ahora investigando los gastos de la organización y buscando formas de mejorar el retorno sobre la inversión producto de la capacitación corporativa. Muchos también están comenzando a reconocer el rol estratégico que la capacitación corporativa puede tener en la organización y el impacto que el aprendizaje y el desarrollo tiene en toda la organización y no solamente en los empleados individualmente (Ryan, 2010).

En este sentido, la diferenciación sobre la performance promedio en una industria dada es lo que se denomina ventaja competitiva sostenible (Porter, 1980).

No sólo la capacitación corporativa es un medio para que una organización desarrolle los conocimientos, las destrezas y habilidades de sus empleados, sino también la cultura y las

capacidades de la organización (Gore, 1996).

Cuando la capacitación trata de lograr que las personas hagan cosas que no tienen sustento en la organización, en el sentido de que no se corresponden con la cultura organizacional, las creencias y los valores, obtiene a menudo, en el mejor escenario, que las personas desarrollen habilidades que posteriormente desplegarán en otros lugares más adecuados. No obstante, en la mayoría de las circunstancias, logrará solamente un tiempo ameno, algunos aprendizajes intrascendentes y una percepción de que se ha invertido el tiempo en discursos con poco contenido (Gore, 1996).

Valoración del problema

El propósito de esta tesis fue desarrollar una investigación que proveyera información sobre las estrategias de capacitación corporativa desarrolladas en una empresa estatal nacional buscando, por un lado, conocer, identificar y describir estas estrategias, y por otro, analizarlas en relación a los enfoques y orientaciones actuales de las prácticas educativas en entornos empresariales.

El proyecto se enmarcó en el contexto de la educación no formal, dado el enorme desarrollo de ésta en la sociedad actual (sociedad de la información, economías del conocimiento, nuevas competencias), especialmente en el contexto de una educación permanente o *lifelong learning* (Unesco, 2002).

Formulación del problema

En muchas organizaciones, la capacitación se ve como algo que es "bueno tener". Cuando aparecen problemas económicos, usualmente es un blanco fácil para realizar recortes presupuestarios. Si la empresa considera la capacitación como una cosa "extra", que principalmente beneficia a los individuos, el recorte se torna fácil. Sin embargo, si se la considera esencial para el éxito futuro de la organización, la decisión de recortar los presupuestos de capacitación no se toma tan ligeramente.

Usualmente, en muchas organizaciones se percibe un enfoque superficial hacia la capacitación lo cual se traduce en diversas manifestaciones. Algunos ejemplos son: una persona es enviada a un curso y se le pide resumir al grupo de trabajo lo recibido; o un tema dado se requiere que sea cubierto en una sola sesión de capacitación, en lugar de más en profundidad; o determinado tema es rechazado por ser "demasiado parecido" a uno ya cubierto, en lugar de exponer al personal a una variedad de perspectivas (Ryan, 2010).

La presente investigación se propuso analizar los diferentes objetivos estratégicos que la capacitación corporativa podía servir.

El problema de investigación abordado fue el siguiente:

- ✓ ¿Las estrategias de capacitación corporativa desarrolladas en la empresa eran capaces de lograr un cambio comportamental en sus integrantes que ayudara a conformar tanto aprendizajes significativos individuales como aprendizaje organizacional?

Las preguntas que la investigación buscó responder fueron:

- ¿De qué forma se alineaban los planes de capacitación a los objetivos corporativos?
- ¿La capacitación se desarrollaba sistemáticamente o era ocasional?
- ¿Cuáles eran los métodos que se utilizaban para llevar a cabo la capacitación corporativa?
- ¿De qué manera se medía el impacto de la capacitación impartida?

Enumeración y definición de los objetivos

El propósito del proyecto fue contribuir a generar mayor conocimiento sobre la capacitación y su orientación como herramienta estratégica en las organizaciones, a través del análisis de caso de una empresa estatal nacional.

Gestionada estratégicamente, la capacitación corporativa puede ser implementada como un medio para poder identificar y guiar el desarrollo futuro de una organización y garantizar que se cuente con el personal y las habilidades necesarias para lograr un éxito empresarial que sea sostenible.

La capacitación corporativa también se puede utilizar como una fuente de innovación y de ideas nuevas. Esto puede ayudar a las organizaciones a evolucionar de forma continua y a mantener el interés de su mercado, así como a identificar nuevos clientes y oportunidades, a través de la utilización de los conocimientos, las habilidades y las capacidades de su gente.

Objetivos generales

El objetivo general del proyecto fue analizar y caracterizar las estrategias de capacitación laboral desarrolladas en una empresa estatal en Uruguay tomando en cuenta el cambio comportamental de los sujetos participantes de la misma.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos de la investigación fueron:

- Identificar y describir las estrategias de capacitación implementadas, considerando:
 - i. Modalidades
 - ii. Público objetivo
 - iii. Contenidos
 - iv. Duración
 - v. Evaluación y acreditación
 - vi. Impacto en la organización
- Analizar la pertinencia de las estrategias de capacitación implementadas, en relación a las políticas y objetivos estratégicos de la organización.
- Conocer las opiniones y la valoración de los usuarios (voz de los actores) sobre las experiencias de capacitación en la empresa.
- Conocer el grado de cambio comportamental alcanzado por los sujetos participantes de los programas de capacitación de la empresa.

Capítulo 1 - Marco teórico

1.1. Antecedentes teórico-conceptuales y estudios empíricos previos

Las empresas no son indiferentes al aprendizaje. La cultura y la estructura de estas organizaciones favorecen la incorporación de algunas innovaciones y obstaculizan otras. Es necesario entonces quebrar la barrera entre lo que la empresa sabe y lo que la empresa hace (Pfeiffer y Sutton, 2005, citado por Gore y Dunlap, 2006). Esto no puede realizarse sin superar los límites habituales de la capacitación de manera conceptual y sin replantearse su posición dentro de la organización. El diseño de una actividad de capacitación empieza mucho más temprano que el diseño de las clases. El diseño de los programas de capacitación con el fin de provocar cambios empieza diseñando el propio cambio (Gore y Dunlap, 2006).

Es cierto que el conocimiento puede cambiar las estructuras sociales, pero también es cierto que no todo el conocimiento puede hacerlo y que las estructuras sociales, a su vez, determinan la naturaleza del conocimiento. En una empresa con necesidad de cambio, al igual que en cualquier otro campo, el conocimiento no es independiente del contexto. Ha nacido y ha persistido en un entorno que, si bien se procura cambiar y no se logra, lo sigue sustentando. Debido a esto, el propósito de la capacitación no se puede determinar sólo como aquel que consiste en cambiar el conocimiento, sino como una obra que supone cambiar el conocimiento junto con el entorno en el que sobrevive. Esto también implica cambiar las organizaciones y usos enraizados. Y provocar cambios en las organizaciones y en sus prácticas sociales arraigadas no es tarea fácil; dependerá no sólo de incorporar nuevos conocimientos, lo cual constituye una condición necesaria, aunque no suficiente (Gore y Dunlap, 2006).

La capacitación en contextos organizacionales tiene como objetivo promover espacios para propiciar discusiones y adquirir conocimientos, que usualmente no podría ocurrir en un puesto de trabajo por sí solo. La intención es que el aprendizaje logrado pueda transferirse a las tareas, lo que no ocurre en todos los casos. La capacidad de utilizar los conocimientos recibidos en un entorno dado está vinculada a la calidad de los conocimientos recibidos, a las características particulares de cada tarea y a las relaciones entre estos dos contextos. El entendimiento de los sistemas para generar capacidades organizacionales, aunque pongan su foco en acciones didácticas planificadas, requiere la comprensión de las redes internas que le dan forma y hacen factible los procesos de formación (Gore, 2000).

1.1.1. La generación de capacidades organizativas y la capacitación en las organizaciones

La capacitación empresarial es una actividad educativa como cualquier otra, en el entendido de que es intencional, con el propósito de lograr cierto aprendizaje mediante un programa de enseñanza. No obstante, posee algunas particularidades que la hacen diferente por lo cual necesita ser estudiada y analizada de una manera particular.

Llamaremos proceso de capacitación a un conjunto de actividades de enseñanza programadas y con cierto grado de formalización, que tiene lugar en las empresas con el fin de perfeccionar el desempeño de los recursos humanos que trabajan en ellas, que se ha escogido, o que tiene la aspiración de ocupar un puesto en ellas. La capacitación puede adoptar muchas formas, pudiéndose desarrollar en un salón de clases o no, o ser llevada a cabo en el propio puesto de trabajo o fuera del mismo (Gore, 2000).

En el empleo que le daremos al término capacitación, la misma abarca procesos que apuntan a analizar, discutir y reflexionar, por lo cual tiene un significado más profundo que al ser utilizado para describir el aprendizaje logrado a través de la repetición mecánica de tareas o movimientos. No obstante, contiene una fuerte relación con lo profesional y se asocia al trabajo, al vincularse con un rol o un conjunto de habilidades; siempre implica implícitamente un entorno de aplicación medianamente conocido (Gore, 2000).

En la mayoría de las situaciones, los participantes ya se desempeñan en sus puestos de trabajo y se busca que puedan hacerlo de forma distinta. Se presenta como un tipo de educación que podríamos llamar "post-experiencia", en la cual los alumnos contrastan su propia práctica con la formación recibida, en un contexto más o menos conocido. Sin embargo, la "distancia" entre lo que se enseña y la práctica profesional puede variar considerablemente y a veces es cierto que se espera que los conocimientos vayan mucho más allá de la posición actual (Gore, 2000).

Además, en la mayoría de las situaciones, los miembros de cada grupo pertenecen a la misma organización, vale decir, que los programas de capacitación han sido programados por una organización para su propio personal. Esto pone de manifiesto una característica particular de este proceso, en el cual existe un grupo que trata de modificar algo en otro, pero viéndolo en base a una perspectiva más genérica, la de la empresa por ejemplo, existe un plan de capacitación que tiene como objetivo realizar cambios en la empresa a pesar de que está integrado, o al menos es designado, por personas con capacidad de toma de decisión en esa empresa (Gore, 2000).

Si nos preguntamos sobre el potencial de estos planes de capacitación para modificar las prácticas en las empresas, descubriremos de forma rápida que la respuesta no es sencilla. La dificultad proviene, en cierta medida, de que no en todas las situaciones se tiene claro lo que se pretende

modificar y de qué forma. En otras situaciones, el cambio no depende sólo de los conocimientos adquiridos durante la capacitación (Gore, 2000).

Un correcto manual de capacitación empresarial probablemente recomendaría en esta situación especificar con exactitud a dónde se pretende llegar, y que sería oportuno definir si se trata de un problema atribuible o no a la capacitación (Kemp, Morrison y Ross, 1998; Dills y Romiszowski, 1997; Milano y Ullius, 1998, citados por Gore, 2000). Estas recomendaciones manifiestan una pregunta implícita: ¿cómo se organiza un plan de capacitación? El asunto consiste en que, definir lo que se pretende alcanzar y cuáles son los factores en la organización que facilitarán u obstaculizarán el poder aplicar lo que se aprende, forma parte de un procedimiento de aprendizaje organizacional muy rico. Si estudiamos el procedimiento de capacitación mediante la eliminación de estos dos elementos, obtendremos un completo estudio del proceso educativo, pero se estará dejando de lado un proceso organizacional de aprendizaje, más abarcativo y el cual integra la elaboración del curso de capacitación (Gore, 2000).

Si bien los procesos de capacitación poseen muchos componentes tradicionales de la educación, desde una visión organizacional, empieza en una etapa anterior que lo "escolar" y finaliza mucho después, articulándose con otros procesos de negocio. En muchos factores, "lo escolar" no es lo que revela la capacitación, sino más bien, es el concepto amplio de desarrollo de capacidades que explica lo "escolar" (Gore, 2000).

1.1.2. Definiendo la diferencia entre capacitación corporativa y entrenamiento corporativo

La capacitación corporativa se está convirtiendo en uno de los medios más influyentes, dinámicos y efectivos para que una organización pueda (Ryan, 2010):

- ✓ Retener a los empleados existentes;
- ✓ Atraer a nuevos empleados;
- ✓ Desarrollar las capacidades de la organización;
- ✓ Desarrollar las habilidades y capacidades de los empleados;
- ✓ Comprometer activamente a los empleados con la organización;
- ✓ Generar cooperación y colaboración entre los empleados;
- ✓ Crear y/o fortalecer la cultura de la organización;
- ✓ Facilitar la innovación: nuevos productos, nuevos servicios, nuevos mercados y/o nuevos canales de comercialización.

Es importante aclarar qué se entiende por el término "capacitación corporativa" ya que la mayoría de las organizaciones tienden a pensar en la capacitación como en el entrenamiento corporativo en las

empresas. Los programas de entrenamiento corporativo se basan a menudo en competencias y, por lo general, se relacionan con el entrenamiento esencial que los empleados necesitan tener para poder operar determinados equipos o realizar determinadas tareas de manera competente, segura y eficaz. El foco del entrenamiento corporativo es el desarrollo de las competencias de los empleados para ser capaces de hacer tareas con eficacia (logrando hacer efectivo un intento o propósito) y, de ser posible, de manera eficiente (consiguiendo un propósito empleando los medios idóneos). El resultado de un programa de entrenamiento corporativo es un participante que sea capaz de operar un equipo o realizar una tarea específica, de acuerdo a criterios de formación predeterminados (Ryan, 2010).

Si el instructor evalúa al participante como “competente”, el participante suele recibir un certificado que confirme el cumplimiento de los criterios predeterminados de entrenamiento. La función principal del entrenamiento corporativo es asegurar que un empleado tenga los conocimientos y habilidades para llevar a cabo una función específica para que una organización pueda operar de forma normal. Fundamentalmente, el entrenamiento corporativo se centra en la transferencia de conocimientos, con un instructor enseñando o demostrando cómo llevar a cabo una determinada función y el estudiante aprendiendo y demostrando que puede aplicar lo que aprendió, a fin de ayudar a la organización a mantener una operativa funcional (Ryan, 2010).

La capacitación corporativa, sin embargo, añade otra dimensión y profundidad a la educación, mediante el involucramiento de los aprendices como participantes en la generación de nuevos conocimientos que ayuden a la organización a desarrollarse y evolucionar, en lugar de mantener el *statu quo*. La capacitación corporativa se centra en el desarrollo de las capacidades de una organización para lograr hacer cosas y, en particular, las cosas correctas con el fin de ser una organización sostenible y exitosa (Ryan, 2010).

En el futuro, las organizaciones tendrán que asumir que la mayor parte de sus líderes y el desarrollo vendrán desde dentro de la propia organización, en lugar de fuentes externas. Esto ocurrirá debido a la escasez cada vez mayor de personas cualificadas para tareas específicas y la creciente competencia por personal cualificado, experimentado y habilidoso (Ryan, 2010).

La capacitación corporativa involucra un facilitador, en lugar de un instructor o entrenador, para comprometer a los participantes y animarles a pensar en el qué, el cómo y el porqué de lo que están haciendo, con el fin de desafiar los paradigmas actuales. En particular, la capacitación corporativa se centra en la introducción de técnicas de aprendizaje para que los empleados piensen acerca de hacia dónde se dirige la organización, el potencial de nuevas oportunidades para las mismas y formas novedosas de hacer las tareas. Mientras que el papel del entrenamiento corporativo es desarrollar la capacidad operativa de los individuos, la intención de la capacitación corporativa es promover el desarrollo de las capacidades, tanto de un individuo, como de su organización (Ryan, 2010).

El entrenamiento corporativo, de esta forma, podría pensarse en clave personal, mientras que la capacitación se piensa en clave colectiva.

Para ilustrar este concepto vemos en la **figura 1** la distinción entre la capacitación corporativa y el entrenamiento corporativo. El círculo representa el conocimiento global de la organización. La flecha horizontal representa el papel del entrenamiento corporativo para reforzar y mantener las habilidades y competencias de los empleados. La organización sigue avanzando, a menudo con más empleados que realizan los programas prescritos de entrenamiento corporativo o empleados entrenándose en el siguiente nivel de competencia. Complementando la flecha horizontal se encuentra la flecha ascendente que representa el papel de la capacitación corporativa en la elevación del nivel de pensamiento en una organización, desafiando los enfoques tradicionales, explorando nuevas ideas y desarrollando nuevos conocimientos.

En este diagrama, mientras que las dos flechas parten de una base común, con el tiempo la capacitación corporativa desarrolla nuevo conocimiento, pensamiento y aprendizaje dentro de una organización, que expande la cantidad de conocimiento contenido dentro de la misma. En la creciente "economía del conocimiento" este nuevo conocimiento puede ser un activo importante y una fuente vital de nuevas oportunidades de negocio y de capital intelectual para las organizaciones.

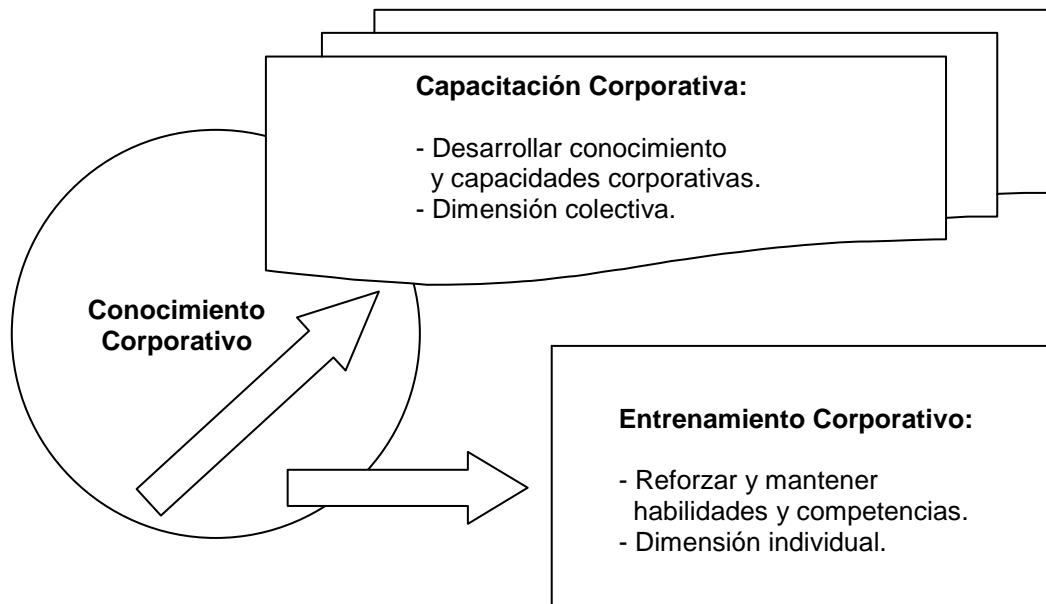


Figura 1. Capacitación corporativa versus entrenamiento corporativo (adaptado de Ryan, 2010)

Es evidente que una organización necesita de una combinación tanto de entrenamiento corporativo como de capacitación corporativa. En suma, el entrenamiento corporativo asegura que una organización pueda mantener su rendimiento y eficacia operacional actuales. La capacitación corporativa es la manera de aprovechar los conocimientos, las habilidades y las capacidades de los

empleados para ayudar a una organización a crecer y evolucionar (Ryan, 2010).

1.1.3. Competencias versus capacidades

Otra forma de pensar acerca del entrenamiento corporativo frente a la capacitación corporativa es en el contexto de las competencias y las capacidades. Gran parte de los planes de entrenamiento corporativo están centrados en el desarrollo de las competencias de los empleados (Ryan, 2010).

El Equipo de Estrategia de RRHH de la empresa en estudio (2007) define competencias como “las capacidades, conocimientos, habilidades, actitudes y experiencia que una persona es capaz de poner en juego para desempeñarse en una actividad con un entorno determinado”².

En comparación, la capacitación corporativa se centra en desarrollar las capacidades de los empleados. El término capacidad refleja la combinación de recursos, habilidades, aprendizaje y experiencia que permite a una organización funcionar adecuadamente y con una ventaja sobre sus competidores. Las capacidades de una organización son los pilares fundamentales para el desarrollo de las competencias (Ryan, 2010).

La diferencia entre competencias y capacidades se pone de manifiesto cuando se opera en un ambiente de certidumbre o de incertidumbre. Una organización se apoya en sus competencias en entornos empresariales conocidos, utilizando procesos probados y familiares. Sin embargo, una organización aprovecha sus capacidades para responder de manera eficaz a situaciones y ambientes de negocio desconocidos o inciertos, haciendo uso de sus recursos, aprendizaje y conocimiento. Dada la expansión de la globalización, las nuevas tecnologías que evolucionan constantemente, el aumento de los niveles de competitividad en prácticamente todos los sectores, así como la puja global cada vez mayor por trabajadores cualificados, se crea un escenario desafiante e incierto para los gerentes y líderes y destaca la necesidad de que las organizaciones encaren estratégicamente la capacitación corporativa y el desarrollo (Ryan, 2010).

Cada organización tiene sus propios requisitos y espera resultados diferentes de su programa de capacitación corporativa. Cada organización es única y el papel de su programa de capacitación depende de las prioridades estratégicas de cada organización de forma individual. A modo de ejemplo, la capacitación corporativa puede jugar un papel integral en el desarrollo estratégico de las organizaciones, en aspectos tales como (Ryan, 2010):

- Construir capacidades gerenciales y de liderazgo;
- Planificar la sucesión;

² Para más información sobre competencias ver apartado *Gestión por competencias* en este capítulo.

- Identificar futuros líderes y probar sus capacidades en diferentes proyectos y contextos;
- Establecer un nivel mínimo y consistente de capacidades a nivel de la alta dirección;
- Facilitar la innovación: generar nuevas ideas sobre productos, servicios, mercados y canales de distribución, así como en los plazos para lanzar al mercado productos o servicios nuevos;
- Construir cultura empresarial;
- Reunir a los altos directivos de diferentes operaciones globales para facilitar una mayor colaboración a través de toda la organización.

1.1.4. Capacitación, compromiso y empleabilidad

La empresa, para persistir y evolucionar, precisa de personas que sean capaces de adaptarse al caos y a los cambios. No alcanza solamente con contratarlos y capacitarlos. También se requiere que sea capaz de retenerlas y poder sacar el máximo provecho de las mismas en beneficio de la compañía. La clave es el compromiso. A las organizaciones se les dificulta competir si la gente se encuentra comprometida solamente por el dinero. Las compañías no sólo necesitan de gente que trabaje. También se necesita de gente que cree, que innove, que tenga espíritu empresarial, que muestre excelencia y que manifieste una alta productividad, en empleados de todos los niveles. Estos factores solamente se pueden lograr mediante el trabajo con personas altamente cualificadas. La capacitación es una condición que es necesaria, pero que no resulta suficiente; también es necesario disponer de recursos humanos proactivos, motivados y comprometidos (Frigo, 2013).

El compromiso se manifiesta en dos sentidos. Las personas se muestran comprometidas solamente cuando consideran que la empresa se compromete con ellas, más allá de los dichos. Esto se vincula al concepto de empleabilidad. Los empleados y las compañías están empezando a construir equipos donde los dos grupos comparten la responsabilidad por la productividad de la empresa así como por la empleabilidad de los funcionarios. Si los dos grupos no colaboran, la compañía no estará en una posición competitiva fuerte y se reducirá su mercado con lo cual, a su vez, los empleados estarán condenados a ser marginados laboralmente (Frigo, 2013).

La capacitación empresarial puede actuar como un estímulo para comprometer a los empleados con la organización. Una investigación que realizó Gallup (2013), evaluando el efecto que el compromiso de las personas tenía sobre la innovación a nivel del equipo y de la prestación de servicios al cliente, encontró algunas inquietantes revelaciones. La investigación estudió las respuestas de los empleados a una serie de factores relativos a la innovación, con el fin de ver qué factores diferían de forma más notoria entre los empleados que se encontraban comprometidos y aquellos que no lo estaban. Los resultados señalaron que sólo el **13%** de los empleados estaban comprometidos con su trabajo. Otro **63%** no estaba comprometido, mientras que el **24%** restante estaba especialmente no comprometido, se sentían infelices y propagaban activamente su descontento entre los demás compañeros de trabajo.

La investigación de Gallup (2013) identificó tres tipos de empleados:

- Tipo 1 - empleados comprometidos: son aquellos empleados que trabajan con pasión y sienten una conexión profunda con su organización. Estos empleados impulsan la innovación y ayudan a que la organización avance.
- Tipo 2 - empleados no comprometidos: estos empleados esencialmente desempeñan sus funciones de mala gana a lo largo de su jornada de trabajo, sin ponerle energía y pasión a su labor.
- Tipo 3 - empleados activamente no comprometidos: este tipo de empleados no solamente son infelices con su trabajo, sino que de forma activa diseminan su infelicidad y socaban cualquier logro de sus compañeros.

Basándonos en los resultados de esta investigación, si una organización típica cuenta sólo con el **13%** de sus empleados efectivamente comprometidos con su trabajo, la primera prioridad debería ser asegurar que el compromiso de este grupo no se pierda. El paso siguiente sería tratar de aumentar el número de empleados que están comprometidos con la organización, es decir, tratar de involucrar a algunos integrantes del grupo de empleados no comprometidos. La capacitación empresarial puede desempeñar un papel clave para poder llegar a estos empleados poco comprometidos con sus tareas y hacer una contribución positiva para comprometerlos con la empresa, su trabajo y sus colegas.

Han quedado atrás los días en que los directivos eran los únicos que tenían buenas ideas y los demás trabajadores se limitaban a cumplir un papel operativo, dejando de lado su inteligencia. La capacitación corporativa es un medio para lograr involucrar a los empleados con la organización buscando sus puntos de vista, ayudándoles a comprender los desafíos que enfrenta la organización, las oportunidades potenciales y animándolos a aportar sus ideas a través de discusiones en los programas de capacitación empresarial y formatos virtuales de enseñanza. Idealmente, la capacitación corporativa debería proporcionar un ambiente libre de amenazas en el cual los empleados se sientan abiertos para sugerir ideas, discutir las ideas de los demás y pensar en voz alta, sin temor a represalias o a que sus ideas se expongan y sean sujetas a escrutinio público.

Douglas McGregor en *El lado humano de las organizaciones* (1960) identifica dos teorías diferentes sobre el estilo de mando de los gerentes, a las cuáles nombró "teoría X" y "teoría Y". Se trata de teorías opuestas de dirección: en la teoría X, los gerentes suponen que los empleados tienen que ser forzados a trabajar en base a amenazas. Por su parte, la teoría Y, se basa en la premisa de que los directivos asumen que a las personas les gusta y necesitan su trabajo. La teoría X se basa en los supuestos del modelo de Frederick Taylor, que indican que el trabajador es generalmente pesimista, estático y que rechaza innatamente el trabajo, evitándolo si es posible. La teoría Y, por otro lado, considera al empleado como un activo importante de la empresa, siendo éste una persona

optimista, flexible y dinámica.

Se busca que las organizaciones encuentren, siguiendo la teoría Y, formas activas de involucrar a sus empleados en diferentes actividades que ayuden a incrementar su nivel de compromiso. Esto podría abarcar el dar a los empleados un sentido de control sobre su trabajo, otorgándoles la flexibilidad y la autonomía necesarias para tomar las decisiones operacionales que repercuten en ellos. Consultar con los empleados antes de tomar decisiones importantes es otra manera de mostrar respeto por ellos y valorar sus aportaciones. Cuantos más empleados sientan que su trabajo y sus ideas se valoran, más se sentirán comprometidos con su organización. Un beneficio extra para la organización es el desarrollo de un entorno que fomente la innovación abierta, en el cual los empleados contribuyan con ideas y hagan sugerencias para desarrollar nuevos productos, procesos, servicios y para que la empresa considere nuevos mercados.

Existen ya algunas organizaciones, como ser South Australia Police, Textron Corporation o ETSA Utilities (Ryan, 2010), que han descubierto el potencial de la adopción de un enfoque estratégico para la capacitación corporativa. Mirando más allá de la superficie en el desempeño de las organizaciones exitosas, grandes, medianas y pequeñas, hay una gran probabilidad de que en ellas se vea sistemáticamente un mayor compromiso con la capacitación corporativa y el desarrollo de sus empleados.

Como cada organización es única, también lo es el propósito de su programa de capacitación corporativa. El papel de la capacitación corporativa va desde proporcionar un medio para identificar a los futuros líderes y facilitar el desarrollo del liderazgo, en asistir en los planes de sucesión y desarrollo, o en la evolución o el refuerzo de la cultura de una organización. Sin embargo, un resultado consistente que la capacitación corporativa produce, en prácticamente todas las organizaciones, es el desarrollo de las capacidades organizacionales.

Una cuestión clave para las organizaciones que no se comprometan con la capacitación corporativa y el aprendizaje y desarrollo de sus empleados será la creciente dificultad para atraer y retener buenos recursos humanos. En cambio, estas personas se sentirán atraídas por las empresas en las que encuentren la oportunidad de aprender y seguir desarrollando sus habilidades y conocimientos.

1.1.5. Vinculando la capacitación a los objetivos organizacionales: el contrato de aprendizaje

Si se quiere que la capacitación sea valorada por los líderes organizacionales, se deberían comenzar y terminar todos los esfuerzos en centrarse en los objetivos de la organización. Dan Tobin (1997) ideó un instrumento a tal efecto al que llama "contrato de aprendizaje", que guía a una organización a través de este proceso. El contrato de aprendizaje puede utilizarse a nivel de los empleados

individualmente, pero la atención se centra en cómo utilizarlo para guiar, en su conjunto, las estrategias de capacitación.

El contrato de aprendizaje tiene tres secciones principales (Tobin, 1997):

- Las necesidades del negocio
- El Plan de capacitación
- Los resultados del negocio

Foco en las necesidades del negocio

Para entender las necesidades del negocio es necesario realizarse tres preguntas:

- ¿Cuáles son los objetivos de la organización?
- ¿Qué es necesario cambiar para alcanzar estos objetivos?
- ¿Qué es necesario aprender para realizar los cambios necesarios?

Si pueden responderse estas preguntas, la organización se asegurará de que sus planes de capacitación se centrarán directamente en las necesidades del negocio. También se evitará el desarrollo de una solución de capacitación a un problema cuya solución no tiene necesariamente que ver con capacitación.

Foco en el Plan de capacitación

Una vez que se entienden las necesidades del negocio, puede desarrollarse un plan para alinear los requerimientos de capacitación con esas necesidades:

- ¿Qué será enseñado?
- ¿De qué forma se realizará la capacitación?
- ¿Cuándo se desarrollará la capacitación?
- ¿Cómo será medida la capacitación?

Los primeros tres puntos son utilizados casi universalmente por los grupos encargados de la capacitación para realizar sus planes - que se refieren a los contenidos de la capacitación, el formato y el cronograma.

Muchos grupos de capacitación utilizan algún tipo de método de evaluación para medir los resultados del aprendizaje. Pero esto no es suficiente - tenemos que evaluar el aprendizaje no sólo mediante métodos objetivos relacionados con el dominio de los contenidos del aprendizaje, sino también sobre la base de los resultados del negocio. En ambos casos, el *Modelo de los cuatro niveles* de Kirkpatrick

(1998) es una herramienta muy útil para tales propósitos (para más información ver el apartado *Evaluación de una acción formativa: Modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick* en este capítulo).

Foco en los resultados del negocio

Aquí es donde los grupos más tradicionales encargados de la capacitación tienden a fallar. Para cualquier programa de capacitación que se diseñe, se debería responder a estas dos preguntas al planificar el programa:

- ¿Cómo será aplicado el aprendizaje en el trabajo y de qué forma dicha aplicación reforzará el trabajo realizado?
- ¿Qué cambios en los resultados del negocio pueden esperarse como resultado de los esfuerzos de capacitación?

Muchos capacitadores creen que su responsabilidad termina cuando el estudiante abandona el salón de clases o cuando una solución de formación de base tecnológica se entrega al estudiante. El primer punto, cómo será aplicado el aprendizaje en el trabajo, indica que el grupo encargado de la capacitación debe trabajar con la gerencia de la empresa para asegurar que exista un plan para aplicar lo que se aprende una vez se vuelve al puesto de trabajo y el refuerzo de lo aprendido una vez que el trabajador abandona la actividad de capacitación y empieza a aplicar lo aprendido en su actividad. Este es el Nivel 3 (conducta) de Kirkpatrick (1998) - ¿están estas personas utilizando en su trabajo lo que han aprendido?

El segundo punto es el retorno - la medida final del éxito de la capacitación. Uno de los principios básicos de la evaluación del programa es que los objetivos del programa deben conectarse directamente a las medidas de evaluación de ese programa. Por lo tanto, si se comienza con los objetivos de negocio de la empresa, también se debería terminar con los objetivos de negocio y cómo los programas que se diseñan y se imparten afectan estos objetivos de negocio.

Ley de Tobin

"Si se comienzan y terminan todos los esfuerzos de capacitación, centrándose en los objetivos de negocio de la organización, nunca se pedirá que se haga un análisis ROI (de retorno sobre la inversión) para justificar el presupuesto".

1.2. Presentación de aportes de la revisión de la literatura

1.2.1. Aprendizaje formal, no formal e informal

La Comisión de las Comunidades Europeas (2001) distingue tres tipos de aprendizaje:

- Aprendizaje formal: se realiza en centros educativos regulados y lleva a la adquisición de diplomas y títulos con reconocimiento. Es estructurado (en términos de fines didácticos, duración o recursos) y es intencional del punto de vista del alumno.
- Aprendizaje no formal: se lleva a cabo de forma paralela a los sistemas de educación tradicionales, y no conduce usualmente a certificaciones de tipo formal. Es, sin embargo, estructurado (en términos de fines didácticos, duración o recursos) y es intencional del punto de vista del alumno.
- Aprendizaje informal: se realiza de forma complementaria a la vida diaria. No es estructurado (en cuanto a fines del aprendizaje, tiempo y recursos) y generalmente no lleva a la obtención de certificaciones. Este tipo de aprendizaje si bien puede llegar a ser intencional, generalmente es no intencionado o incidental.

Ciertos autores, entre los que se incluyen Thomas J. La Belle (1980), citado por Marenales (1996), piensan que estas tres modalidades educativas no deben ser consideradas de forma independiente, sino como "modo dominante". En la práctica, una actividad de educación puede incluir como modo dominante alguno de estos tipos, adquiriendo de forma secundaria formas propias de los otros dos, como se muestra en el cuadro siguiente:

CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS				
Modos Educativos		FORMAL	NO FORMAL	INFORMAL
	Educación Formal	Escuelas graduadas jerárquicamente	Actividades extracurriculares	Grupo de iguales
	Educación No Formal	Certificados	Enseñanza sistemática no escolar	Participación
	Educación Informal	Escuelas de la selva	Instrucción paternal	Experiencia cotidiana

Cuadro 1. Características educativas (Marenales, 1996)

Existe un procedimiento de aprendizaje informal desarrollado en base al trabajo diario. El aprendizaje informal tiene sus limitaciones ya que, a menudo, no solamente es lento, sino además ineficaz y caro (Frigo, 2013).

El aprendizaje organizacional si es sistematizado se convierte en capacitación no formal.

Resulta difícil hacer una distinción clara entre el aprendizaje formal e informal, ya que a menudo hay un cruzamiento entre los dos (McGivney, 1999).

Del mismo modo, Hodgkinson et al. (2003) llegaron a la conclusión, después de un significativo análisis de la literatura sobre los temas del aprendizaje formal, no formal e informal, que los términos informal y no formal son intercambiables, cada uno siendo definido principalmente en oposición al sistema dominante de educación formal y a las concepciones individualistas en gran medida del aprendizaje desarrollado en relación con estos contextos educativos.

La educación no formal ocurre generalmente fuera del entorno de las instituciones de educación especializadas, con el fin de proporcionar enseñanza a grupos particulares de la sociedad, enseñanzas que pueden ofrecerse en múltiples situaciones y por medio de diversas instituciones y particulares. El ámbito de referencia para la educación no formal es generalmente cualquier actividad de carácter social, no solamente las escolares (ANEP - CODICEN, 1991).

Esta forma de educación resulta difícil de precisar, tal vez debido a que su propio nombre tiene la apariencia de representar lo contrario a cualquier formalización, sin dar cuenta de su significado ni de su lugar dentro del sistema educativo como sistema social. Debido a esto se han sugerido nombres más representativos, como ser el de "educación paralela", "no escolar" o "extraescolar", o en otros casos, presentándola como un parasistema e incluso como un sistema "periescolar" o sistema "de aprendizaje no convencional". Todas estas denominaciones, en esencia, establecen cierto grado de "subordinación" del concepto de educación no formal respecto de la formal, aunque es necesario acordar en que la misma posee un valor de por sí lo cual requiere reconocerla como uno de los dos subsistemas principales en que se agrupa actualmente el sistema educativo en nuestras sociedades. La educación no formal se manifiesta a través de diferentes formas que la educación de tipo escolar, aunque ha ido hallando fines y componentes que le otorgan características propias y nuevos atributos, tal cual se ve en la alfabetización funcional y en la educación para adultos, y desarrollando métodos específicos para estos entornos, tal como se percibe en los trabajos de concientización de comunidades y en la actividad sociocultural (Nassif, Rama y Tedesco, 1984).

La capacitación no formal tiene su justificación en la medida que contribuya a la rentabilidad de la compañía (Frigo, 2013). Para esto se debe tomar en cuenta la estrategia de la empresa y los

requerimientos tanto de la compañía como de los empleados. De acuerdo a Porter (1980), el definir una estrategia competitiva implica desarrollar un procedimiento amplio sobre la manera en la cual la compañía piensa competir, cuáles serán sus metas y qué tácticas serán requeridas para lograr esos objetivos.

El mercado de trabajo cumple también un rol central en la educación ya que es el lugar donde se producen circunstancias de aprendizaje no formal e informal. Los empleados en múltiples países apuntan, sin distinción, que el aprendizaje no formal e informal más relevante probablemente ocurre en el trabajo. Ya en 1997 un reporte realizado en Noruega concluyó que el lugar de trabajo era dónde la mayor parte del aprendizaje ocurría (OECD, 2010).

El problema con el aprendizaje corporativo es que a menudo el conocimiento, las habilidades y las competencias están presentes en los trabajadores, pero no son visibles, debido a que no son formalmente reconocidas, ya que no están certificadas.

Otro punto que claramente asocia el mercado de trabajo con reconocer el resultado del aprendizaje no formal e informal es el hecho de que el acceso a ciertas profesiones reguladas depende de la posesión de una calificación certificada oficialmente. Por medio de reconocer el aprendizaje no formal e informal es posible certificar el aprendizaje de los practicantes de tales profesiones, sin que necesariamente tengan que someterse a un potencialmente largo y costoso período de entrenamiento a fin de obtener las certificaciones requeridas.

Esta forma de reconocer el aprendizaje no formal e informal es usualmente descripta como parte de un sistema de aprendizaje permanente (*lifelong learning*).

El concepto de *lifelong learning* incluye "cualquier acción de aprendizaje que se realice a través de toda la vida, con el fin de ampliar las capacidades dentro de un aspecto relacionado con el trabajo o lo social". Lo amplio de esta definición comprende todo el rango de acciones de educación formal, no formal e informal (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

Cada individuo debe estar en condiciones de seguir el aprendizaje durante toda su vida. La idea de la educación permanente es la clave de la sociedad del aprendizaje. El concepto permanente cubre todos los aspectos de la educación, todo lo que ella abarca, con el todo siendo más que la suma de sus partes. No hay tal cosa como una parte "permanente" separada de la educación, que no sea de por vida. En otras palabras, la educación permanente no es un sistema educativo, sino un principio en que se basa la organización de todo un sistema y que en consecuencia subyace en el desarrollo de cada una de sus partes componentes (Faure et al., 1972).

1.2.1.1. Métodos para evaluar el reconocimiento de la educación no formal e informal

La discusión sobre la naturaleza y los métodos para evaluar el resultado de la educación no formal e informal es centro de gran debate en muchos países. Varios métodos son utilizados, a menudo en conjunto, pasando desde la autoevaluación a la evaluación formal de acuerdo con ciertos modelos en el sistema de educación formal. Esta discusión a menudo acompaña a otras, incluyendo aquellas relativas a las entidades evaluadoras y al cumplimiento de estándares. El concepto de estándares es esencial para reconocer el resultado de la educación no formal e informal y resulta crucial durante la fase de evaluación de procesos formalizados, especialmente tendientes a la obtención de ciertas certificaciones o acreditaciones (OECD, 2010).

Uno de los métodos más ampliamente utilizados en muchos países para el reconocimiento de la educación no formal e informal es el llamado portafolio de aprendizaje. Un portafolio de aprendizaje (o incluso un portafolio de aprendizaje electrónico) constituye un respaldo para los aprendizajes y logros individuales ya que reúne la identificación de las competencias adquiridas a nivel personal, social y profesional en su conjunto, a la vez que constituye un medio para permitir a las personas construir sobre sus logros personales, a medida que sus carreras profesionales avanzan (OECD, 2010).

1.2.2. Gestión del conocimiento

En los negocios, la ventaja competitiva refiere al valor agregado que una compañía produce para sus clientes. Para alcanzar ventajas competitivas, Porter (1980) sugiere una serie de estrategias alternativas, a saber: (1) liderazgo en costos: manteniendo los costos de producción por debajo de los costos de la competencia y al mismo tiempo logrando ventas de gran volumen, (2) diferenciación: brindar productos que se perciban como diferentes en el mercado, y (3) enfoque: centrarse en un nicho particular de clientes, en un tramo de la línea de producción o en un mercado regional específico.

Grant (1991) y Schoemaker (1992), citados por Sacchi (2009), sugieren un uso apropiado de la información y, particularmente, del conocimiento como origen primario de la diferenciación en un mercado globalizado y altamente competitivo. Para ellos, entre los recursos con los que cuenta cada compañía, se debería hacer la distinción entre recursos de tipo tangible – como ser el capital, la mano de obra o la tierra- y recursos de tipo intangible – como ser la combinación de capacidades y conocimiento que posee la compañía. Algunos investigadores incluso postulan que las ventajas competitivas principales provienen de crear, recopilar, almacenar y difundir el conocimiento (Nahapiet y Ghoshal, 1998, citado por Sacchi, 2009).

Precisamente, los recursos de tipo intangible son aquellos que revelan el contraste, notable a veces, entre la valoración de mercado de una compañía y su valoración contable. La valoración de mercado se conforma no solamente por los activos de tipo tangible de la compañía, sino además por los recursos de tipo intangible, recursos que en muchas ocasiones no se registran en la valoración contable, sobre todo el capital intelectual. Independientemente de los componentes especulativos, hay acuerdo en que el predominio de estos componentes de tipo intangible son los que permitirán obtener ventajas competitivas que se sostengan en el tiempo. De esta forma, componentes de tipo intangible como las capacidades de los trabajadores de una empresa estarían asociados de forma directa con su valoración de mercado – el valor que se refleja en la cotización en la bolsa (Sacchi, 2009).

Expertos señalan (Drucker, 1993; Negro y Synan, 1997, citados por Sacchi, 2009) que las empresas en el futuro sólo podrán obtener y conservar ventajas competitivas a través de la utilización correcta de la información y, principalmente, de los conocimientos. Los tipos de conocimientos que habilitan la obtención de ventajas competitivas a una empresa abarcan una amplia gama que incluyen, desde aquellos que son patentables, hasta conocimientos asociados a requerimientos de los clientes, los que posibilitan una mejora en los servicios de posventa o aquellos relacionados a la optimización de los procedimientos de producción.

Por lo tanto, si una empresa pretende mantener su competitividad de forma sostenible en el largo plazo, deberá realizar la identificación, creación, almacenamiento, transmisión y empleo de manera eficiente de los conocimientos tanto individuales como colectivos de los empleados, a fin de habilitar la resolución de problemas, la mejora de procesos y, principalmente, el aprovechamiento de las oportunidades de negocios (Sacchi, 2009).

1.2.2.1. Concepto de gestión del conocimiento

El concepto de gestión del conocimiento (*knowledge management - KM*) refiere a gestionar el capital intelectual de una empresa con el objetivo de agregar valor a los productos ofrecidos por ésta en sus mercados y de producir una diferenciación que los haga competitivos. Existen dos elementos que promueven la necesidad de gestionar el conocimiento. Por una parte, los desarrollos tecnológicos, lo que hace que la gestión del capital intelectual se torne más sencilla y hace que sea posible desde una óptica financiera. Y por otra parte, la progresiva toma de conciencia del mundo de las empresas (e inclusive de los países más desarrollados económicamente) respecto a que los conocimientos son los recursos clave de la sociedad y de las organizaciones donde la información abunda, principalmente, debido al uso de Internet (Sacchi, 2009).

En este escenario, el rol principal de las TICs (tecnologías de la información y de las comunicaciones) es su capacidad para habilitar mejoras en la forma de comunicarnos, colaborar,

buscar y generar información y conocimientos. No obstante, no debemos perder de vista que la prioridad al referirnos al fin de la gestión del conocimiento sería el lograr un entorno de trabajo que permita la colaboración y que manifieste una intención de aprendizaje constante. Se apunta a construir un ambiente de trabajo en el cual los empleados puedan desarrollar actividades de aprendizaje de todo tipo, compartiendo los conocimientos adquiridos con sus colegas, clientes y socios de negocio (Sacchi, 2009).

Debemos señalar que, muchas veces, no se valora adecuadamente la relevancia de los equipos multidisciplinarios para realizar trabajos, las relaciones de índole personal entre los empleados, las de los trabajadores con clientes o las redes que se establecen para colaborar dentro de las empresas o con compañías que comparten fines en común. Los elementos antes mencionados son claves para generar, transmitir y difundir el conocimiento en las organizaciones (Sacchi, 2009).

Davenport (1998), citado por Sacchi (2009), postula que la gestión del conocimiento tendría que preocuparse por identificar y utilizar el conocimiento que tiene la empresa para que la misma pueda desarrollar sus fines estratégicos. Para ello, deberán ser gestionados tanto los conocimientos explícitos como los tácitos. El poder distinguir entre ambos conocimientos no debería, no obstante, impedir cumplir un objetivo importante de la compañía: gestionar aquellos conocimientos que aseguren que la empresa sea viable y sobreviva, lo que se denomina *conocimiento crítico*.

El gestionar el conocimiento abarca todos los procedimientos que se relacionan con identificar, intercambiar y crear el conocimiento. Esto requiere de sistemas informáticos para permitir que se creen y mantengan repositorios de conocimientos, así como también una cultura organizacional que promueva tanto la difusión de conocimientos individuales como aprendizajes colectivos (Sacchi, 2009).

El gestionar el conocimiento, radica mayormente, en gestionar estratégicamente las habilidades intelectuales de los integrantes de una empresa, cobrando importancia cómo los procesos educativos individuales son transitados, tal cual se verá en el siguiente apartado. En este sentido, se necesita no sólo de la participación del departamento de TI y del mismo departamento encargado de gestionar el conocimiento, sino además de la gerencia de recursos humanos la cual se debería encargar, entre otras funciones, de promover la capacitación permanente de los empleados, alineándola con los fines estratégicos de la compañía. Podemos señalar aquí que los factores tecnológicos, actualmente, parecen ser una condición necesaria para la gestión del conocimiento pero no son una condición suficiente (Sacchi, 2009).

1.2.3. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo

La cognición situada, como paradigma, constituye actualmente una tendencia muy representativa y

prometedora de las teorías y las actividades socioculturales (Daniels, 2003). Sus referencias son los textos de Lev Vygotsky (1986, 1988) así como otros autores tales como Leontiev (1978), Luria (1987), y más actuales, trabajos de Rogoff (1993), Cole y Engeström (1997), Bereiter (1997), Lave (1997) y Wenger (2001), a modo de ejemplo de algunos de los más reconocidos en el campo de la educación. Según Hendricks (2001), la cognición situada adopta distintas representaciones y denominaciones, relacionadas de forma directa con fundamentos como ser la participación periférica legítima, el aprendizaje situado, el aprendizaje artesanal o el aprendizaje cognitivo (Díaz Barriga, 2003).

Su aparición se opone de forma directa a ciertas posturas de la psicología cognitiva y a muchas actividades educativas de carácter escolar en las que se supone, de forma explícita o implícita, que los conocimientos pueden abstraerse de las circunstancias en las cuales son adquiridos y usados. Opuestamente a esta visión, los que apoyan la teoría de la cognición situada se basan en el argumento de que los conocimientos son situados, forman parte y son producto de las actividades, los contextos y las culturas en las cuales se desarrollan y se utilizan (Díaz Barriga, 2003).

Este punto de vista, bastante moderno, ha llevado a una orientación de enseñanza denominada *enseñanza situada*, destacando lo importante que es la acción y el entorno para que se produzcan aprendizajes y destacando que el aprender es, sobre todo, un procedimiento de enculturación, a través del cual los alumnos se incorporan paulatinamente a una sociedad o cultura que incluye una práctica social. De esta forma, se acompaña el concepto de que el aprendizaje y la acción no pueden separarse. Y, por tanto, un concepto central de esta perspectiva sugiere que el estudiante debe realizar su aprendizaje en un entorno adecuado (Díaz Barriga, 2003).

Los autores que apoyan la cognición situada critican fuertemente la forma en la cual se promueve el aprendizaje en las escuelas. Particularmente, critican la manera en la cual se imparten conceptos imprecisos y fuera de contexto, inertes, inútiles, que producen escasa motivación y son insuficientemente relevantes desde un punto de vista social (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Esto significa que en las prácticas educativas escolares se pondera lo sucedáneo y lo artificial, en ellas se aprecia la disociación entre “saber qué” (*know what*) y “saber cómo” (*know how*), y los conocimientos son tratados de manera ajena, con neutralidad, autosuficiencia e independencia de aquellas prácticas sociales de la cultura a la que pertenecen o de situaciones de la vida real. Esta modalidad de enseñanza resulta en un aprendizaje poco significativo, es decir, falto de sentido, significado y con escasa aplicación, y se traduce en la imposibilidad de los estudiantes para trasladar y sistematizar lo aprendido (Díaz Barriga, 2003).

Por otro lado, desde un punto de vista situado, se apuesta por un aprendizaje basado en actividades de enseñanza auténticas, lo cual exige que las mismas tengan coherencia, significado y propósito; es decir, “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Seely Brown, Collins y Duguid, 1989, p. 34, citado en Díaz Barriga, 2003).

Asimismo, el carácter auténtico de una actividad de enseñanza puede determinarse por el nivel de importancia cultural que tienen las prácticas en las que el alumno es partícipe, como también por el tipo y el grado de actividades sociales que las mismas originan (Derry, Levin y Schauble, 1995). Mientras tanto, Hendricks (2001) sugiere que mirado desde un punto de vista situado, los alumnos deberían aprender mediante la participación activa en prácticas del mismo tipo que las que realizan los especialistas en diversos campos del conocimiento (Díaz Barriga, 2003).

Debido a que, desde un punto de vista vigotskiano, el aprendizaje involucra la comprensión y el internalizar emblemas y caracteres de una cultura y la sociedad de la cual se forma parte, los alumnos adquieren las herramientas y prácticas de su cultura interactuando con otras personas con mayor experiencia. De aquí la relevancia que este enfoque le da a las actividades realizadas por los profesores, el negociar correctamente los significados y construir de forma colaborativa el conocimiento. De esta forma, en un aprendizaje situado, se pondrá en relieve como influyen determinados agentes educativos, lo cual resultará en actividades de enseñanza maduradas, en procedimientos de ayuda y mediación apropiados a los requerimientos de los alumnos y del entorno, como así también a tácticas de fomento de aprendizajes recíprocos o colaborativos (Díaz Barriga, 2003).

Vale mencionar que, en contraste con el aislamiento metodológico que prevalece en la mayoría de las teorías de la enseñanza y el desarrollo, en este enfoque, la unidad elemental de estudio no está formada por el alumno individualmente ni por procesos de tipo cognitivo o de enseñanza "en frío", más bien está compuesta por acciones recíprocas, vale decir, actividades de los individuos que se desempeñan en determinados entornos. Por lo tanto, una actividad de enseñanza, con fines de su estudio y arbitraje instruccional, debería ser concebida de acuerdo a un sistema de actividades cuyos elementos a priorizar contienen a (Engeström, 1987, 1991, citado en Díaz Barriga, 2003):

- Los aprendices.
- Las herramientas que se utilizan en las actividades, privilegiando las de tipo semiótico.
- El objeto a ser apropiado o la meta que modera las actividades (el saber y el contenido).
- Una sociedad referente en la cual se insertan las actividades y los sujetos.
- Las reglas de conducta que rigen la forma de relacionarse en ese contexto social.
- Las normas que constituyen la segmentación de actividades en una misma práctica.

Resumiendo, desde un enfoque relativo a cognición situada, el aprender se concibe como el cambio en la forma en la cual los sujetos comprenden y participan de actividades conjuntas. Se debe entender como un procedimiento de múltiples dimensiones de apropiación cultural, debido a que es una práctica que implica pensamientos, sentimientos y acciones (Baquero, 2002, citado en Díaz Barriga, 2003).

La **figura 2** muestra un ejemplo de seis posibles enfoques de instrucción aplicados a la enseñanza de la estadística en Psicología, los cuales varían en su importancia cultural y en las actividades sociales que alientan, habilitando o no habilitando aprendizajes de tipo significativo, mediante la implementación de actividades de enseñanza que sean originales o imitación de otras, de la forma indicada anteriormente (Díaz Barriga, 2003).



Figura 2. Cognición situada y enseñanza de la estadística en Psicología (Díaz Barriga, 2003)

Características de los enfoques de instrucción:

1. *Instrucción descontextualizada.* Se centra en los profesores quienes generalmente enseñan normas y fórmulas para realizar cálculos estadísticos. Los ejemplos son escasamente relevantes de un punto de vista cultural y los aprendices son poco receptivos, asociado a un enfoque tradicionalista en el cual a menudo se proporcionan textos abstractos y fuera de contexto (manuales de fórmulas y procesos estadísticos).
2. *Análisis colaborativo de datos inventados.* Supone que es preferible que el estudiante realice alguna actividad en vez de solamente recibir conocimientos. Se hacen actividades en las cuales se utilizan fórmulas o se emplean programas estadísticos informáticos con datos inventados, se discuten investigaciones o se evalúan datos estadísticos. La información manejada es ajena al interés de los estudiantes.
3. *Enseñanza basada en lecturas con ejemplos relevantes.* Incluye la lectura de obras estadísticas importantes y de alto significado que los alumnos pueden asociar a conceptos y procesos estadísticos relevantes.
4. *Análisis colaborativo de datos relevantes.* Este enfoque de instrucción se centra en el alumno, buscando estimular razonamientos estadísticos por medio de discusiones críticas.

5. *Simulaciones situadas*. Los estudiantes participan conjuntamente resolviendo cuestiones simuladas o casos reales, con el fin de desenvolver los tipos de razonamientos y modelos mentales más importantes en el área.
6. *Aprendizaje in situ*. Está basado en los modelos contemporáneos de cognición situada los cuales representan un aprendizaje de tipo cognitivo, que procura desenvolver las aptitudes y el conocimiento propio de la función, como también la colaboración para resolver cuestiones de tipo social o relativas a la comunidad. Hace hincapié en que lo que se aprende sea útil o funcional, y en la enseñanza en entornos reales.

No se trata de oponerse a los métodos educativos que incluyan la cátedra, los textos de estudio o las demostraciones, sino que los mismos se utilicen en un entorno de instrucción más abarcativo y que sirvan como elementos para razonar; además es importante que los aprendices comprendan los conceptos elementales y cómo han evolucionado. Sin embargo, lo medular en este enfoque es que se logre una alta acción y la enseñanza resulte relevante del punto de vista social. Por otra parte, el rol del profesor no está limitado a establecer ciertas condiciones o facilidades, más bien dirige y orienta de forma explícita las actividades que despliegan los aprendices (Díaz Barriga, 2003).

A seguir, subrayamos algunas estrategias para lograr aprendizajes significativos que se centran en un aprendizaje basado en experiencias y de tipo situado, focalizándose en la producción de conocimientos en entornos reales, en desarrollar habilidades de reflexión, de tipo crítico y en pensamientos elevados, como así también en la intervención en auténticas actividades de tipo social en la comunidad (Díaz Barriga, 2003):

- ✓ Enseñanza enfocada a resolver cuestiones reales.
- ✓ Análisis de casos de estudio (método del caso).
- ✓ Métodos de proyectos.
- ✓ Práctica o enseñanza situada en entornos reales.
- ✓ Aprendizajes por medio de servicios (*service learning*).
- ✓ Trabajo en equipo.
- ✓ Actividades, simulaciones y demostraciones de tipo situado.
- ✓ Enseñanza mediada por TICs.

Si se analizan los elementos centrales de una enseñanza cuyo cometido es *facultar* a los estudiantes con vistas a su involucramiento en cuestiones cotidianas importantes en sus comunidades, según Claus y Ogden (1999), los fundamentos de tipo educativo que habilitan este facultamiento abarcan una enseñanza situada, como se ha descripto anteriormente, una enseñanza activa y centrada en experiencias que resulten significativas y motiven, y en la toma de conciencia y promoción del pensamiento crítico. También implica el involucramiento en actividades en las que los diálogos, las discusiones grupales y las colaboraciones resultan fundamentales para la

definición y negociación del rumbo de las experiencias de enseñanza. Y por último, en el rol del profesor, postulando problemas (desafíos relevantes) con el propósito de concebir preguntas importantes que guíen y le den marco al aprendizaje (Díaz Barriga, 2003) (véase la **figura 3**).

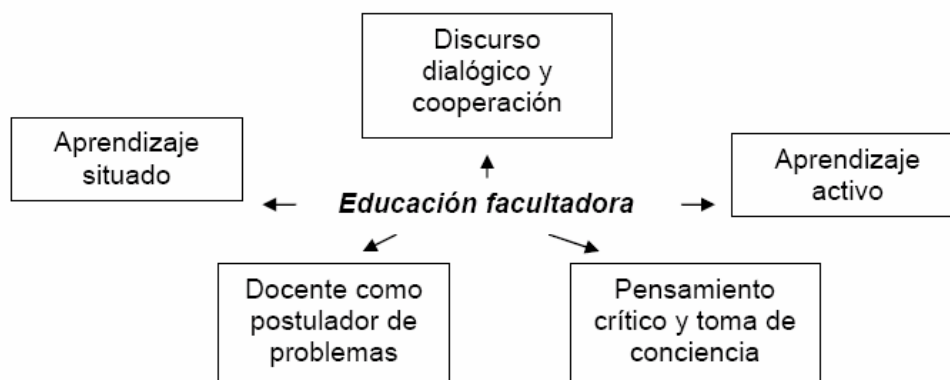


Figura 3. Principios educativos del “facultamiento” (Claus y Ogden, 1999, citado por Díaz Barriga, 2003)

1.2.3.1. *Aprendizaje y herramientas*

Para explorar la idea de que los conceptos siempre se sitúan y progresivamente se desarrollan a través de la actividad, hay que abandonar la idea de que son entidades de tipo abstracto y con contenido propio. Por lo contrario, será más útil considerar, de alguna manera que se asemejen, al conocimiento conceptual con un conjunto de herramientas. Las herramientas poseen en común con el conocimiento algunas características importantes: sólo se pueden comprender completamente al ser utilizadas y su uso lleva implícito el cambio de la visión del usuario respecto al mundo que lo rodea y la adopción del sistema de creencias de aquella cultura en la cual se utilizan (Seely Brown et al., 1989).

En primera instancia, si pensamos en el conocimiento como si se tratara de un conjunto de herramientas, podremos ver la distinción de Whitehead (1929), citado por Seely Brown et al. (1989), entre la sola adquisición de conceptos inertes y lo que sería el desarrollo de un conocimiento robusto y útil. Es muy probable que compremos una herramienta pero no sepamos cómo utilizarla. Similarmente, es común que los estudiantes adquieran algoritmos, definiciones y rutinas descontextualizadas que no sean capaces de utilizar y, por tanto, resulten inútiles.

En cambio, aquellas personas que utilizan las herramientas de forma activa y no sólo se limitan a adquirirlas, desarrollan un entendimiento implícito del mundo en el cual se utilizan estas herramientas, y de ellas mismas, cada vez más rico. Esta comprensión del mundo y de las herramientas se modifica constantemente debido a su interacción. Es importante apuntar que no hay

distinción entre aprender y actuar, ya que el aprendizaje se da de forma permanente a través de toda la vida lo cual se deriva de actuar en diferentes situaciones (Seely Brown et al., 1989).

Aprender a usar una herramienta implica mucho más de lo que se puede especificar en un conjunto de reglas explícitas. Las oportunidades y condiciones para su uso surgen directamente del contexto de las actividades de cada comunidad que utiliza la herramienta, enmarcado por la manera de ver el mundo que tienen los miembros de esa comunidad. La comunidad y sus puntos de vista, como la herramienta misma en gran medida, determinan el modo de uso del instrumento. Ya que las herramientas y la forma de utilizarlas reflejan las visiones particulares acumuladas de las comunidades, no resulta posible usar adecuadamente una herramienta sin comprender la cultura o la comunidad en la que se emplea (Seely Brown et al., 1989).

Del mismo modo, las herramientas conceptuales representan el conocimiento acumulado de la cultura en que se utilizan y las visiones y experiencia de los individuos. Su significado no es invariable, sino producto de la negociación dentro de la comunidad. Una vez más, el uso apropiado no es una función simple del concepto abstracto solo, sino de las actividades y de la cultura en las que el concepto se ha desarrollado. Al igual que los carpinteros y ebanistas no utilizan de la misma manera las mismas herramientas, los ingenieros y físicos utilizan fórmulas matemáticas de manera diferente. La actividad, la cultura y el concepto son interdependientes. Ninguno de ellos puede ser plenamente comprendido sin los otros dos. Y el aprendizaje debe abarcar los tres. Los métodos de enseñanza a menudo tratan de enseñar conceptos abstractos, como si se tratara de entidades fijas, bien definidas y de tipo independiente, que se pudieran estudiar mediante ejemplos prototípicos y ejercicios de libro. Pero estos ejemplos no pueden aportar visiones importantes de la cultura o de las actividades reales que realizan los miembros de esa cultura y que necesitan aprender los estudiantes (Seely Brown et al., 1989).

Puede parecer extraño referirse a las disciplinas académicas, profesiones o incluso a los oficios manuales, como si se tratara de comunidades o culturas, incluso "tribus" (Becher, 2001). No obstante, las comunidades de profesionales no sólo se basan en las tareas manifiestas que realizan sus miembros. Se componen de complejas redes de creencias socialmente estructuradas, que son esenciales para entender lo que hacen (Geertz, 1983). Las actividades de muchas comunidades son difíciles de comprender, a menos que las podamos contemplar desde dentro de la cultura. La cultura y el uso de las herramientas contribuyen a determinar cómo los profesionales ven el mundo; y su visión del mundo determina la comprensión de las herramientas y del mundo que tiene esa cultura. No obstante, frecuentemente se incita a los estudiantes a que usen las herramientas de una disciplina sin poder adoptar su cultura. Para aprender a utilizar algunas herramientas como las utilizaría un profesional, el alumno, como aprendiz, debe embeberse en esa comunidad y en su cultura. Por lo tanto, el aprendizaje constituye, de modo significativo, un proceso de enculturación (Seely Brown et al., 1989).

1.2.3.2. Cognición situada y aprendizaje significativo en el contexto de la capacitación corporativa

Tanto la cognición situada como el aprendizaje significativo tienen especial relevancia en el marco de la capacitación corporativa. En este sentido, toda capacitación que apunte a mejorar la competitividad de los recursos humanos de una empresa debe permitir que los conocimientos adquiridos por los participantes puedan ser aplicados en situaciones de la vida real y en su entorno particular de trabajo. Por tanto, la capacitación debe transmitir herramientas y conocimientos prácticos (no sólo teoría) que puedan emplearse consistentemente y permitan a la empresa obtener un retorno sobre la inversión (ROI) real y tangible. Esto exige que la cognición que se produce en este ámbito de capacitación corporativa deba ser situada y que los aprendizajes que reciban los participantes sean significativos para el desempeño profesional de los mismos.

Si la capacitación corporativa se traduce en aprendizajes poco significativos para los participantes y produce incapacidad en los mismos para aplicar lo aprendido, los objetivos perseguidos con el programa de capacitación no podrán alcanzarse. En este sentido, la empresa habrá realizado una inversión en sus recursos humanos que no será posible trasladar a una aplicación concreta de los conocimientos adquiridos. Tal vez, en este escenario, la capacitación pueda servir con fines motivacionales de la fuerza laboral, pero lejos está de poder materializarse en una mejora directa de las prácticas y procedimientos organizacionales.

1.2.4. Comportamiento organizacional

El comportamiento organizacional de acuerdo a Chiavenato (1993), citado por Ben, Bauza y Calvo (2009), es un modo de actuar y hace referencia al comportamiento de los individuos. Los modelos de comportamiento son las formas de acuerdo a las cuales la gente lleva a cabo sus tareas. En esta definición, el énfasis se encuentra en las conductas de los individuos en la empresa, no obstante, no refiere al conocimiento que plantean Robbins (1999) y Davis y Newstrom (1990), citados por Ben et al. (2009), de manera que se utilizará como apoyo para esta investigación las definiciones de estos últimos.

De acuerdo a Stephen Robbins (1999), citado por Ben et al. (2009), es un terreno de estudio que analiza el efecto que los grupos, los individuos y la estructura tienen sobre los comportamientos en las empresas, con el fin de emplear las habilidades adquiridas para mejorar la eficacia de una compañía.

Según Davis y Newstrom (1990), citado por Ben et al. (2009), es el análisis y aplicación del conocimiento respecto a cómo la gente actúa dentro de las empresas. Constituye un recurso en

favor de los individuos y es aplicado de manera general al comportamiento de los recursos humanos en diversos tipos de organizaciones. Los factores clave que lo integran son las personas, la tecnología y las estructuras, impactando sobre ellas el entorno, y a la vez, ellas sobre éste. Davis y Newstrom refieren al comportamiento organizacional centrándose, por un lado en el estudio, y por otro en la aplicación del conocimiento, lo que afecta la manera de actuar de los individuos en la empresa.

Para Judith Gordon (1996), son las acciones y conductas de los empleados en las compañías. Es el conjunto de conocimientos derivado del análisis de dichas acciones y conductas y su raíz se remonta a las ciencias sociales.

1.2.4.1. Importancia del comportamiento organizacional

El comportamiento organizacional fundamenta su valor en un procedimiento que se basa en estudiar al individuo como componente esencial de una organización, y en que su comportamiento repercutirá en la forma de producir de la misma. Es por esto que entenderlo y sostenerlo mediante métodos organizacionales resultará muy eficaz para la compañía. En las empresas, y dado el nuevo escenario mundial, los enfoques tradicionalistas de administración y gestión, desarrollados para tratar problemas complejos, no constituyen una solución para lograr cambios. Es preciso contar entonces con empresas eficientes, flexibles, que produzcan, tengan autonomía y tomen conciencia de la importancia que tiene la gente (Aquino, 2012).

Aunque todavía hay una gran discusión en cuanto al peso relativo de cada uno, parecería existir una coincidencia generalizada respecto a que el comportamiento organizacional abarca como ejes principales la motivación, la conducta de los líderes, el poder, las estructuras grupales y procedimientos, la comunicación interpersonal, las actitudes para desarrollarse, el aprendizaje, los procedimientos para el cambio, el conflicto, el esquema de tareas y el estrés laboral (Robbins, 1999).

Su significación recae en que las compañías son regímenes sociales. Si pretendemos trabajar en éstas o gerenciarlas, se necesita entender cómo funcionan. Las empresas armonizan personas y ciencia, humanidad y tecnología. Sin embargo, las sociedades deben ser capaces de comprender las empresas y emplearlas de la mejor forma que se pueda, ya que se necesitan para beneficiarse del avance de la civilización. La conducta humana en las empresas es difícil de predecir ya que surge de los requerimientos y los sistemas de valor profundamente arraigados en la gente. No hay métodos simples y prácticos para lidiar con las personas, tampoco existen soluciones ideales para las dificultades organizacionales. Lo que puede hacerse es aumentar el entendimiento y la capacidad que existe para mejorar la calidad del relacionamiento humano en el trabajo. Los objetivos no son fáciles de lograr, pero son muy valiosos. Si estamos dispuestos a ver al empleado

como ser humano, se podrá trabajar de forma eficaz con él (Davis y Newstrom, 1990).

1.2.4.2. Aprendizaje y comportamiento organizacional

El término aprendizaje refiere a un cambio medianamente constante en la periodicidad con que se produce una conducta individual particular. El gerente de una empresa pretende que sus empleados aprendan y practiquen conductas laborales productivas. Se podría argumentar que aprender conductas laborales es principalmente dependiente de elementos ambientales, y por tanto, es trabajo de los directivos el proporcionar actividades de enseñanza en un entorno que fomente conductas que la empresa pretende en sus trabajadores. En el entorno laboral, se puede aprender de las siguientes maneras (Amorós, 2007):

- Condicionamiento clásico: hace referencia al procedimiento mediante el cual los individuos logran relacionar la valía de la información a partir de una estimulación neutral, con una estimulación que de manera natural no provocaría una reacción; es posible que esta reacción no sea controlada conscientemente por el individuo. El condicionamiento clásico establece que una incitación no condicionada, vale decir, un evento del ambiente, provoca una reacción natural. A continuación, un evento neutral del ambiente, el "estímulo condicionado" es asociado al estímulo no condicionado que causa la conducta. Al pasar el tiempo este estímulo condicionado por sí mismo hará que la conducta, digamos, la "respuesta condicionada" se manifieste. Esta teoría fue desarrollada por el fisiólogo Ivan Pavlov (citado por Amorós, 2007).

- Condicionamiento operante: los individuos incorporan comportamientos para obtener alguna cosa que desean o evitar algo que no desean. La conducta operante resulta así voluntaria o aprendida, en contraste con la conducta refleja. La tendencia a que se repita esta conducta se ve influenciada por el reforzamiento o la falta del mismo; atraídos por el efecto de estas conductas. El reforzamiento fortalece una conducta e incrementa la probabilidad de que aparezca. Quién lo descubrió fue Burrhus Frederic Skinner (citado por Amorós, 2007), psicólogo que sostuvo que producir refuerzos positivos sobre determinada conducta aumenta la repetición de esa conducta; y si una conducta no es reforzada positivamente, se reduce la probabilidad de recurrencia.

- Aprendizaje social: es una teoría que amplifica el condicionamiento operante. Las personas también se instruyen a través de observar o experimentar, vale decir, apoya la relevancia de las percepciones cuando se aprende. Los individuos reaccionan de la forma en que aprecian y determinan los efectos, pero no los efectos objetivos en sí mismos. Hay cuatro procesos influyentes en el aprendizaje social:

- ✓ Procesos de atención: las personas logran aprender de un esquema al prestar atención y distinguir sus elementos más resaltables; esto es debido a que por lo general los individuos

se ven influidos por modelos que les resultan atractivos, relevantes y disponibles.

- ✓ Procesos de retención: cuánto un esquema influye en particular en una persona depende de qué tanto se recuerden las acciones de ese modelo, en el momento en el que ya no esté disponible.
- ✓ Procesos de retención motora: cuando un individuo observa un comportamiento novedoso al ver un esquema, esta información se debería convertir en un acto; si logra hacerlo, de esta forma manifestará que es capaz de realizar las acciones del modelo.
- ✓ Procesos de reforzamiento: las personas están más motivadas para mostrar un comportamiento modelado si se ofrecen incentivos a favor de ellos. Los procesos que son reforzados positivamente recibirán más atención, tendrán un mejor aprendizaje y se realizarán con una frecuencia mayor.

1.2.4.3. Moldeamiento del comportamiento: un instrumento gerencial

El aprendizaje se produce en todo momento por lo que también sucede en el trabajo, por lo tanto, es de interés para los directivos estudiar la forma en que pueden hacer que sus empleados adopten comportamientos que beneficien a la empresa (Amorós, 2007).

De acuerdo con Amorós (2007), hay cuatro formas en las que se puede moldear la conducta:

- Reforzamiento positivo: radica en otorgar una recompensa después de una conducta deseada, vale decir, después de la consecución de los objetivos de la empresa.
- Reforzamiento negativo: se manifiesta en el momento en que el comportamiento que se desea del trabajador descarta una conducta no agradable previa. No hay que confundirlo con la sanción (castigo) puesto que esta forma de reforzar, aunque asimismo utiliza hechos no agradables para influenciar la conducta, también se utiliza para aumentar la asiduidad de los comportamientos deseados.
- Castigo: se produce en el momento en que un acontecimiento no agradable es seguido de una conducta, y al hacerlo, la asiduidad de la misma se reduce, vale decir, se reduce la aparición de los comportamientos no deseados.
- Extinción: refiere a excluir todo tipo de reforzamiento el cual mantenga una conducta determinada.

En cuanto a los programas de reforzamiento, se pueden distinguir dos tipos (Amorós, 2007):

- Reforzamiento continuo: significa que el comportamiento se ve reforzado mientras es producido y este reforzamiento es realizado por medio de un esquema más simple.
- Reforzamiento intermitente: es aplicado un refuerzo luego de que ocurre alguna conducta deseada, aunque no siempre.

1.2.5. Gestión por competencias

Es necesario proponer una definición con el fin de sentar las bases del concepto de competencia laboral y, de esta forma, del modelo de gestión por competencias. La primera definición que surge es: capacitar a los individuos respecto al conocimiento, habilidad, actitud y aptitud, requeridas para obtener un resultado específico en un entorno laboral. Expresado de esta forma, este concepto no es nuevo, ya que históricamente en la capacitación laboral se ve con más o menos frecuencia la palabra competencia comprendida según estos principios. Definirla así la pone en un terreno ahistórico, que aunque le da un sustento sólido, difícil de cuestionar, al parecer, no le otorga el carácter estratégico que tiene actualmente para las empresas y proveedores de capacitación laboral, como también para las personas y toda la sociedad (Mertens, 2000).

No obstante, esta forma de definir el concepto manifiesta dos aspectos fundamentales que le dan un sentido relevante en el entorno de la correlación entre la capacitación laboral y el trabajo; aspectos que merecen ser destacados con el fin de instaurar una comunicación y comprensión efectiva con los actores del terreno laboral: empresarios, directivos, empleados y miembros de los sindicatos (Mertens, 2000):

- El primer aspecto que especifica el significado de competencia consiste en enumerar una serie de características del individuo, no limitándose al conocimiento, más bien abarcando su habilidad, actitud, comunicación y su propio temperamento, vale decir, definiendo la capacitación integralmente, mostrando los diversos ejes que involucra el trabajo, no restringiéndolo solamente a los conocimientos.
- El segundo aspecto consiste en la relación manifiesta que se establece entre estas características y los resultados o la performance requerida. Trata de limitar la brecha que se da tradicionalmente entre las calificaciones, comprendidas como el agrupamiento de conocimiento y habilidad, y los requisitos de rendimiento específicos exigidos por la empresa. Se trata de una proposición para incrementar la probabilidad de que el adquirir un nuevo conocimiento o habilidad proporcione ciertamente un resultado o rendimiento mayor a la empresa. Tal cual lo muestran claramente quienes dirigen la capacitación en las organizaciones, si se pretende que estos elementos terminen produciendo algún resultado, se necesita de una aplicación, que a su vez se determine por medio de lo que la compañía progresó en el proceso de gestionar su capital humano y en cómo haya organizado el trabajo, en las innovaciones en los procesos de producción y en la tecnología de los productos, y en determinar los segmentos de mercado en los que puede desarrollar ventajas competitivas (Hooper, 1997, citado en Mertens, 2000).

El *modelo estructural* (**figura 4**) muestra como se relacionan las cualidades del individuo y la performance, entendida de dos formas. Para que el currículo o las habilidades produzcan un

desempeño considerado adecuado, los contenidos que se incorporen deben ser inferidos en base a la estrategia general de la empresa, a la historia en materia de innovaciones tecnológicas y organizacionales, como así también a cómo se gestiona el capital humano y las relaciones en el trabajo. Desde esta óptica, la posibilidad de que la energía que se invierte en innovar el currículo termine en un efectivo resultado final, favoreciendo la mejora sostenida de la productividad, aumenta en la medida que parta de proyectar los atributos que se observan en las competencias (Mertens, 2000).

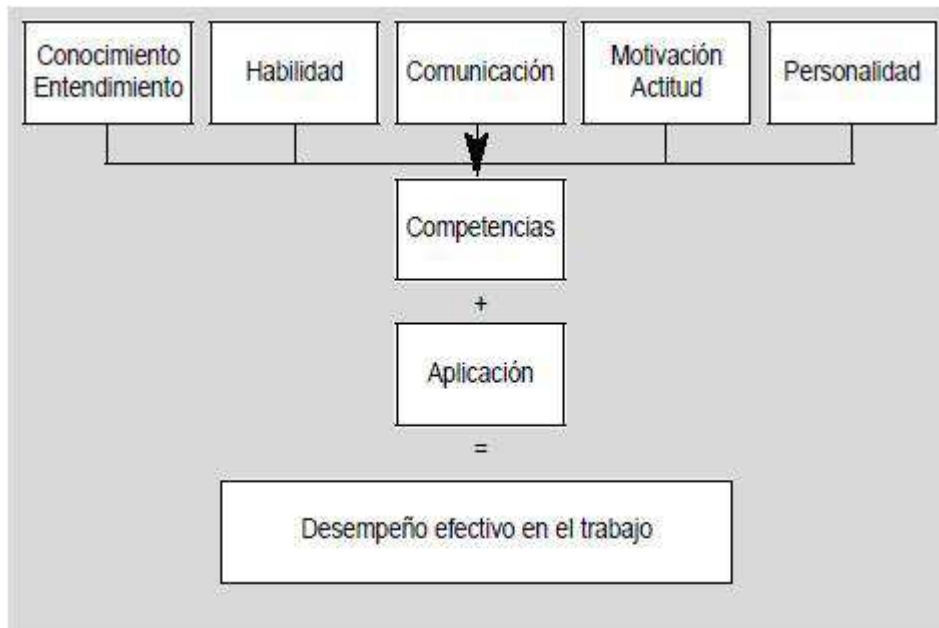


Figura 4. Modelo estructural de competencia laboral (Mertens, 2000)

Por otro lado, la contribución de estos atributos al desarrollo de la empresa no está dada directamente, sino que es dependiente del desarrollo que se alcance en los distintos sistemas de la empresa. Aplicar una competencia consiste precisamente en esta habilidad de articular los atributos de la persona con otros sistemas que influyen el avance de la compañía (Mertens, 2000).

Una competencia laboral se define de esta forma como la habilidad que demuestra un individuo para alcanzar un logro, que podría o no ser un progreso efectivo. Es decir, no hay de forma necesaria una relación lineal entre el efecto de una competencia y un progreso real. En este caso, es significativo recalcar que para gestionar competencias laborales en la organización no se valoran todos los resultados, sino más bien aquellos que estén alineados con un objetivo particular y con el entorno general de la empresa (Mertens, 2000).

1.2.5.1. Capacitación por competencia laboral

Entre los objetivos primarios de la competencia laboral está el contribuir a quebrar la inercia o las trabas que han impedido que las organizaciones dinamicen la capacitación de los empleados. Este tema es particularmente importante en América Latina, lugar en el cual las pesquisas muestran que las actividades de capacitación aún son muy escasas en general. En parte, se puede deber a las dificultades que enfrentan las compañías al implementar planes de capacitación, a menudo porque desconocen cómo alinearlos de la manera más apropiada a los objetivos corporativos, otras veces porque implican costos y, en ocasiones, debido al miedo a movilizar la estructura de categorías y remuneraciones (Mertens, 1997-1, citado por Mertens, 2000).

Posiblemente, la característica primaria de la capacitación por competencias sea su sentido práctico, por un lado, y la probabilidad de permitir una incorporación bastante natural y de forma continuada a la actividad productiva del individuo. Que una competencia implique solucionar un inconveniente o lograr un objetivo dado transforma al currículum en una educación integral, cuando se combinan conocimiento general, conocimiento profesional y experiencias laborales, factores que anteriormente estaban tradicionalmente aislados (Gonczi y Athanasou, 1996, citado por Mertens, 2000).

La oferta de capacitación debe transformarse para responder a nuevos criterios de competencia que aparezcan. El modelo de educación imperante, basado en cursos y constituido en base a planes preestablecidos, se vuelve irrelevante a raíz de las demandas que surgen de nuevas competencias. Se deberá encontrar la manera de lograr evolucionar hacia un enfoque menos académico y más dirigido a analizar las necesidades personales y grupales de los empleados. Dentro de estos cambios, se inscribe la transformación de las formas de enseñar, las cuales deben transformarse desde de la lógica de "para educar hay que enseñar" a un enfoque de "para capacitar se debe desenvolver la capacidad de cómo se debe aprender" (Bellier, 1997 citado por Mertens, 2000). En este contexto, el centro sería el alumno que aprende y no el contenido que se va a enseñar.

La transición hacia a un enfoque de "aprender a aprender" no resulta sencilla ni trivial, y simboliza una profunda modificación al proceso para gestionar la capacitación. Es claro que entre los mayores desafíos se encuentra la gestión del "saber aprender", la cual se traduce en una herramienta práctica al servicio de la gestión de la organización y de los mismos empleados (Mertens, 2000).

Vista desde una óptica relativa a las estrategias para producir y competir de la organización, la gestión del "saber aprender" se debe hacer no solamente relativa a sí misma, a lo aprendido, sino que además debe hacerse relativa a cuál fue su contribución a los objetivos organizacionales. No es suficiente para persuadir a los ejecutivos corporativos que "la capacitación no es un gasto sino una inversión" sino que se deben generar las evidencias de que la formación realmente produce resultados (Mertens, 2000).

Las características principales de un programa orientado a capacitar por competencias incluyen (adaptación con base en Harris et al. 1991, citado por Mertens, 2000):

1. Las competencias que deberán desarrollar los estudiantes se identifican y verifican cuidadosamente por especialistas locales y deben ser de público conocimiento.
2. El criterio de evaluación se deriva de analizar las competencias, las condiciones se especifican de forma explícita y se hacen públicas.
3. La enseñanza se enfoca en desarrollar competencias específicas y en evaluar cada competencia de forma individual.
4. La evaluación toma en consideración el conocimiento, la actitud y como se desempeña la competencia, como evidencias principales.
5. El avance de los estudiantes se produce a un paso que los mismos definen y en base a las competencias manifestadas.
6. La enseñanza se personaliza tanto como se pueda.
7. El aprendizaje se guía en base a una fuerte retroalimentación.
8. Se pone énfasis en alcanzar resultados específicos.
9. El grado de progreso de la enseñanza se realiza individualmente y no en base a tiempos.
10. La enseñanza se apoya en materiales didácticos que reflejan situaciones y experiencias laborales reales.
11. El material de estudio es modular, incluye medios variados de comunicación y es flexible respecto a tópicos obligatorios y optativos.
12. El plan completo está cuidadosamente planificado y se aplica una evaluación sistemática para mejorar el programa de forma continua.
13. Se intenta evitar la instrucción en grupos grandes.
14. La enseñanza debe estar menos centrada en la exposición de tópicos y más en cómo aprenden las personas.
15. Hechos, principios, definiciones conceptuales y otros conocimientos tienen que integrar las labores y funciones.
16. El sindicato de trabajadores participa en la definición de las estrategias de capacitación desde el momento mismo en que se identifican las competencias.

1.2.5.2. Diccionario de competencias esenciales

En el marco de mejora de la gestión, la empresa objeto de estudio ha definido como uno de sus objetivos avanzar en la revisión de los sistemas de evaluación y calificación individual y en la introducción de estímulos basados en el desempeño. En este sentido, se ha trabajado en un sistema de calificación y evaluación individual por competencias.

Este enfoque en la gestión de los recursos humanos de la empresa tiende a armonizar los objetivos organizacionales con el desarrollo de cada funcionario (Equipo de Estrategia de RRHH de la empresa en estudio, 2007).

El *Diccionario de competencias esenciales* de la empresa señala que se identificaron y definieron:

- **Competencias corporativas** según la misión, la visión y los objetivos estratégicos de la empresa.
- **Competencias para cada área de actividad.** Las mismas se agruparon según las áreas de actividad fundamentales del negocio: **técnicas, de apoyo, comerciales y estratégicas**, y se desagregaron comportamientos observables para cada Unidad de Competencia.
- **Competencias para Supervisores** las cuales se desagregaron en comportamientos observables para cada Unidad de Competencia.
- **Competencias Directivas**, las que se desagregaron en comportamientos observables para cada Unidad de Competencia.

El siguiente cuadro resume las definiciones realizadas por la empresa:

Área de competencia	Unidad de competencia
Corporativas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientación al cliente. ✓ Compromiso. ✓ Adaptabilidad y flexibilidad. ✓ Tendencia al logro de los resultados. ✓ Mejora continua.
Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de aprendizaje. ✓ Capacidad técnica. ✓ Tolerancia a la presión. ✓ Trabajo en equipo. ✓ Planificación y organización.
De Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conciencia organizacional. ✓ Planificación y organización. ✓ Relaciones interpersonales. ✓ Capacidad de aprendizaje.
Comerciales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relaciones interpersonales. ✓ Capacidad de aprendizaje. ✓ Capacidad técnica. ✓ Tolerancia a la presión. ✓ Trabajo en equipo. ✓ Planificación y organización.

Estratégicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conciencia organizacional. ✓ Planificación y organización. ✓ Trabajo en equipo. ✓ Capacidad de aprendizaje. ✓ Capacidad de análisis. ✓ Pensamiento estratégico.
Para Supervisores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de dirigir. ✓ Desarrollo de personas. ✓ Trabajo en equipo. ✓ Conciencia organizacional. ✓ Planificación y organización. ✓ Relaciones interpersonales. ✓ Negociación. ✓ Tolerancia a la presión. ✓ Toma de decisiones.
Directivas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Liderazgo. ✓ Visión estratégica. ✓ Relacionamiento y comunicación. ✓ Toma de decisiones. ✓ Negociación. ✓ Trabajo en equipo. ✓ Desarrollo de oportunidades comerciales. ✓ Planificación, organización y control. ✓ Tolerancia a la presión. ✓ Conocimiento del negocio. ✓ Pensamiento estratégico.

Cuadro 2. Competencias esenciales en la empresa

1.2.6. Evaluación de una acción formativa: Modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick

Toda estrategia de capacitación en una organización requiere medir su eficacia. Después de todo, no se quiere gastar tiempo o dinero en actividades de capacitación que no proporcionen un buen rendimiento.

Aquí es donde los cuatro niveles de evaluación de una acción formativa del modelo de Donald Kirkpatrick (1998) pueden ayudarnos a analizar objetivamente la eficacia y el impacto de la capacitación, de manera que se pueda mejorar en el futuro.

Los cuatro niveles son:

- Reacción
- Aprendizaje
- Conducta

➤ Resultados

Nivel 1: Reacción

Este nivel mide cómo los alumnos (las personas que están siendo entrenadas) reaccionaron a la formación. Obviamente, la empresa pretende que los participantes sientan que la capacitación fue una experiencia valiosa, y que los mismos se sintieron a gusto con el instructor, el tema, el material, las clases y el lugar de celebración de la actividad.

Es importante medir la reacción ya que ayuda a entender lo bien que la capacitación fue recibida por la audiencia objeto de la misma. También ayuda a mejorar la formación de futuros alumnos, incluyendo la identificación de áreas importantes en las que se requiere trabajar o temas que faltaron en la capacitación impartida.

Nivel 2: Aprendizaje

El nivel 2 mide lo que alumnos aprendieron. ¿Cuánto ha aumentado su conocimiento como resultado de la capacitación?

Cuando se planean las sesiones de capacitación, se debería comenzar con una lista de objetivos específicos de aprendizaje y éstos deberían ser el punto de partida para la medición. Se debe tener en cuenta que se puede medir el aprendizaje de diferentes maneras, dependiendo de los objetivos de aprendizaje, y en función de si la empresa está interesada en lograr cambios en los conocimientos, habilidades o actitudes de los participantes.

Nivel 3: Comportamiento

En este nivel se evalúa hasta qué punto los alumnos han cambiado su comportamiento, sobre la base de la formación que recibieron. En concreto, este nivel analiza cómo los alumnos aplican la información recibida y las técnicas aprendidas.

Es importante resaltar que el comportamiento sólo se puede cambiar si las condiciones son favorables. Por lo cual, si el comportamiento no cambia, no quiere decir que los alumnos no hayan aprendido nada. Tal vez su jefe no permite que se apliquen los nuevos conocimientos, o tal vez han aprendido todo lo que se enseñó, pero no tienen intención de aplicar los conocimientos en la empresa.

Nivel 4: Resultados

En este nivel se analizan los resultados finales de la capacitación. Esto incluye los resultados que la gerencia de la empresa pretende lograr como consecuencia del programa de capacitación.

Pensado frecuentemente como "el resultado final", este nivel mide el éxito del programa de capacitación en base a métricas que los ejecutivos puedan comprender - producción, calidad, costos, ventas u otros beneficios.

Teniendo en cuenta los problemas relacionados con medir la eficacia de la capacitación, muchas compañías han reaccionado no midiéndola. Esta postura ciertamente no contribuye a que la capacitación tenga un carácter estratégico en las empresas, no obstante lo que, a menudo, se le resalta y atribuye en los alegatos de muchos ejecutivos y líderes de sindicatos. Tener una supuesta certeza de que la capacitación será beneficiosa por el simple hecho de realizarse, más que resultar en ayuda, podría llevarla a fracasar. Si se acuerda en que la medición es fundamental para desarrollar los programas de capacitación, ¿cuál es la razón por la cual las organizaciones no se focalizan en demostrar cambios comportamentales en el trabajo y, más importante incluso, elaborar ciertas métricas de mejora de procesos y de naturaleza monetaria? (Furnham, 1997, citado en Mertens, 2000).

A continuación presentamos una tabla resumiendo el modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick (1998):

Nivel y tipo de evaluación	Descripción de la evaluación y características	Ejemplos de herramientas y métodos de evaluación	Relevancia y aplicabilidad
<p>1. Reacción</p>	<p>La evaluación de la reacción es cómo el participante se sintió y cuáles fueron sus reacciones respecto a la experiencia de capacitación, por ejemplo:</p> <p>¿A los participantes les gustó la capacitación recibida?</p> <p>¿Consideran esta capacitación relevante?</p> <p>¿Resultó en un buen uso de su tiempo?</p> <p>¿Les gustó el lugar, el estilo, el cronograma, etc.?</p> <p>Nivel de participación.</p> <p>Facilidad y comodidad de la experiencia.</p> <p>Nivel de esfuerzo requerido para maximizar el aprendizaje.</p> <p>Aplicabilidad percibida y potencial para aplicar lo aprendido.</p>	<p>Típicamente cuestionarios de evaluación.</p> <p>Formularios de retroalimentación basados en reacciones personales subjetivas a la experiencia de capacitación.</p> <p>Reacciones verbales que pueden ser notadas y analizadas.</p> <p>Encuestas o cuestionarios post-capacitación.</p> <p>Evaluaciones online.</p> <p>Reportes verbales o escritos entregados por los funcionarios a los gerentes al regreso a sus puestos de trabajo.</p>	<p>Puede ser realizado inmediatamente al finalizar la capacitación.</p> <p>Es muy fácil de recabar.</p> <p>La retroalimentación no resulta costosa de obtener y analizar, tratándose de grupos.</p> <p>Resulta importante para saber si los participantes no se sintieron molestos o desilusionados con la experiencia de capacitación.</p> <p>Es importante que la gente tenga una impresión positiva al relatar su experiencia a otras que podrían estar decidiendo experimentar lo mismo.</p>
<p>2. Aprendizaje</p>	<p>La Evaluación del aprendizaje es la medida del incremento del conocimiento o la capacidad intelectual desde el momento previo al momento posterior a la experiencia de aprendizaje:</p> <p>¿Las personas capacitadas aprendieron lo que estaba previsto que les fuera enseñado?</p>	<p>Típicamente, evaluaciones o pruebas antes y después de la capacitación.</p> <p>Entrevistas u observación pueden ser usadas antes y después, aunque esto consume mucho tiempo y puede ser inconsistente.</p> <p>Los métodos de evaluación deben estar estrechamente</p>	<p>Relativamente fácil de configurar, pero se requiere una mayor inversión y pensamiento que en la evaluación de reacción.</p> <p>Altamente relevante y clara para ciertas capacitaciones tales como habilidades cuantificables o técnicas.</p> <p>Menos fácil para un aprendizaje más complejo, como el</p>

	<p>¿Los alumnos experimentaron lo que estaba previsto que experimentarían?</p> <p>¿Cuál es el grado de avance o cambio en los participantes luego de la capacitación, en la dirección o área prevista?</p>	<p>relacionados con los objetivos del aprendizaje.</p> <p>Medición y análisis es posible y fácil en una escala de grupo.</p> <p>Mediciones claras y confiables deben establecerse a fin de limitar el riesgo de evaluaciones inconsistentes.</p> <p>Evaluaciones estilo copia impresa, en línea o entrevistas, son todas posibles.</p>	<p>desarrollo de actitudes, las cuales presentan especial dificultad para ser evaluadas.</p> <p>Los costos escalan si los sistemas están mal diseñados, lo que aumenta el trabajo necesario para medir y analizar.</p>
<p>3. Conducta</p>	<p>Evaluación del comportamiento es el grado en que los alumnos aplicaron lo aprendido y cambiaron su conducta. Esto puede ser medido inmediatamente o varios meses después de la formación, en función de la situación:</p> <p>¿Los alumnos pusieron su aprendizaje en práctica cuando volvieron a sus trabajos?</p> <p>¿Fueron utilizadas las habilidades y los conocimientos relevantes?</p> <p>¿Hubo un cambio notable y medible en la actividad y rendimiento de los aprendices cuando retornaron a sus funciones?</p> <p>¿Hubo un cambio de conducta y un nuevo nivel de conocimiento sostenido?</p> <p>¿El aprendiz será capaz de transferir sus conocimientos a otra persona?</p> <p>¿Es el alumno consciente de su cambio en el comportamiento, el conocimiento y su nivel de destreza?</p>	<p>Observación y entrevistas a través del tiempo son necesarios para evaluar el cambio, la pertinencia de los cambios, y la sostenibilidad de los cambios.</p> <p>Evaluaciones instantáneas arbitrarias no son confiables porque la gente cambia de manera diferente en distintos momentos.</p> <p>Las evaluaciones deben ser sutiles y permanentes y luego trasladadas a una herramienta de análisis adecuada.</p> <p>Las evaluaciones deben ser diseñadas para reducir el juicio subjetivo del observador o entrevistador, el cual es un factor variable que puede afectar la confiabilidad y consistencia de las mediciones.</p> <p>La opinión del alumno, el cual es un indicador relevante, también es subjetivo y poco fiable, por lo que necesita ser medido de una manera definida y consistente.</p> <p>Las evaluaciones pueden ser diseñadas en torno a escenarios de performance relevantes y a criterios o indicadores de rendimiento clave específicos.</p> <p>Las evaluaciones en línea y electrónicas son más difíciles de incorporar – las evaluaciones tienden a ser más exitosas</p>	<p>La medición del cambio de comportamiento es más difícil de cuantificar e interpretar que la reacción y evaluación del aprendizaje.</p> <p>Los sistemas simples de respuesta rápida son poco probable que sean adecuados.</p> <p>La cooperación y la habilidad de los observadores, típicamente gerentes de línea, son factores importantes y difíciles de controlar.</p> <p>La gestión y análisis de las evaluaciones en curso sutiles son difíciles, y prácticamente imposibles, sin un sistema bien diseñado desde el principio.</p> <p>La evaluación de la implantación y aplicación es una evaluación muy importante - no tiene mucho sentido una buena reacción y un buen incremento en la capacidad, si no cambia nada cuando se vuelve al trabajo, por lo tanto, la evaluación en esta área es vital, aunque desafiante.</p> <p>La evaluación del cambio de comportamiento es posible con un buen apoyo y la participación de los gerentes de línea y aprendices, por lo que es útil que participen desde el principio para identificar los beneficios hacia ellos, lo</p>

		<p>cuando se integran dentro de la gestión y de los protocolos de capacitación existentes.</p> <p>La autoevaluación puede ser útil, utilizando criterios y medidas cuidadosamente diseñadas.</p>	<p>cual enlaza con el nivel de evaluación 4.</p>
<p>4. Resultados</p>	<p>La evaluación de resultados es el efecto sobre el negocio o el medio ambiente como resultado de la mejora del rendimiento del alumno - es la prueba de fuego.</p> <p>Las medidas serían típicamente indicadores clave de negocio o de rendimiento de la organización, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volúmenes, valores, porcentajes, plazos, rendimiento de las inversiones y otros aspectos cuantificables del desempeño de la organización, por ejemplo: el número de quejas, la rotación de personal, el desgaste, los fracasos, el despilfarro, el incumplimiento, las calificaciones de calidad, el rendimiento de los estándares y acreditaciones, el crecimiento, la retención, etc. 	<p>Es posible que muchas de estas medidas ya estén en marcha a través de los sistemas normales de gestión y de presentación de informes.</p> <p>El reto es identificar cuáles y cómo se relacionan con las entradas y la influencia del aprendiz.</p> <p>Por lo tanto, es importante identificar y acordar la rendición de cuentas y la pertinencia con el alumno al inicio de la formación, para que se comprenda lo que se va a medir.</p> <p>Este proceso se superpone con las buenas prácticas normales de gestión – simplemente se debe unir a los resultados de la capacitación.</p> <p>Si no se falla en ligar los resultados de la formación o el momento de la medición, se reducirá en gran medida la facilidad con la que los resultados no se pueden atribuir a la formación.</p> <p>Para las personas mayores, en particular, las evaluaciones anuales y el acuerdo en curso de los objetivos clave de negocio son parte integral de la medición de resultados empresariales derivados de la capacitación.</p>	<p>Individualmente, la evaluación de los resultados no es particularmente difícil; pero para toda la organización se vuelve mucho más compleja, sobre todo debido a la dependencia en la gerencia de línea, así como la frecuencia y la magnitud de los cambios en las estructuras, responsabilidades y funciones, lo que complica el proceso de realizar una clara atribución y rendición de cuentas.</p> <p>Además, los factores externos afectan en gran medida el desempeño organizacional y de negocios, lo que nubla la verdadera causa de los buenos o malos resultados.</p>

Cuadro 3. Modelo de los cuatro niveles (Kirkpatrick ,1998)

Capítulo 2 - Metodología

A seguir, se presenta un cuadro identificando las categorías apriorísticas que se definieron para esta investigación, alineadas con los objetivos propuestos:

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Capacitación corporativa	¿Las estrategias de capacitación corporativa desarrolladas en la empresa eran capaces de lograr un cambio comportamental en sus integrantes que ayudara a conformar tanto aprendizajes significativos individuales como aprendizaje organizacional?	¿De qué forma se alineaban los planes de capacitación a los objetivos corporativos?	Analizar y caracterizar las estrategias de capacitación laboral desarrolladas en una empresa estatal en Uruguay tomando en cuenta el cambio comportamental de los sujetos participantes de la misma	Identificar y describir las estrategias de capacitación implementadas	Estrategias de capacitación	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidades - Público objetivo - Contenidos - Duración - Evaluación y acreditación - Impacto en la organización
		¿La capacitación se desarrollaba sistemáticamente o era ocasional?		Analizar la pertinencia de las estrategias de capacitación implementadas	Pertinencia de las estrategias de capacitación	- Mapeo objetivos estratégicos / estrategias de capacitación
		¿Cuáles eran los métodos que se utilizaban para llevar a cabo la capacitación corporativa?		Conocer las opiniones y la valoración de los usuarios (voz de los actores) sobre las experiencias de capacitación en la empresa	Experiencias sobre la capacitación	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de satisfacción de los usuarios - Conocimientos adquiridos
		Conocer el grado de cambio		Cambio	- Cambios de actitud	

		¿De qué manera se medía el impacto de la capacitación impartida?		comportamental alcanzado por los sujetos participantes de los programas de capacitación de la empresa	comportamental	<ul style="list-style-type: none"> - Aportes realizados - Apoyos recibidos
--	--	--	--	---	----------------	--

Cuadro 4. Categorías y subcategorías apriorísticas (basado en Cisterna Cabrera, 2005)

Desde la corriente de investigación en que nos insertamos, se propuso la realización de una investigación cualitativa, lo que permitió comprender la realidad, sus significaciones e intenciones humanas, sin desmedro de la utilización de datos cuantitativos para facilitar el análisis en el porcentaje de respuestas. El punto del cual parte el paradigma cualitativo, al intentar interpretar el mundo social, es el desenvolvimiento de teorías y significados que estén basados en los datos que expliquen cierto fenómeno; en este caso particular, comprender de qué forma se implementan y provocan aprendizajes significativos en los integrantes de una empresa estatal mediante las estrategias de capacitación corporativa empleadas.

Como método para abordar la investigación, se utilizó un estudio de caso sobre la forma en la cual la educación corporativa es llevada a cabo en la empresa objeto de estudio. En relación a esto, "(...) el objetivo primordial de un estudio de caso es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender el caso (...) es la particularización (...) para ver qué es, qué hace, (...) pero la finalidad primera es la comprensión." (Stake, 1999: 17).

A fin de llevar a cabo esta investigación, se obtuvo la autorización expresa de la empresa en estudio para realizar la misma (ver **anexo 7**, *Autorización para entrar al campo*).

2.1. Determinación de fuentes, estrategias e instrumentos de recogida de datos

Para los objetivos que nos propusimos alcanzar se escogieron fuentes e instrumentos que nos permitieron comprender el fenómeno en su complejidad:

Objetivos Específicos	Instrumentos / Técnicas	Tipo de datos	Fuente de origen
Identificar y describir las estrategias de capacitación implementadas.	- Relevamiento y análisis documental. -Entrevistas a informantes claves.	Cualitativos y cuantitativos.	Primaria y secundaria.
Analizar la pertinencia de las estrategias de capacitación implementadas, en relación a las políticas y objetivos estratégicos de la organización.	-Entrevistas a informantes claves.	Cualitativos.	Primaria.
Conocer las opiniones y la valoración de los usuarios (voz de los actores) sobre las experiencias de capacitación en	-Cuestionarios y entrevistas a usuarios de capacitación y a informantes claves.	Cualitativos y cuantitativos.	Primaria.

la empresa.			
Conocer el grado de cambio comportamental alcanzado por los sujetos participantes de los programas de capacitación de la empresa.	-Entrevistas a informantes claves. -Entrevistas a usuarios de capacitación.	Cualitativos.	Primaria.

Cuadro 5. La correspondencia entre objetivos, instrumentos, tipo de datos y fuentes seleccionadas

Una investigación es válida científicamente al estar apoyada en información verificable, que cumpla el objetivo de demostrar la hipótesis formulada. Por tanto, es esencial hacer un proceso de recopilación de datos planificado y con objetivos claros sobre el nivel y profundidad de la información a ser recogida (Torres, Paz y Salazar, 2006).

En la presente investigación se utilizaron las siguientes fuentes de Información, que según su origen se identifican como:

- ✓ Fuentes primarias: En el **cuadro 5** (La correspondencia entre objetivos, instrumentos, tipo de datos y fuentes seleccionadas) se muestran las fuentes primarias que se utilizaron en esta investigación. Las mismas comprenden: relevamiento y análisis documental, entrevistas a informantes claves, cuestionarios y entrevistas a usuarios de capacitación.
- ✓ Fuentes secundarias: En el **cuadro 5** (La correspondencia entre objetivos, instrumentos, tipo de datos y fuentes seleccionadas) se muestran las fuentes secundarias que se utilizaron en esta investigación. Las mismas incluyen: relevamiento y análisis documental.

Como técnicas de recolección de datos en esta investigación se utilizaron:

- Relevamiento y análisis documental: respecto al relevamiento y análisis documental se emplearon una variedad de técnicas y herramientas para recolectar los datos que contuvieran elementos sistemáticos y pautas prácticas, rigurosas y esenciales, que deberían aplicarse a los documentos que se manejarían durante todo el trabajo de investigación. Para analizar los documentos utilizados como fuentes se utilizó la técnica de observación documental. A partir de ella, como base para analizar las fuentes documentales, y a través de un relevamiento amplio de los materiales, se inició la pesquisa y la indagación de los hechos que se encontraban en los textos consultados y resultaban relevantes para la investigación. La lectura primaria fue acompañada de lecturas más detalladas y con más rigor de los materiales, con el objetivo de detectar los elementos más importantes y determinar la lógica

de sus argumentos, con el fin de obtener los datos que fueran útiles para la investigación que se pretendía realizar (Balestrini, 2002). Ver **anexo 5**, *Pauta de análisis documental*.

- Entrevistas: se aplicó a personas que pudieran brindar información detallada debido a su experiencia o conocimiento del tema específico a investigar. El investigador eligió un tema de conversación con el entrevistado y luego dejó que el entrevistado hablara sobre el tema de manera abierta y de forma no estructurada e indirecta con el fin de obtener información. Se procuró que las entrevistas tuvieran una duración de entre 30 minutos y una hora máxima, obedeciendo al tema y dinámica de la entrevista. El investigador procuró provocar un entorno confiable con los entrevistados de modo tal que las personas hablaran libremente de sus expectativas, percepciones y conocimientos. Como técnica de investigación, la entrevista abarcó diversas dimensiones como ser el ampliar y verificar el conocimiento científico u obtener o posibilitar transformar experiencias de la vida cotidiana en producción científica.

Trabajamos principalmente con entrevistas *semi-estructuradas* (ver **anexo 1**, *Pautas de entrevistas semi-estructuradas para cuatro estamentos*), donde si bien hubo una guía de preguntas o una lista de temas preestablecida, las entrevistas se desarrollaron con la suficiente flexibilidad como para modificar las preguntas o los temas en función del camino que fue tomando la conversación. Esto permitió profundizar en aspectos no previstos por el entrevistador y, de este modo, enriqueció la información que surgió durante las distintas entrevistas realizadas.

- Cuestionarios: se trató de un conjunto de preguntas sobre los aspectos que interesaban en la investigación y que fueron respondidas por los encuestados. El cuestionario reunió las siguientes características (Torres et al., 2006):
 - ✓ Fácil de usar, de procesar y de tabular.
 - ✓ Confiable, para permitir la recolección real de los objetivos y ser fácil de depurar.
 - ✓ Conciso, claro, firme, consistente, que no se prestara a las ambigüedades, con preguntas breves, concretas, lógicas y claras.

El tipo de preguntas que se utilizaron en el cuestionario que se elaboró como fuente primaria fueron:

- Abiertas: dejando libremente al entrevistado responder lo que considerara más conveniente.
- Cerradas: el entrevistado solo podía elegir una opción de una serie de respuestas posibles.

Cuestionario Piloto: una vez estructurado y redactado, el cuestionario fue sometido a las pruebas necesarias en el trabajo de campo, o simulación del mismo, con el objetivo principal de determinar su validez como instrumento de medición y su grado de adaptación al entorno

o universo investigado. Una vez hecha la prueba se realizaron las correcciones o cambios necesarios para que se convirtiera en el instrumento ideal de recolección de datos (Torres et al., 2006).

- En **anexo 2** se presenta el *Cuestionario online de valoración de cursos* que se aplicó a los participantes de cursos, a los tres meses de haberlos finalizado (fuente primaria, elaborado específicamente para la investigación).
- En **anexo 3** se presenta el *Cuestionario de satisfacción de los participantes* utilizado por el Centro de Capacitación de la empresa estudiada al culminar las actividades que imparte (fuente secundaria).
- En **anexo 4** se presenta el *Cuestionario de evaluación por los instructores* utilizado por el Centro de Capacitación de la empresa estudiada al finalizar las actividades que imparte (fuente secundaria).

Al tratar los instrumentos a ser utilizados, se tomaron en cuenta en particular los aspectos de validez y confiabilidad. En sentido amplio y general, esta investigación pretendió conseguir un alto nivel de "validez" en la medida en que sus resultados representaran de la forma más amplia y clara posible la porción de la realidad o situación que se pretendía estudiar.

En cuanto a la "confiabilidad", el concepto tradicional implica que se pueda repetir un estudio utilizando un método igual sin modificar los resultados, es decir, se trata de una medida de la posibilidad de reproducir los resultados de la investigación (Martínez Miguélez, 2006). Sin embargo, en este último aspecto, y debido a que se trabajó con un enfoque mayoritariamente cualitativo, no cabría la generalización de la misma sino la peculiaridad del caso.

2.2. Tratamiento y análisis de los datos

En este trabajo, importaba como objetivo principal indagar sobre las características y posibles efectos de los cursos de capacitación corporativos ofrecidos, de acuerdo a determinadas interrogantes claves. Para ello se procuró seguir una estrategia de recolección y análisis de datos la cual se basó en el modelo de los cuatro niveles de evaluación de Kirkpatrick (1998):

Nivel de la evaluación	¿Cuáles son las preguntas a formularse?	¿Cómo se recogerá la información?	¿Qué será evaluado?
1. Reacción de los participantes (Kirkpatrick nivel 1).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿El curso le gustó? - ¿El curso le ayudará en su puesto de trabajo? - ¿La duración total del curso fue adecuada? - ¿El material entregado fue adecuado? - ¿Fue confortable el ambiente de aprendizaje? - ¿Recomendaría usted el curso? - ¿Le gustó el docente? 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios entregados al finalizar el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción inicial.
2. Aprendizaje de los participantes (Kirkpatrick nivel 2).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Adquirieron los participantes el conocimiento y las destrezas pretendidas? - ¿El nivel de los participantes era el adecuado para poder incorporar eficazmente los contenidos del curso? 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiones de los participantes y docentes (orales y escritas). - Prueba de evaluación final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevo conocimiento y destrezas de los participantes.
3. La utilización de nuevas destrezas y conocimiento por los participantes (Kirkpatrick nivel 3).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál fue el impacto en los estudiantes? - ¿Aplican efectivamente los participantes el nuevo conocimiento y las destrezas adquiridas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios. - Entrevistas. - Reflexiones de los participantes (orales y escritas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Grado y calidad de la implementación.
4. Apoyo de la organización y cambio (Kirkpatrick nivel 4).	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál fue el impacto en la organización? - ¿La implementación contó con apoyo? - ¿Los éxitos del programa fueron compartidos y conocidos por todos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios. - Entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - El apoyo y reconocimiento institucionales.

Cuadro 6. Tratamiento y análisis de datos (adaptado de Careaga, Garces y Henderson, 2009)

2.3. Identificación de herramientas analíticas, software o recursos previstos para el análisis de los datos

Objetivos Específicos	Plan de Análisis	Detalle de la Muestra
Identificar y describir las estrategias de capacitación implementadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Relevar la información publicada en la Intranet corporativa sobre los cursos ofrecidos por el Centro de Capacitación de la empresa en estudio y en el Anuario de datos básicos de personal, y contrastarla 	<ul style="list-style-type: none"> - 5 cursos presenciales, de tipo independiente y pertenecientes al área de Desarrollo Empresarial. - 1 Responsable del Centro de

	contra la información recabada en entrevistas a Responsables y Docentes del Centro de Capacitación de la empresa.	Capacitación de la empresa. - 1 Docente del Centro de Capacitación de la empresa.
Analizar la pertinencia de las estrategias de capacitación implementadas, en relación a las políticas y objetivos estratégicos de la organización.	- Contrastar la información relevada en entrevistas a responsables estratégicos de la organización y a Responsables y Docentes del Centro de Capacitación.	- 1 Director de Área con responsabilidades estratégicas. - 1 Responsable del Centro de Capacitación de la empresa (mismo que para el objetivo específico anterior). - 1 Docente del Centro de Capacitación de la empresa (mismo que para el objetivo específico anterior).
Conocer las opiniones y la valoración de los usuarios (voz de los actores) sobre las experiencias de capacitación en la empresa.	- Encuestar a participantes de los programas de capacitación de la empresa (inmediatamente después de terminada la capacitación) y a los respectivos Docentes, y contrastar la información recabada.	- 30 participantes de cursos para encuestas. - 5 Docentes del Centro de Capacitación de la empresa.
Conocer el grado de cambio comportamental alcanzado por los sujetos participantes de los programas de capacitación de la empresa.	- Encuestar a participantes de los programas de capacitación de la empresa (a los 3 meses de haber terminado la capacitación) y contrastarla contra la información recabada en entrevistas a otros participantes y a sus respectivos superiores.	- 30 participantes de cursos para encuestas. - 4 participantes de cursos para ser entrevistados + 1 jefe.

Cuadro 7. Herramientas para el análisis de datos

2.3.1. Software utilizado

A fin de analizar los datos recabados en el estudio se utilizaron las siguientes herramientas:

- Microsoft Office Excel 2007.
- ATLAS.Ti 6.0.15.
- Encuestafacil.com: se trata de una herramienta gratuita disponible en Internet para realizar encuestas online. Posibilita al usuario crear encuestas de forma autónoma, rápida y simple. En cuanto al análisis de los datos recabados, el sistema ofrece la siguiente funcionalidad³:
 - Analizar en tiempo real los datos obtenidos en las encuestas.
 - Ver cuadros de frecuencia.

³ Encuestafacil.com, http://www.encuestafacil.com/Mas_Informacion/Paso3_Analizar_Resultados_Encuesta.aspx, [Online; accedido el 14/05/13].

- Filtrar los resultados.
- Poder ver cuestionario a cuestionario.
- Compartir el informe de resultados.
- Descargar los resultados en diversos formatos (Excel, SPSS y similares).

2.4. Justificación de la muestra

2.4.1. Características socioestructurales del objeto de estudio

El Centro de Capacitación de la empresa en estudio ofrecía dos modalidades de enseñanza:

- ✓ Cursos presenciales.
- ✓ Cursos mediante teleeducación (cursos online).

A su vez, los cursos se presentaban mediante dos tipos de organización:

- ✓ Cursos independientes.
- ✓ Programas, reuniendo una serie de cursos temáticos relacionados entre sí.

El catálogo de cursos ofrecidos se agrupaba en 5 áreas temáticas diferentes:

- ✓ Generales.
- ✓ Desarrollo Empresarial.
- ✓ Comercialización de Servicios.
- ✓ Gestión y Administración.
- ✓ Tecnología.

La distribución de cursos ofrecida por modalidad, tipo y área, en su totalidad, era la siguiente:

Modalidad	Tipo	Área	Cantidad	Porcentaje
Presencial				
	<u>Curso independiente</u>	Generales	9	
		Desarrollo Empresarial	31	
		Comercialización de Servicios	60	
		Gestión y Administración	142	

		Tecnología	65	
		Total	307	83 %
	<u>Programa</u>	Programa DIHD (Programa de Desarrollo de Habilidades Directivas)	1	
		Programa PMM (Programa de Formación para Mandos Medios)	1	
		Total	2	
Teleeducación				
	<u>Curso independiente</u>	Generales	3	
		Desarrollo Empresarial	18	
		Comercialización de Servicios	7	
		Gestión y Administración	27	
		Tecnología	6	
		Total	61	17 %
	<u>Programa</u>	Programa Para Líderes de Grupos (Pro- Líder)	1	
		Total	1	
Total General				
	<u>Curso independiente</u>	Generales	12	
		Desarrollo Empresarial	49	
		Comercialización de	67	

		Servicios		
		Gestión y Administración	169	
		Tecnología	71	
		Total	368	
	<u>Programa</u>	Total	3	

Cuadro 8. Distribución de cursos por modalidad, tipo y área

2.4.2. Heterogeneidad estructural del objeto de estudio

Para lograr la diversidad de matices de la naturaleza de las relaciones sociales (Mejía Navarrete, 2000) se utilizó la siguiente heterogeneidad estructural de la muestra cualitativa:

- Socioeconómico: la segmentación de la muestra en cuanto al nivel socioeconómico refirió exclusivamente a la ocupación de los asistentes a los cursos objeto de estudio. Se procuró que dentro de la muestra se encontraran representados todos los estratos de la empresa en estudio, en sus niveles operativo (personal de línea), táctico (mandos medios) y estratégico (mandos superiores).
- Espacial: según la División Recursos Humanos de la empresa en estudio (2010) la fuerza laboral se encontraba distribuida entre Montevideo (63 %) e Interior (37 %) ⁴ y si bien la capacitación se concentraba principalmente en el Centro de Capacitación de la empresa, ubicado en la capital, a los cursos ofrecidos en dicho Centro concurrían funcionarios de todos los Departamentos. Asimismo, la capacitación abarcaba a funcionarios de todas las Divisiones y áreas de la organización. Por tanto, no se realizó en el muestreo segmentación espacial.
- Temporal: el estudio abarcó el análisis de las estrategias de capacitación desarrolladas en los últimos 3 años en la empresa en estudio (2010-2013).

⁴ En Uruguay, se conoce como "Interior" a los 18 Departamentos que no incluyen la capital del país (Montevideo).

2.4.3. Tipo de muestreo

El procedimiento de muestreo cualitativo que se utilizó para aproximarse a la representatividad estructural fue el muestreo por juicio (Mejía Navarrete, 2000), de acuerdo a los criterios conceptuales definidos.

Según la clasificación de Patton (1990), citado por Maxwell (1996), la muestra que se empleó fue *muestra intencional* o lo que LeCompte y Preissle (1993), citado por Maxwell (1996), llaman *selección basada en criterios*. A través de la mencionada estrategia los escenarios, personas o acontecimientos fueron escogidos deliberadamente para proveer información importante que no podría ser tan bien obtenida mediante otras selecciones.

2.4.4. Punto de saturación

Como resultado del trabajo práctico de investigación Bertaux (1993), citado por Mejía Navarrete (2000), estableció en 30 el número de casos necesarios para lograr el punto de saturación. Una menor cantidad de unidades de la muestra tendería a dar una visión incompleta, y una mayor cantidad, tendería a la repetibilidad de las características del objeto de estudio. Bertaux sugiere que un proceso de saturación bien logrado favorece la cientificidad en la aproximación de la realidad social.

De acuerdo a lo antedicho, se intentó conformar la muestra con 30 casos de asistentes a cursos de capacitación ofrecidos por la empresa.

Del catálogo de cursos, se utilizaron los siguientes criterios de selección para permitir obtener resultados generalizables para el universo, dentro de límites de representatividad socioestructural:

- ✓ Modalidad presencial: por tratarse de la modalidad de cursado tradicional utilizada en la empresa para capacitar a sus funcionarios, además de ser la que reunía la vasta mayoría de la oferta de cursos (83 % al momento de realizarse el estudio), se consideró la más adecuada para reproducir las características generales del universo.
- ✓ Cursos de tipo independiente: debido a que los Programas de formación ofrecidos se constituían en base al agrupamiento de los mismos cursos que a su vez se ofrecían de forma independiente, resultó representativo del 100% del universo el integrar dentro de la muestra solamente los cursos independientes.
- ✓ Área Desarrollo Empresarial: debido a que el propósito del proyecto fue contribuir a generar mayor conocimiento sobre la capacitación y su orientación como herramienta estratégica en

las organizaciones, se consideró prioritario enfocarse en la oferta de cursos referentes a lo que definimos como *capacitación corporativa* (para más información ver *Capítulo 1 - Marco teórico*). Esta, como se ha visto, añade otra dimensión y profundidad a la enseñanza, mediante el involucramiento de los aprendices como participantes en la generación de nuevos conocimientos que ayudan a la organización a desarrollarse y evolucionar, en lugar de mantener el *statu quo*. Es por ello que dentro de las áreas en las cuales se agrupaba el catálogo de cursos, entendimos que el área de Desarrollo Empresarial reunía la mayor parte de cursos relativos a *capacitación corporativa*, mientras que las restantes áreas se orientaban principalmente a desarrollar conocimientos y habilidades relativas a lo que se definió como *entrenamiento corporativo*.

La oferta de cursos relativos al área Desarrollo Empresarial se agrupaba de la siguiente forma:

Sub Área	Cantidad	Porcentaje
Desarrollo Directivo	12	39 %
Desarrollo Comportamental	11	35 %
Idiomas	8	26 %
Total	31	

Cuadro 9. Distribución de cursos por sub área

2.4.5. Selección de informantes

Establecidas la composición estructural de la muestra y el número de unidades, fue importante señalar los criterios para la elección de las personas que se seleccionarían para entrevistas en profundidad.

De acuerdo a los criterios definidos en los apartados precedentes (ver **cuadro 7**, Herramientas para el análisis de datos), la muestra se compuso de la siguiente forma:

- Unidades de análisis: 5 cursos (los entrevistados constituyen fuentes de información). La información recabada sobre cada curso se realizó conforme a la *Ficha descriptiva de cursos ofrecidos* (ver **anexo 6**).
- 1 Responsable del Centro de Capacitación de la empresa en estudio.

- 5 Docentes del Centro de Capacitación de la empresa.
- 1 Director de Área con responsabilidades estratégicas.
- 1 Docente del Centro de Capacitación de la empresa.
- 30 participantes de cursos presenciales, de tipo independiente y pertenecientes al área de Desarrollo Empresarial, realizados en los últimos 3 años en la empresa (2010-2013).
- 4 participantes de cursos presenciales, de tipo independiente y pertenecientes al área de Desarrollo Empresarial, realizados en los últimos 3 años en la empresa (2010-2013).
- 1 jefe de participantes de cursos presenciales, de tipo independiente y pertenecientes al área de Desarrollo Empresarial, realizados en los últimos 3 años en la empresa (2010-2013).

La selección de los informantes de la investigación se desarrolló en función directa de la heterogeneidad estructural y luego se pasó a elegir sistemáticamente a los individuos según criterios de representatividad, pertinencia y predisposición (Pujadas, 1992, citado por Mejía Navarrete, 2000).

La representatividad fue el criterio principal y el procedimiento consistió en elegir personas que respondieran al perfil característico de los niveles estructurales del objeto de estudio.

La pertinencia refirió al requerimiento de procurar que las personas seleccionadas poseyeran una comprensión profunda del contexto sociocultural que representaban.

Por último, al elegir a estas personas, fue importante contar con la predisposición que tuvieran para ser entrevistadas, no bastando que fueran representativas y conocedoras de su realidad. Además, debían aceptar participar de la investigación y disponer de tiempo para dedicarlo a la misma, incluyendo la facilidad o aceptación para ir al lugar donde se establecieran las entrevistas (Mejía Navarrete, 2000).

Estrategias de captación

Una vez definidas las decisiones muestrales sobre la composición estructural de la muestra, el número y los criterios de selección de los informantes, se examinó la forma cómo se contactaría con los participantes.

Para ello se apeló a la utilización de las redes privadas del investigador, seleccionando a aquellas personas que no estuvieran ligadas en forma inmediata con el investigador ni relacionadas entre ellas (Ibáñez, 1992, citado por Mejía Navarrete, 2000).

2.5. Triangulación metodológica a realizar, de fuentes o de datos

Dexter (1970), citado por Maxwell (1996), afirma que:

Nadie debe planificar o financiar de antemano todo un estudio esperando contar principalmente con entrevistas para los datos, a menos que los entrevistadores tengan bastantes antecedentes relevantes para asegurar que pueden dar sentido a las conversaciones de entrevista, o a menos que exista una esperanza razonable de poder ir frecuentando [*hang around*] u observando de algún modo para aprender lo que es válido y significativo preguntar.

Este ejemplo ilustra el principio general conocido como triangulación: la recopilación de información de una amplia gama de individuos y escenarios, usando una variedad de métodos (Denzin, 1970, citado por Maxwell, 1996). Esto minimiza la eventualidad de que los resultados muestren algún tipo de sesgo sistemático o se refleje la limitación de algún método en particular, permitiendo evaluar mejor la validez y generalidad de las explicaciones que se desarrollen.

2.6. Sobre la implicancia del investigador

¿Por qué trabajar la implicancia? Porque la investigación nace como parte de una preocupación personal del investigador al desempeñar un rol de docente en los cursos de Liderazgo en modalidad presencial pertenecientes al área de Desarrollo Empresarial del Centro de Capacitación de la empresa en estudio (entre otras funciones desarrolladas en la misma).

Se hizo imperioso así analizar los procesos que ayudaran a repensar la capacitación para la construcción de una empresa más eficiente y competitiva.

La implicancia del investigador se da más intensamente cuando el investigador es parte de la escena que intenta describir. Esto requiere de un proceso de distanciamiento que permita acallar sus propias opiniones y escuchar las opiniones de los demás actores participantes (Tejera, 2007).

Por lo tanto, el estudio tuvo la precaución de reconocer la implicancia del investigador, sin llegar a ser un sustituto para la investigación ni permitir que prevaleciera en los resultados. El reconocer la implicancia por sí sola no era suficiente para garantizar la objetividad de la investigación, ya que la

implicancia requiere precauciones metodológicas, teóricas y analíticas con el fin de no sobreponer cierta visión por encima de las demás voces con las que se dialogaría en el campo. La implicancia se incluye dentro de las condiciones históricas en que se lleva a cabo una investigación y debe ser asumida como tal (Pastrana, 2011).

Bertely (2001), citado por Pastrana (2011), al momento en que reconoce el carácter educativo de la implicancia del investigador como forma de aprender sobre sí mismo y sobre los hechos históricos estudiados, establece pautas, describe el potencial y propone algunos caminos viables, aunque no las determinaciones que cada cual construye en su propio proceso investigativo.

La implicancia del investigador trata del involucramiento activo en su historia particular, de vivir como actor de su propia vida cotidiana. Bertely (2001) manifiesta la relevancia de la implicancia en su diálogo con Heller (1999):

La autora reconoce en su obra que «sentir es estar implicado en algo», un concepto, una persona, uno mismo, un proceso, un problema, otro sentimiento. Me encuentro implicado, afirma, si lo que siento se relaciona conmigo, con mis ideas, con mis objetivos y con las circunstancias de mi vida (Bertely, 2001, citado por Pastrana, 2011).

La investigación implicada supone trabajar, tanto en términos del desarrollo del objeto de estudio como del propio investigador, en diferentes perspectivas (Pastrana, 2011):

- ✓ Ética: edificación de modo colaborativo del conocimiento de tipo social.
- ✓ Política: construcción de un nuevo consenso en torno a normas culturales y su conceptualización implícita inherente.
- ✓ Teoría: sustento conceptual que habilite abarcar más que la propia visión o rol del etnógrafo.
- ✓ Metodología: prestar especial atención tanto a la lógica con la cual se construye como a la forma en la cual se expone el objeto de estudio.

Para, conjuntamente, trabajar de forma reflexiva y analítica, no solamente la propia subjetividad del investigador, sino la de los demás actores participantes; lo cual demanda cierto cuidado epistemológico para permitir que los demás se expresen (Pastrana, 2011).

A fin de garantizar la objetividad del investigador sin interferir en el desarrollo de las entrevistas a realizarse, se invitó a un observador externo a la investigación ajeno al Centro de Capacitación de la empresa en estudio, el cual participó en la revisión de las notas de las entrevistas realizadas.

Capítulo 3 - Implementación y resultados del trabajo de campo

3.1. Análisis de la entrevista semi-estructurada para cuatro estamentos

El siguiente apartado incluye el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas mediante la pauta presentada en **anexo 1**, *Pautas de entrevistas semi-estructuradas para cuatro estamentos*. Estas entrevistas constituyeron fuentes primarias de la investigación y fueron efectuadas específicamente para este estudio.

Procedimiento

- ✓ Las entrevistas se realizaron entre el 20/11/13 y el 17/12/13.
- ✓ Se entrevistaron 7 personas, a saber:
 - 4 Participantes de cursos presenciales, de tipo independiente y pertenecientes al área de Desarrollo Empresarial, realizados en los últimos 3 años en la empresa (2010-2013) - **P1**, **P2**, **P3** y **P4** -. Inicialmente se había previsto entrevistar 2 participantes, pero luego de obtenidos algunos emergentes de las primeras entrevistas, se decidió entrevistar a 2 participantes más.
 - 1 Responsable del Centro de Capacitación - **R1** -.
 - 1 Docente del Centro de Capacitación - **D1** -.
 - 1 jefe de participantes de cursos presenciales, de tipo independiente y pertenecientes al área de Desarrollo Empresarial, realizados en los últimos 3 años en la empresa (2010-2013) - **J1** -.
- ✓ Las entrevistas se realizaron durante el horario laboral de las personas, en salas de reuniones que permitieron desarrollar la tarea de forma tranquila.
- ✓ Se registraron las grabaciones digitalmente y se tomaron notas durante las entrevistas.
- ✓ Para algunas de las entrevistas realizadas, un observador externo a la investigación participó posteriormente en la revisión de las notas.
- ✓ Se realizó un proceso de desgrabación de cada una de las entrevistas efectuadas.
- ✓ Las desgrabaciones fueron procesadas utilizando el software ATLAS.Ti en el cual se hizo la categorización de las mismas (ver **anexos complementarios**, *Resultados del trabajo de campo*).
- ✓ De la categorización establecida, se *interpretaron* hallazgos los cuales se presentan en el apartado siguiente.

Categorías establecidas / Hallazgos

A partir de los datos obtenidos, se presentan las principales categorías establecidas de análisis y los hallazgos que se *interpretaron* en base a las entrevistas realizadas:

1) Adquisición de nuevos conocimientos

Hallazgos:

- ✓ Los cursos brindan lo prometido (a veces más de lo esperado de antemano por los estudiantes), aportan conocimientos, enriquecen y son considerados positivos - entrevistas **P1, P3 y P4** -.
- ✓ No producen en general un “antes y un después” de la capacitación recibida - entrevista **P1** -.
- ✓ Brindan una base para seguir profundizando posteriormente - entrevista **P3** -.

2) Alineación objetivos estratégicos / oferta de cursos

Hallazgos:

- ✓ En general, habría una cierta coincidencia entre las visiones del jefe y un participante cuando señalan que hay poca alineación de los objetivos estratégicos de la empresa con la oferta de cursos del Centro de Capacitación - entrevistas **J1 y P3** -.
- ✓ En algunas áreas la oferta de cursos no cubre las necesidades, principalmente en el área técnica - entrevista **J1** -.
- ✓ En algunos casos el docente es quién alinea de forma particular su curso a los objetivos empresariales o a las necesidades de la organización. Esto no es institucionalizado ni promovido por el Centro de Capacitación – entrevista **D1** -.
- ✓ El Centro de Capacitación a veces solicita a los instructores que trabajen en los *ejes transversales* que es todo aquello que involucre al proceso de educación que va más allá del conocimiento específico que se imparte. Háblese de valores de la organización, ética, equidad de género, etc. – entrevista **D1** -.

3) Aplicación de nuevos conocimientos

Hallazgos:

- ✓ Los participantes y el jefe entrevistado coinciden en que los nuevos conocimientos se aplican a diario básicamente en el relacionamiento, en la forma de organizarse en el trabajo, en el trabajo en equipo – entrevistas **J1, P2, P3 y P4** -.
- ✓ Debido a la naturaleza del trabajo realizado, sobre todo en las áreas técnicas, es difícil aplicar los conocimientos – entrevistas **P1 y P2** -.
- ✓ Se considera útil disponer de los conocimientos para poder aplicarlos cuando se necesiten - entrevista **P3** -.
- ✓ A veces lo aprendido y la práctica real difiere bastante y frustra – entrevista **P2** -.

- ✓ No todo el mundo aprovecha lo aprendido – entrevista **P2** -.
- ✓ Los conocimientos se aplican de forma natural, sin darse cuenta, de forma innata – entrevista **P4** -.

4) Apoyo de los superiores

Hallazgos:

- ✓ En cursos técnicos se puede armar un laboratorio para poder aplicar las herramientas aprendidas. En cursos comportamentales es más difícil de implementar esta clase de apoyo – entrevista **J1** -.
- ✓ Se les da el tiempo libre a los funcionarios para que puedan capacitarse, siempre y cuando sea posible – entrevista **J1** -.
- ✓ A veces cuando hay una ejecución de un proyecto que tiene mucho dinero de por medio, que existen plazos legales acotados por un pliego de licitación, no siempre es posible capacitarse – entrevista **J1** -.
- ✓ El apoyo a veces se traduce en cierto reconocimiento, cuando uno empieza a hacer las cosas diferentes – entrevista **P1** -.
- ✓ A veces hay resistencia de los jefes hacia la capacitación ya que puede considerarse que el funcionario se anota en un curso para no estar en el trabajo – entrevista **P2** -.
- ✓ Algunos cursos pueden no estar bien vistos por los superiores. Los técnicos sí, porque son para sacar el trabajo y esto deja bien parados a los superiores – entrevista **P2** -.
- ✓ El apoyo a veces se traduce en otorgar más responsabilidades al funcionario – entrevista **P2** -.
- ✓ No existe un mecanismo de apoyo formal – entrevista **P2** -.
- ✓ Muchas veces los jefes desconocen las nuevas habilidades aprendidas por sus funcionarios – entrevista **P2** -.
- ✓ A menudo si algunos mandos medios no pueden hacer un determinado curso, impiden que sus funcionarios puedan hacerlo también – entrevista **P3** -.
- ✓ Existe libertad para inscribirse a los cursos que resulten de interés – entrevista **P4** -.

5) Cambios de actitud

Hallazgos:

- ✓ A algunas personas les modifica la actitud mientras que a otros le es indiferente la capacitación – entrevista **D1** -.
- ✓ Cualquier transformación, del tipo que sea, comienza por uno mismo. El cambio se empieza a generar desde uno mismo – entrevista **D1** -.

- ✓ “Hay que tener claro que obviamente hay cosas que uno no puede cambiar porque no dependen de uno y ahí es donde no vale la pena desgastarse” – entrevista **D1** -.

6) Compartir conocimientos adquiridos

Hallazgos:

- ✓ En general no hay un mecanismo estipulado para compartir conocimientos ya que al ser cursos de capacitación internos disponibles a todo el personal, cualquiera se puede anotar y asistir – entrevistas **J1** y **P2** -.
- ✓ Cuando sólo puede capacitarse una persona o dos, el procedimiento es replicarlo en los demás, o al menos se intenta transmitir al resto lo aprendido – entrevista **J1** -.
- ✓ A veces, si uno empieza a hacer las cosas de manera diferente y el otro se da cuenta que está bien hecho eso, se transforma en una forma de compartir el conocimiento – entrevista **P1** -.
- ✓ A menudo no se está en condiciones jerárquicas de compartir ese conocimiento – entrevista **P1** -.
- ✓ Cuando los cursos resultan útiles se suelen recomendar personalmente – entrevistas **P3** y **P4** -.
- ✓ El mecanismo para compartir los conocimientos no es formal, es voluntario e informal – entrevistas **P1**, **P3** y **P4** -.
- ✓ A veces se percibe que uno es dueño del conocimiento lo cual fomenta el no compartirlo – entrevista **P3** -.
- ✓ Existe cierto miedo de que la persona que haga un curso se quede con todo el conocimiento y que después lo vaya a aplicar fuera de la empresa – entrevista **P3** -.
- ✓ En el caso de los cursos en el exterior si existe un mecanismo formal para replicar el conocimiento al resto del grupo, pero en algunos casos se omite – entrevistas **P3** y **P4** -.
- ✓ En el caso de los cursos realizados en el país, aunque sean pagos, no existe ese mecanismo – entrevista **P3** -.

7) Conocimiento objetivos estratégicos

Hallazgos:

- ✓ Hay una coincidencia entre los participantes, el jefe y el docente en que a veces los objetivos estratégicos no se conocen o no están del todo claros, por lo cual se suponen, a riesgo de ser incorrectos – entrevistas **J1**, **P1**, **P3**, **P4** y **D1** -.
- ✓ Para llegar a los objetivos estratégicos se deben lograr objetivos operativos que aporten a los estratégicos – entrevista **J1** -.

- ✓ Desde la visión del docente, muchas veces los objetivos estratégicos se pueden deducir de la realidad vista, pero no hay un comunicado oficial de los mismos por parte de la empresa – entrevista **D1** -.
- ✓ Se considera una debilidad el que no haya una comunicación que baje hacia todos los funcionarios – entrevista **D1** -.
- ✓ Podría utilizarse mejor la Intranet corporativa para la comunicación de dichos objetivos – entrevista **D1** -.
- ✓ La mayoría de los funcionarios no saben cómo acceder a determinados sitios ni dónde se encuentra la información. Se considera esto un tema cultural – entrevista **D1** -.
- ✓ El Centro de Capacitación trabaja mucho con los *ejes transversales* y pide a los docentes que trabajen con ellos – entrevistas **D1** -.

8) Contenidos

Hallazgos:

- ✓ Generalmente el docente es quien define los contenidos de los cursos, de conformidad con el Centro de Capacitación que también participa – entrevista **R1** -.
- ✓ Si el curso ya se ha dictado, el Centro de Capacitación no interviene, salvo que el docente quiera actualizar el curso o los materiales utilizados – entrevista **R1** -.
- ✓ Siempre se confía en el docente que es el especialista – entrevista **R1** -.
- ✓ En los primeros dictados de un curso se le presta mucha atención a las evaluaciones a fin de ver si se requieren ajustes – entrevista **R1** -.
- ✓ Fundamentalmente en los cursos comportamentales se busca trabajar mucho una de las debilidades que tiene la organización (y en general las organizaciones) que son las relaciones interpersonales. Se trata de todo lo que hace a las relaciones interpersonales y que afecta directamente al funcionario en su puesto de trabajo – entrevista **D1** -.
- ✓ Se tratan de adaptar los contenidos de acuerdo al área que los solicita – entrevista **D1** -.
- ✓ En algunos cursos hay conceptos que son generales, pero otros son más específicos y deben ser adaptados dependiendo del público objetivo – entrevista **D1** -.
- ✓ Se busca que la capacitación sea flexible – entrevista **D1** -.
- ✓ Los ejemplos utilizados en los cursos se trata de adaptarlos a la realidad organizacional para evitar solamente impartir conceptos teóricos – entrevista **D1** -.

9) Contribución significativa al trabajo

Hallazgos:

- ✓ Los funcionarios se dan cuenta de determinadas cosas que hacían de una manera y que ahora hacen de otra después de la formación – entrevista **J1** -.

- ✓ En algunas cosas han podido avanzar o actuar mejor – entrevista **P1** -.
- ✓ La capacitación abre la cabeza y permite encarar las cosas con otras herramientas – entrevista **P2** -.
- ✓ Ha servido para entender los mecanismos que trabaja la empresa. Cuando otras áreas solicitan algo, saber qué es lo que hay detrás de un pedido y poder priorizar los objetivos – entrevista **P3** -.
- ✓ Los cursos han sido fuente de muchas de las contribuciones que algunos funcionarios han podido aportar a su trabajo diario – entrevista **P4** -.

10) Contribución al desarrollo profesional

Hallazgos:

- ✓ Los cursos complementan la formación y ayudan en lo que es la interacción con la gente – entrevista **P1** -.
- ✓ La facultad enseña la parte técnica y los cursos empresariales brindan una forma distinta de pensar – entrevista **P1** -.
- ✓ Los cursos logran que los funcionarios se sientan capacitados para enfrentar otros desafíos – entrevista **P1** -.
- ✓ Contribuyen a que la gente trabaje en equipo, especialmente considerando la cantidad de horas que se dedican al trabajo, a veces hasta más que a la propia familia – entrevista **P2** -.
- ✓ En el desarrollo profesional, a los técnicos les posibilita una mejor interacción humana y poder llegar a ver otras realidades de otra forma, no tan desde el prejuicio – entrevista **P3** -.
- ✓ Desde el punto de vista técnico los cursos sirven para aumentar la base de conocimientos y a desarrollar determinadas tareas – entrevistas **P3** y **P4** -.
- ✓ Los cursos hacen crecer y nutren a quien los realiza – entrevista **P4** -.

11) Disponibilidad de tiempo para capacitarse

Hallazgos:

- ✓ Muchos cursos los funcionarios han tenido que cancelarlos o postergarlos debido a que coinciden con algún otro curso o trabajo – entrevista **P4** -.
- ✓ Se dispone del tiempo para capacitarse siempre y cuando se pueda seguir brindando el servicio – entrevista **P4** -.

12) Duración de cursos

Hallazgos:

- ✓ El plan de clases se considera fundamental para poder distribuir y adaptar los contenidos de un curso dentro de determinada carga horaria – entrevista **D1** -.

13) Efecto acumulativo de la capacitación

Hallazgos:

- ✓ Hay un efecto acumulativo de la capacitación, que podría llegar a apreciarse a lo largo del tiempo, pero no en forma inmediata – entrevista **J1** -.

14) Grado de satisfacción

Hallazgos:

- ✓ El grado de satisfacción de los usuarios participantes de cursos es bueno o muy bueno – entrevistas **P1, P2, P3** y **P4** -.
- ✓ Los cursos ayudan a ordenar el trabajo y dan *tips* para poder aplicar en la labor – entrevista **P1** -.
- ✓ La capacitación está técnicamente bien armada – entrevista **P2** -.

15) Impacto de la capacitación

Hallazgos:

- ✓ Los superiores perciben que el impacto de la capacitación en temas comportamentales es bajo en la aplicación diaria en el trabajo. En el caso de los cursos técnicos el impacto sí es más notorio – entrevista **J1** -.
- ✓ Se percibe en el relacionamiento, en la forma de organizar el trabajo, pero no se ve un impacto directo en las funciones o en la calidad técnica del trabajo realizado – entrevista **J1** -.
- ✓ Se logra un lenguaje común cuando se habla de relacionamiento interno aplicando los conocimientos adquiridos. Pero esto se considera parte del propio trabajo y no un plus – entrevista **J1** -.
- ✓ No se ve un impacto significativo de la capacitación – entrevista **J1** -.
- ✓ Existe un efecto acumulativo de la capacitación que tal vez se perciba en el largo plazo – entrevista **J1** -.

- ✓ Generalmente el impacto de la capacitación en temas de Desarrollo Empresarial se percibe al asumir mayores responsabilidades, pero muchos participantes no están aún en condiciones jerárquicas de aplicar estas herramientas – entrevista **P1** -.
- ✓ Los cursos preparan para presentarse a llamados internos donde se requieren esos conocimientos – entrevista **P1** -.
- ✓ Algunos participantes sienten que la capacitación se desperdicia al no darse las condiciones adecuadas como para aplicar los conocimientos adquiridos – entrevista **P2** -.
- ✓ Los conocimientos muchas veces terminan aplicándose en situaciones y roles ajenos a la empresa – entrevista **P2** -.
- ✓ No se promueve demasiado la realización de cursos comportamentales y muchos asisten a regañadientes, enviados por algunos superiores – entrevista **P2** -.
- ✓ Para algunos el impacto es positivo, del punto de vista personal y técnico – entrevista **P3** -.
- ✓ Las tareas se realizan de forma más rápida y eficiente – entrevista **P3** -.
- ✓ Ayudan a desarrollarse y desenvolverse mejor en la práctica diaria laboral – entrevista **P4** -.
- ✓ No hay un seguimiento del impacto post capacitación – entrevista **D1** -.
- ✓ Algunos docentes buscan que el impacto también pase por la oportunidad de que el participante visualice hacia dónde va la empresa – entrevista **D1** -.

16) Inscripción voluntaria

Hallazgos:

- ✓ Se ve como positiva que la inscripción a los cursos sea voluntaria ya que da la oportunidad de que si el superior no la ofrece y a uno le interesa, se pueda asistir – entrevista **P2** -.
- ✓ La satisfacción lograda en los cursos de inscripción voluntaria es mayor que cuando se manda a alguien a capacitarse – entrevista **P3** -.
- ✓ La persona le ve la manera de aplicar los conocimientos en el día a día y por eso solicita la inscripción – entrevista **P3** -.

17) Instrumentos de acreditación

Hallazgos:

- ✓ El expediente académico del funcionario solamente refleja los cursos en los que participó, ya sea que cumple la asistencia o que aprobó. Si queda como reprobado, el expediente académico no lo muestra – entrevista **R1** -.
- ✓ Los cursos externos que se realizan fuera de la empresa también se ingresan al expediente académico – entrevista **R1** -.

- ✓ En el caso de cursos realizados para otros organismos (la empresa actúa como proveedor) se les da a los participantes un certificado de aprobación ya que los mismos no tienen acceso al expediente académico interno – entrevista **R1** -.
- ✓ En el caso de los programas de capacitación que se componen de una serie de módulos no pueden acreditarse capacitaciones externas. Todos los módulos deben completarse de forma obligatoria en la empresa – entrevista **R1** -.

18) Instrumentos de evaluación

Hallazgos:

- ✓ Hay cursos que tienen prueba y cursos que no. Los que no tienen prueba se aprueban sólo por asistencia, teniendo que cumplir el ochenta por ciento de la misma – entrevista **R1** -.
- ✓ El docente muchas veces es quién define si el curso tiene prueba o no – entrevista **R1** -.
- ✓ En el caso de los cursos con prueba, el docente llega a la última clase y hace el control de asistencias y si ve que alguien no llega al ochenta por ciento, no le puede dejar dar la prueba al alumno – entrevista **R1** -.
- ✓ La asistencia es obligatoria – entrevista **R1** -.
- ✓ El sistema de evaluación se considera que difiere mucho de lo que es desde el punto de vista pedagógico el ideal – entrevista **D1** -.
- ✓ Se divide en evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica es la que se hace al principio del curso. La formativa es la que se hace a medida que se va impartiendo el curso y se va evaluando a los alumnos. Y la sumativa que sí o sí se debería hacer es como el cierre del curso. Puede darse en forma de prueba escrita o mediante algún otro mecanismo – entrevista **D1** -.
- ✓ No existen instrumentos de evaluación ex-post, una vez finalizado el curso – entrevista **D1** -.
- ✓ El Centro de Capacitación da las herramientas y prepara a los participantes. Luego son ellos los responsables de aplicarlas – entrevista **D1** -.

19) Interés personal

Hallazgos:

- ✓ Algunos participantes ven los cursos como una capacitación personal, no enfocados en cómo van a desarrollarlos en la empresa sino cómo van a desarrollarlos personalmente – entrevistas **P1** y **P2** -.
- ✓ Los cursos se toman muchas veces como una capacitación propia, para mejorar el currículum y los conocimientos, pero no exclusivamente para su aplicación en la empresa – entrevistas **P1** y **P2** -.

- ✓ Cuando se presenta la oferta de cursos, muchas veces los alumnos elijen los cursos que les convienen pensando en ellos mismos y en su futuro, ya sea en la empresa o en otro lado – entrevista **P1** -.
- ✓ Se suele pensar “muchas gracias por estos conocimientos porque los voy a poder aplicar en otro momento” – entrevista **P1** -.
- ✓ A menudo se toman como cuestión personal, de desarrollo de habilidades personales. Es preparación, capacitación general mirando al futuro para seguir creciendo como trabajador, como persona o como profesional independiente – entrevistas **P1** y **P4** -.
- ✓ No se ve muchas veces a la empresa como que va a ser el trabajo de toda la vida. Si no se puede crecer en la empresa, lamentablemente será en otro lado – entrevista **P1** -.
- ✓ Los cursos comportamentales no son apoyados ni ofrecidos generalmente por los superiores – entrevista **P2** -.
- ✓ De la oferta de cursos, el criterio de selección primario es personal, y en segunda instancia, sí para la aplicación dentro de un área particular en la empresa – entrevista **P3** -.
- ✓ Hay cursos en los que uno se anota porque sirven para la vida o para otras cosas – entrevista **P3** -.
- ✓ El saber no ocupa lugar – entrevista **P4** -.

20) Medición del impacto

Hallazgos:

- ✓ Se trabaja con una planilla de capacitación (llamada “PAC”) que se les envía a todos los coordinadores de capacitación de las Divisiones de la empresa. Es a través de ellos que se hacen las inscripciones y se debe cumplir con ese PAC durante el año. A fin de año, ese PAC tiene que estar vacío, tiene que estar a cero. Ya sea porque los coordinadores dijeron que los inscriptos no van a ir y se dan de baja o porque efectivamente asistieron a los cursos. Eso es lo que se controla y después se generan informes sobre las instancias de capacitación realizadas – entrevista **R1** -.
- ✓ Lo que se tiene es una evaluación de cada curso realizado, ya sea mediante una encuesta que se les hace a los alumnos o a través de una evaluación escrita del conocimiento adquirido – entrevista **R1** -.
- ✓ A veces sucede que el participante siente que estuvo a gusto en el curso, aprendió mucho y cambió actitudes en el trabajo. Pero a menudo el entorno, que tal vez no hizo el curso, no cambia y por tanto el impacto no se refleja – entrevista **R1** -.
- ✓ A veces es muy difícil. Más si no se tiene un cargo de decisión – entrevista **R1** -.
- ✓ El Centro de Capacitación no tiene forma de saber si por ej. un participante del curso de "Negociación", negocia – entrevista **R1** -.
- ✓ Se quiere creer que la gente aprende y lo hace con gusto – entrevista **R1** -.

- ✓ Las devoluciones que llegan son informales y usualmente son dirigidas a los docentes de los cursos – entrevista **D1** -.

21) Medición del ROI

Hallazgos:

- ✓ El efecto de la capacitación es acumulativo. Es difícil de medir en el corto plazo el retorno. No se puede medir como un porcentaje de mejora en el trabajo – entrevista **J1** -.
- ✓ Se invierte en el tiempo de los participantes que asisten a cursos. Cuando vuelven del curso vuelven enriquecidos de manera que mejoró todo y de esa forma se retribuye a la empresa – entrevistas **P3** y **P4** -.
- ✓ No existen mecanismos formales para medir el retorno de la inversión realizada en capacitación – entrevista **D1** -.

22) Mejora en evaluación de desempeño

Hallazgos:

- ✓ Cuando se incorpora a un grupo gente que tenía cierto grado de formación, que ya ha hecho cursos, es más difícil ver una diferencia perceptible luego de haberse capacitado – entrevista **J1** -.
- ✓ Si uno se capacita y no aplica lo aprendido, se olvida – entrevista **J1** -.
- ✓ La capacitación mejora la evaluación de desempeño en la medida que puedan aplicarse los conocimientos y herramientas – entrevista **P1** -.
- ✓ Si se puede concursar, mejorar y aplicar los conocimientos, ahí si se va a evaluar mejor – entrevista **P1** -.
- ✓ Mientras exista la interacción entre personas, los conocimientos influyen sobre el trabajo del día a día de todos – entrevista **P3** -.
- ✓ Se consideran y califican mucho más los cursos realizados de forma externa – entrevista **P4** -.

23) Modalidades de capacitación

Hallazgos:

- ✓ El Centro de Capacitación ofrece cursos a distancia y presenciales. Es por eso que la División Desarrollo Humano tiene dos sectores bien definidos. Teleeducación y un sector que ahora se llama Educación, ya que se le da una connotación más importante que parte de lo que es

la persona en sí y no solamente capacitar para mejorar el desempeño laboral – entrevista **R1** -.

24) Nivel adecuado de participantes

Hallazgos:

- ✓ No siempre se da de tener un nivel adecuado de participantes en un curso – entrevista **D1** -.
- ✓ Cuando los participantes llegan al curso, no todos lo hacen con el mismo nivel – entrevista **D1** -.
- ✓ Ahí es justamente donde está la habilidad del instructor para nivelar – entrevista **D1** -.
- ✓ Nunca se va a tener el grupo ideal, como pasa en todos lados – entrevista **D1** -.
- ✓ Una de las partes más importantes del diseño del curso son los requisitos previos, o sea, qué es lo que yo tengo que tener para poder acceder a ese curso de forma de poder nivelar al grupo – entrevista **D1** -.

25) Oferta de cursos

Hallazgos:

- ✓ Hay cursos que el Centro de Capacitación no cubre y que hay que hacer por cuenta de uno, costeándolo personalmente – entrevista **P4** -.
- ✓ Algunas personas consideran que podría ampliarse la oferta de cursos o incluirse el pago de las certificaciones internacionales en el caso de aquellos cursos aplicables en el trabajo diario y que beneficien a la empresa – entrevista **P4** -.
- ✓ A veces no justifica diseñar un curso específico a medida destinado a pocas personas – entrevista **P4** -.
- ✓ En ciertos casos es más fácil enviar a dos o tres personas a capacitarse afuera – entrevista **P4** -.

26) Público objetivo

Hallazgos:

- ✓ Hay cursos que están destinados a mandos medios y altos pero que aceptan inscripciones generales. Pero una vez cursados, a veces no pueden aplicarse roles y métodos aprendidos – entrevista **P1** -.
- ✓ Si se imponen condiciones tal vez algunos participantes no se inscribirían – entrevista **P2** -.
- ✓ Los cursos internos se dirigen a todos los funcionarios de la empresa, incluso contratados y tercerizados – entrevista **R1** -.

- ✓ El docente es quién generalmente define el público objetivo de un curso determinado – entrevista **R1** -.
- ✓ El Centro de Capacitación debe chequear los requisitos previos de inscripción. A veces se cumple y a veces no – entrevistas **R1** y **D1** -.
- ✓ El instructor se encuentra a veces con sorpresas – entrevista **D1** -.
- ✓ En algunos casos existen pruebas de evaluación, que son para asignar el nivel para un curso determinado – entrevista **R1** -.
- ✓ Hoy por hoy la realidad en la empresa es que se tiene un grupo de gente con una diferencia grande de edad. Se tiene en un mismo grupo aquel chico que recién ingresa a la empresa con dieciocho años recién cumplidos, que no tiene experiencia, junto con el funcionario de años de trabajo – entrevista **D1** -.
- ✓ En los cursos con mayor carga horaria se puede hacer una evaluación de los participantes y nivelar mejor que cuando se tienen cursos de un solo día – entrevista **D1** -.
- ✓ El docente deber tener mucho entrenamiento para detectar diferencias y nivelar a los participantes – entrevista **D1** -.
- ✓ La nivelación es fundamental – entrevista **D1** -.

3.2. Análisis del cuestionario online de valoración de cursos

El siguiente apartado incluye el análisis de los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios realizados mediante la pauta presentada en **anexo 2, Cuestionario online de valoración de cursos**. Este cuestionario constituyó fuente primaria de la investigación y fue diseñado específicamente para este estudio.

Procedimiento

- ✓ El cuestionario online fue elaborado utilizando el servicio web de Encuestafacil.com (www.encuestafacil.com).
- ✓ La *muestra intencional* se compuso de 70 ex participantes de cursos presenciales, de tipo independiente y pertenecientes al área de Desarrollo Empresarial, realizados en los últimos 3 años en la empresa (2010-2013).
- ✓ El día 5/11/13 se envió vía correo electrónico interno un mail a la muestra de ex participantes de cursos. Dicho mensaje expresaba el motivo de la comunicación e incluía el enlace para completar la encuesta online (ver **anexo 2, Cuestionario online de valoración de cursos**).
- ✓ El mensaje fue leído por 62 personas y se obtuvieron 36 respuestas en total al cuestionario.
- ✓ Para el procesamiento de datos se tomaron las 30 primeras respuestas recibidas (al 8/11/13), de acuerdo a lo planificado en el Capítulo 2 - Metodología.
- ✓ Se realizó el análisis de resultados de la encuesta utilizando el sistema de reportes de Encuestafacil.com (ver **anexos complementarios, Resultados del trabajo de campo**).

Categorías establecidas / Hallazgos

A continuación, se presenta un cuadro mostrando las categorías de análisis establecidas y los hallazgos obtenidos del cuestionario online de valoración de cursos:

Categorías establecidas	Hallazgos
1) Grado de satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 96,67% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Muy bueno ○ Bueno ✓ La opción "Deficiente" no fue elegida por nadie.
2) Contribución al desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 93,33% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Muy bueno ○ Bueno ✓ La opción "Deficiente" no fue elegida por nadie.
3) Adquisición de nuevos conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 93,33% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Bueno ○ Muy bueno ✓ La opción "Deficiente" no fue elegida por nadie.
4) Impacto de la capacitación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 96,67% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Bueno ○ Muy bueno ✓ La opción "Deficiente" no fue elegida por nadie.
5) Aplicación de nuevos conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 73% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Bueno ○ Muy bueno ✓ La opción menos elegida representa el 6,67%: <ul style="list-style-type: none"> ○ Deficiente
6) Mejora en evaluación de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 83,33% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Bueno

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Muy bueno ✓ La opción menos elegida representa el 3,33%: ○ Regular
7) Contribución significativa al trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 80,00% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Bueno ○ Muy bueno ✓ La opción menos elegida representa el 3,33%: <ul style="list-style-type: none"> ○ Deficiente
8) Compartir conocimientos adquiridos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 73,33% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Bueno ○ Muy bueno ✓ La opción menos elegida representa el 6,67%: <ul style="list-style-type: none"> ○ Deficiente
9) Apoyo de los superiores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 33% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Regular ✓ La opción menos elegida representa el 13,33%: <ul style="list-style-type: none"> ○ Deficiente
10) Conocimiento objetivos estratégicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 76,67% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Bueno ○ Regular ✓ El 13% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Muy Bueno ✓ La opción menos elegida representa el 3,33%: <ul style="list-style-type: none"> ○ NS/NC

<p>11) Alineación objetivos estratégicos / oferta de cursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 73,33% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Bueno ○ Muy bueno ✓ La opción menos elegida representa el 6,67%: <ul style="list-style-type: none"> ○ Deficiente
<p>12) Observaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los cursos son muy buenos pero es muy difícil aplicar los conocimientos en la empresa por los problemas de falta de personal, falta de información en cuanto a los objetivos a cumplir, etc. ✓ Los cursos a menudo son más útiles para la vida que para la posible de aplicación en el trabajo. ✓ La empresa tiene objetivos estratégicos que no son compartidos por algunos jefes, lo que lleva a no poder aplicar muchas veces lo aprendido. ✓ Los cursos son interactivos, las experiencias de cada participante se exponen y se discuten las soluciones recibiendo una orientación excelente por parte de los profesores. Se trata de experiencias muy alentadoras para los funcionarios que tenían dudas sobre la forma de aplicar los conceptos de una forma acertada.

Cuadro 10. Cuestionario online de valoración de cursos

3.3. Análisis documental del cuestionario de satisfacción de participantes

El siguiente apartado incluye el análisis de los resultados obtenidos a partir de los formularios recibidos del Centro de Capacitación siguiendo la pauta presentada en **anexo 3**, *Cuestionario de satisfacción de los participantes*. Estos formularios constituyeron fuentes secundarias de la investigación y fueron elaborados por el Centro de Capacitación de la empresa a partir de los cuestionarios que se realizan a todos los participantes de cursos internos en la empresa, inmediatamente luego de finalizados los mismos.

Procedimiento

- ✓ Se analizaron 30 formularios de cuestionarios de satisfacción de participantes de cursos presenciales, de tipo independiente y pertenecientes al área de Desarrollo Empresarial, realizados en los últimos 3 años en la empresa (2010-2013). Estos formularios fueron procesados por el Sector Planificación de Educación de la División Desarrollo Humano de la empresa.
- ✓ Una vez recibidos los datos se procesaron utilizando Microsoft Office Excel (ver **anexos complementarios**, *Resultados del trabajo de campo*).

Categorías / Hallazgos

A continuación, se presenta un cuadro mostrando las categorías y el análisis del cuestionario de satisfacción de los participantes:

Categorías	Hallazgos
1) Coordinación previa del curso	<ul style="list-style-type: none">✓ El 75,27% eligieron:<ul style="list-style-type: none">○ Si✓ La opción menos elegida representa el 2,53%:<ul style="list-style-type: none">○ N/C
2) Aspectos a evaluar del curso	<ul style="list-style-type: none">✓ El 99,11% eligieron:

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Muy Bien ○ Bien <p>✓ Las opciones menos elegidas representan el 0,00%:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Deficiente ○ Regular
3) Aplicabilidad y desarrollo de personal	<p>✓ El 95,44% eligieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Si <p>✓ La opción menos elegida representa el 1,39%:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ N/C
4) Carga horaria	<p>✓ El 91,88% eligieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Adecuada <p>✓ La opción menos elegida representa el 0,00%:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ N/C
5) Infraestructura	<p>✓ El 100,00% eligieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Si <p>✓ Las opciones menos elegidas representan el 0,00%:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ No ○ N/C
6) Recomendación	<p>✓ El 97,22% eligieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Si <p>✓ La opción menos elegida representa el 0,00%:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ N/C
7) Aspectos a evaluar del instructor	<p>✓ El 96,97% eligieron:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Muy Bien ○ Bien

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La opción menos elegida representa el 0,00%: <ul style="list-style-type: none"> ○ Deficiente
--	---

Cuadro 11. Cuestionario de satisfacción de los participantes

3.4. Análisis documental del cuestionario de evaluación por instructores

El siguiente apartado incluye el análisis de los resultados obtenidos a partir de los formularios recibidos del Centro de Capacitación siguiendo la pauta presentada en **anexo 4**, *Cuestionario de evaluación por los instructores*. Estos formularios constituyeron fuentes secundarias de la investigación y fueron elaborados por el Centro de Capacitación de la empresa a partir de los informes que realizan los instructores de cursos internos en la empresa, una vez finalizados los mismos.

Procedimiento

- ✓ Se analizaron 5 formularios de cuestionarios de evaluación por los instructores de cursos del Centro de Capacitación. Estos formularios fueron procesados por el Sector Planificación de Educación de la División Desarrollo Humano de la empresa.
- ✓ Una vez recibidos los datos se procesaron utilizando Microsoft Office Excel (ver **anexos complementarios**, *Resultados del trabajo de campo*).

Categorías / Hallazgos

A continuación, se presenta un cuadro mostrando las categorías y los hallazgos obtenidos del cuestionario de evaluación por los instructores:

Categorías	Hallazgos
<p>1) Aspectos de la infraestructura</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 80,00% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Muy Bueno ○ Bueno ✓ La opción menos elegida representa el 0,00%: <ul style="list-style-type: none"> ○ Deficiente
<p>2) Aspectos sobre los participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 100,00% eligieron: <ul style="list-style-type: none"> ○ Muy Bueno ○ Bueno ✓ Las opciones menos elegidas representan el 0,00%: <ul style="list-style-type: none"> ○ Deficiente ○ Regular

Cuadro 12. Cuestionario de evaluación por los instructores

3.5. Resumen de principales hallazgos de la investigación

A seguir, se presenta un cuadro mapeando las categorías apriorísticas en relación a los principales hallazgos de la investigación (extraídos de los apartados precedentes, a, b, c y d), recogiendo toda la información aportada por los distintos instrumentos empleados:

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Principales hallazgos
<p style="text-align: center;">Identificar y describir las estrategias de capacitación implementadas</p>	<p style="text-align: center;">Estrategias de capacitación</p>	<p>- Modalidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El Centro de Capacitación ofrece cursos a distancia y presenciales. Es por eso que la División Desarrollo Humano tiene dos sectores bien definidos. Teleeducación y un sector que ahora se llama Educación, ya que se le da una connotación más importante que parte de lo que es la persona en sí y no solamente capacitar para mejorar el desempeño laboral. ✓ El 75,27% de los participantes de cursos encuestados consideran que se coordinan bien los cursos. ✓ El 99,11% de los participantes de cursos encuestados consideran positivos los aspectos evaluados de los cursos. ✓ El 80% de los docentes y el 100% de los participantes encuestados opinan que la infraestructura utilizada para dictar los cursos es adecuada.
		<p>- Público objetivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hay cursos que están destinados a mandos medios y altos pero que aceptan inscripciones generales. Pero una vez cursados, a veces no pueden aplicarse roles y métodos aprendidos. ✓ Si se imponen condiciones tal vez algunos participantes no se inscribirían. ✓ Los cursos internos se dirigen a todos los funcionarios de la empresa, incluso contratados y tercerizados. ✓ El docente es quién generalmente define el público objetivo de un curso determinado. ✓ El Centro de Capacitación debe chequear los requisitos previos de inscripción. A

			<p>veces se cumple y a veces no.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El instructor se encuentra a veces con sorpresas. ✓ En algunos casos existen pruebas de evaluación, que son para asignar el nivel para un curso determinado. ✓ Hoy por hoy la realidad en la empresa es que se tiene un grupo de gente con una diferencia grande de edad. Se tiene en un mismo grupo aquel chico que recién ingresa a la empresa con dieciocho años recién cumplidos, que no tiene experiencia, junto con el funcionario de años de trabajo. ✓ En los cursos con mayor carga horaria se puede hacer una evaluación de los participantes y nivelar mejor que cuando se tienen cursos de un solo día. ✓ El docente deber tener mucho entrenamiento para detectar diferencias y nivelar a los participantes. ✓ La nivelación es fundamental. ✓ El 100% de los docentes encuestados consideran que el nivel de los participantes que asisten a cursos y su desempeño es adecuado. ✓ Cuando los participantes llegan al curso y no todos lo hacen con el mismo nivel, se considera muy importante la habilidad del instructor para nivelar. ✓ Una de las partes más importantes del diseño del curso son los requisitos previos, los cuales no siempre se cumplen. ✓ La inscripción a los cursos se realiza de forma voluntaria por el participante. Esto se ve como positivo ya que da la oportunidad de inscribirse aunque el superior no haya ofrecido un determinado curso. ✓ La satisfacción lograda en los cursos de inscripción voluntaria es mayor que cuando se manda a alguien a capacitarse. ✓ Algunos participantes ven los cursos como una capacitación personal, no enfocados en cómo van a desarrollarlos en la empresa sino cómo van a desarrollarlos personalmente y mejorar su currículum, pensando en el futuro, ya sea en la
--	--	--	--

			<p>empresa o en otro lado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los cursos comportamentales no son apoyados ni ofrecidos generalmente por los superiores. ✓ De la oferta de cursos, el criterio de selección primario es personal, y en segunda instancia, sí para la aplicación dentro de un área particular en la empresa. ✓ Hay cursos en los que uno se anota porque sirven para la vida o para otras cosas.
		<p>- Contenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Generalmente el docente es quien define los contenidos de los cursos, de conformidad con el Centro de Capacitación que también participa. ✓ Si el curso ya se ha dictado, el Centro de Capacitación no interviene, salvo que el docente quiera actualizar el curso o los materiales utilizados. ✓ Siempre se confía en el docente que es el especialista. ✓ En los primeros dictados de un curso se le presta mucha atención a las evaluaciones a fin de ver si se requieren ajustes. ✓ Fundamentalmente en los cursos comportamentales se busca trabajar mucho una de las debilidades que tiene la organización (y en general las organizaciones) que son las relaciones interpersonales. Se trata de todo lo que hace a las relaciones interpersonales y que afecta directamente al funcionario en su puesto de trabajo. ✓ Se tratan de adaptar los contenidos de acuerdo al área que los solicita. ✓ En algunos cursos hay conceptos que son generales, pero otros son más específicos y deben ser adaptados dependiendo del público objetivo. ✓ Se busca que la capacitación sea flexible. ✓ Los ejemplos utilizados en los cursos se trata de adaptarlos a la realidad organizacional para evitar solamente impartir conceptos teóricos. ✓ Hay cursos que el Centro de Capacitación no cubre y que hay que hacer por cuenta de uno, costeándolo personalmente. ✓ Algunas personas consideran que podría ampliarse la oferta de cursos o incluirse el pago de las certificaciones internacionales en el caso de aquellos cursos aplicables

			<p>en el trabajo diario y que beneficien a la empresa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A veces no justifica diseñar un curso específico a medida destinado a pocas personas. ✓ En ciertos casos es más fácil enviar a dos o tres personas a capacitarse afuera.
		- Duración	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 91,88% de los participantes de cursos encuestados consideran que la carga horaria de los cursos es adecuada. ✓ El plan de clases se considera fundamental para poder distribuir y adaptar los contenidos de un curso dentro de determinada carga horaria.
		- Evaluación y acreditación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hay cursos que tienen prueba y cursos que no. Los que no tienen prueba se aprueban sólo por asistencia, teniendo que cumplir el ochenta por ciento de la misma. ✓ El docente muchas veces es quién define si el curso tiene prueba o no. ✓ La asistencia es obligatoria. ✓ El sistema de evaluación se considera que difiere mucho de lo que es desde el punto de vista pedagógico el ideal. Se realiza una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. ✓ No existen instrumentos de evaluación ex-post, una vez finalizado el curso. ✓ El expediente académico del funcionario solamente refleja los cursos en los que participó, ya sea que cumple la asistencia o que aprobó. Si queda como reprobado, el expediente académico no lo muestra. ✓ Los cursos externos que se realizan fuera de la empresa también se ingresan al expediente académico. ✓ En el caso de cursos realizados para otros organismos (la empresa actúa como proveedor) se les da a los participantes un certificado de aprobación ya que los mismos no tienen acceso al expediente académico interno. ✓ En el caso de los programas de capacitación que se componen de una serie de

			módulos no pueden acreditarse capacitaciones externas. Todos los módulos deben completarse de forma obligatoria en la empresa.
		- Impacto en la organización	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 96,67% de los participantes de cursos encuestados consideran que el impacto de la capacitación es positivo. ✓ Sin embargo, los superiores perciben que el impacto de la capacitación en temas comportamentales es bajo en la aplicación diaria en el trabajo. En el caso de los cursos técnicos el impacto sí es más notorio. ✓ Se percibe en el relacionamiento, en la forma de organizar el trabajo, pero no se ve un impacto directo en las funciones o en la calidad técnica del trabajo realizado. ✓ Existe un efecto acumulativo de la capacitación que tal vez se perciba en el largo plazo. ✓ Generalmente el impacto de la capacitación en temas de Desarrollo Empresarial se percibe al asumir mayores responsabilidades, pero muchos participantes no están aún en condiciones jerárquicas de aplicar estas herramientas. ✓ Algunos participantes sienten que la capacitación se desperdicia al no darse las condiciones adecuadas como para aplicar los conocimientos adquiridos. ✓ Los conocimientos muchas veces terminan aplicándose en situaciones y roles ajenos a la empresa. ✓ No se promueve demasiado la realización de cursos comportamentales y muchos asisten a regañadientes, enviados por algunos superiores. ✓ Las tareas se realizan de forma más rápida y eficiente. ✓ Ayudan a desarrollarse y desenvolverse mejor en la práctica diaria laboral. ✓ No hay un seguimiento del impacto post capacitación. ✓ Algunos docentes buscan que el impacto también pase por la oportunidad de que el participante visualice hacia dónde va la empresa. ✓ Se realiza un seguimiento de los cursos a través de una planilla de capacitación (llamada "PAC"). Es a través de ellos que se hacen las inscripciones y se debe

			<p>cumplir con ese PAC durante el año.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Se realiza una evaluación de cada curso realizado, ya sea mediante una encuesta que se les hace a los alumnos o a través de una evaluación escrita del conocimiento adquirido.✓ A veces sucede que el participante siente que estuvo a gusto en el curso, aprendió mucho y cambió actitudes en el trabajo. Pero a menudo el entorno, que tal vez no hizo el curso, no cambia y por tanto el impacto no se refleja.✓ Las devoluciones que llegan son informales y usualmente son dirigidas a los docentes de los cursos.✓ El efecto de la capacitación es acumulativo. Es difícil de medir en el corto plazo en el retorno.✓ Se invierte en el tiempo de los participantes que asisten a cursos.✓ No existen mecanismos formales para medir el retorno de la inversión realizada en capacitación.
--	--	--	--

<p style="text-align: center;">Analizar la pertinencia de las estrategias de capacitación implementadas</p>	<p style="text-align: center;">Pertinencia de las estrategias de capacitación</p>	<p>- Mapeo objetivos estratégicos / estrategias de capacitación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hay un escaso conocimiento de los objetivos estratégicos de la empresa (solo el 13% de los participantes de cursos encuestados consideran que es muy bueno). ✓ Hay una coincidencia entre los participantes, el jefe y el docente en que a veces los objetivos estratégicos se suponen, a riesgo de ser incorrectos. ✓ No hay un comunicado oficial de los objetivos estratégicos por parte de la empresa. ✓ Podría utilizarse mejor la Intranet corporativa para la comunicación de dichos objetivos. ✓ El 73,33% de los participantes de cursos encuestados consideran que hay una correcta alineación de los objetivos estratégicos con la oferta de cursos del Centro de Capacitación. ✓ En general, habría una cierta coincidencia entre las visiones del jefe y un participante entrevistado, cuando señalan que hay poca alineación de los objetivos estratégicos de la empresa con la oferta de cursos del Centro de Capacitación. ✓ En algunas áreas la oferta de cursos no cubre las necesidades, principalmente en el área técnica. ✓ En algunos casos el docente es quién alinea de forma particular su curso a los objetivos empresariales o a las necesidades de la organización. Esto no es institucionalizado ni promovido por el Centro de Capacitación. ✓ La empresa tiene objetivos estratégicos que no son compartidos por algunos jefes, lo que lleva a no poder aplicar muchas veces lo aprendido.
---	---	---	--

<p>Conocer las opiniones y la valoración de los usuarios (voz de los actores) sobre las experiencias de capacitación en la empresa.</p>	<p>Experiencias sobre la capacitación</p>	<p>- Grado de satisfacción de los usuarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 96,67% de los participantes de cursos encuestados se sienten satisfechos con la capacitación recibida, el 97,22% recomendaría los cursos y el 96,97% evalúa positivamente la tarea de los instructores. ✓ Los cursos ayudan a ordenar el trabajo y dan <i>tips</i> para poder aplicar en la labor. ✓ La capacitación está técnicamente bien armada.
		<p>- Conocimientos adquiridos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 93,33% de los participantes de cursos encuestados sienten que han adquirido nuevos conocimientos participando de los cursos internos. ✓ Los cursos brindan lo prometido, aportan conocimientos, enriquecen y son considerados positivos. ✓ Sin embargo, no producen en general un "antes y un después" de la capacitación recibida. ✓ Brindan una base para seguir profundizando posteriormente. ✓ El 97,33% de los participantes de cursos encuestados considera que de alguna forma comparte los logros de los programas de capacitación aunque en general no hay un mecanismo estipulado para compartir conocimientos ya que al ser cursos de capacitación internos disponibles a todo el personal, cualquiera se puede anotar y asistir. ✓ Cuando sólo puede capacitarse una persona o dos, el procedimiento es replicarlo en los demás, o al menos intentar transmitir al resto lo aprendido. ✓ A veces, si uno empieza a hacer las cosas de manera diferente y el otro se da cuenta que está bien hecho eso, se transforma en una forma de compartir el conocimiento. ✓ A menudo no se está en condiciones jerárquicas de compartir ese conocimiento. ✓ Cuando los cursos resultan útiles se suelen recomendar personalmente. ✓ En el caso de los cursos realizados en el país, aunque sean pagos, no existe un mecanismo formal para compartir los conocimientos, siendo esto informal y voluntario.

			<ul style="list-style-type: none"> ✓ En el caso de los cursos en el exterior si existe un mecanismo formal para replicar el conocimiento al resto del grupo, pero en algunos casos se omite. ✓ A veces se percibe que uno es dueño del conocimiento lo cual fomenta el no compartirlo. ✓ Existe cierto miedo de que la persona que haga un curso se quede con todo el conocimiento y que después lo vaya aplicar fuera de la empresa. ✓ Hay un efecto acumulativo de la capacitación, que podría llegar a apreciarse a lo largo del tiempo, pero no en forma inmediata.
<p>Conocer el grado de cambio comportamental alcanzado por los sujetos participantes de los programas de capacitación de la empresa.</p>	<p>Cambio comportamental</p>	<p>- Cambios de actitud</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A algunas personas la capacitación les modifica la actitud mientras que a otros le es indiferente. ✓ Cualquier transformación, del tipo que sea, comienza por uno mismo. ✓ Hay cosas que uno no puede cambiar porque no dependen de uno.
		<p>- Aportes realizados</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 73% de los participantes de cursos encuestados considera que de alguna forma aplica los nuevos conocimientos adquiridos en los cursos. ✓ Los participantes y el jefe entrevistado coinciden en que los nuevos conocimientos se aplican a diario básicamente en el relacionamiento, en la forma de organizarse en el trabajo y en el trabajo en equipo. ✓ Debido a la naturaleza del trabajo realizado, sobre todo en las áreas técnicas, es difícil aplicar los conocimientos. ✓ A veces lo aprendido y la práctica real difiere bastante y frustra. ✓ El 80% de los participantes de cursos encuestados considera que han hecho contribuciones significativas al trabajo, producto de los cursos realizados. ✓ Los funcionarios se dan cuenta de determinadas cosas que hacían de una manera y que ahora hacen de otra después de la formación. ✓ Ha servido para entender los mecanismos que trabaja la empresa. Cuando otras áreas solicitan algo, saber qué es lo que hay detrás de un pedido y poder priorizar

			<p>los objetivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los cursos han sido fuente de muchas de las contribuciones que algunos funcionarios han podido aportar a su trabajo diario. ✓ Los cursos son muy buenos pero es muy difícil aplicar los conocimientos en la empresa por los problemas de falta de personal, falta de información en cuanto a los objetivos a cumplir, etc. ✓ El 93,33% de los participantes de cursos encuestados considera que los cursos han contribuido de forma positiva a su desarrollo profesional. ✓ Los cursos complementan la formación y ayudan en lo que es la interacción con la gente. ✓ La facultad enseña la parte técnica y los cursos empresariales brindan una forma distinta de pensar. ✓ Los cursos logran que los funcionarios se sientan capacitados para enfrentar otros desafíos. ✓ Al personal técnico los cursos comportamentales les posibilita una mejor interacción humana y poder llegar a ver otras realidades de otra forma. ✓ El 83,33% de los participantes de cursos encuestados considera que los cursos han contribuido de forma positiva a mejorar las evaluaciones de desempeño que realiza la empresa. ✓ La capacitación mejora la evaluación de desempeño en la medida que puedan aplicarse los conocimientos y herramientas. ✓ Se consideran y califican mucho más los cursos realizados de forma externa. ✓ El 95,44% de los participantes de cursos encuestados considera que los cursos son aplicables y mejoran su desarrollo personal. ✓ Los cursos a menudo son más útiles para la vida que para la posible aplicación en el trabajo.
		- Apoyos recibidos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El 33% de los participantes de cursos encuestados consideran regular el apoyo

			<p>recibido de los superiores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ En cursos comportamentales es más difícil de implementar ciertas clases de apoyo. ✓ Se les da el tiempo libre a los funcionarios para que puedan capacitarse, siempre y cuando sea posible y se pueda seguir brindando el servicio. ✓ A veces hay resistencia de los jefes hacia la capacitación de sus funcionarios en cursos comportamentales. ✓ El apoyo a veces se traduce en otorgar más responsabilidades al funcionario. ✓ No existe un mecanismo de apoyo formal. ✓ Existe libertad para inscribirse a los cursos que resulten de interés para los participantes. ✓ Muchas veces los jefes desconocen las nuevas habilidades aprendidas por sus funcionarios. ✓ A menudo si algunos mandos medios no pueden hacer un determinado curso, impiden que sus funcionarios puedan hacerlo también.
--	--	--	--

Cuadro 13. Principales hallazgos de la investigación

3.6. Enfoques instruccionales de cognición situada

En el siguiente esquema se relacionan los hallazgos de la investigación con los principales enfoques instruccionales relativos a la cognición situada utilizados en la empresa, ya cubiertos en el marco teórico (para más información ver apartado *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*). Las frecuencias se establecieron en base a la *interpretación* realizada de las entrevistas que se efectuaron para la investigación:

MARCO TEORICO		HALLAZGOS	
Enfoque instruccional	Ideas claves	Frecuencia	Fuentes
Instrucción descontextualizada	Se trata de evitar que los ejemplos manejados en los cursos sean irrelevantes para los alumnos.	Nunca o casi nunca	Entrevistas D1 y R1
Análisis colaborativo de datos inventados	Debido a que cuando los participantes llegan a un curso, no todos lo hacen con el mismo nivel y se tienen participantes con diferentes <i>backgrounds</i> y orígenes, no siempre los datos manejados por los instructores son de interés para los alumnos.	Con frecuencia	Entrevista D1
Enseñanza basada en lecturas con ejemplos relevantes	Los ejemplos utilizados en los cursos se trata de adaptarlos a la realidad organizacional para evitar solamente impartir conceptos teóricos.	Siempre	Entrevistas D1 y R1
Análisis colaborativo de datos relevantes	Se realiza trabajo grupal buscando intercambiar experiencias entre los estudiantes y extraer conclusiones relevantes.	Con frecuencia	Entrevista D1
Simulaciones situadas	Los estudiantes colaboran para resolver ejercicios simulados o casos reales.	Algunas veces	Entrevista D1
Aprendizaje in situ	En los cursos comportamentales es difícil aplicar este enfoque en la empresa. Algunos participantes sienten que la capacitación se desperdicia al no darse las condiciones adecuadas como para aplicar los conocimientos adquiridos.	Nunca o casi nunca	Entrevistas P1 y P2

Cuadro 14. Enfoques instruccionales de cognición situada (basado en Díaz Barriga, 2003)

Del cuadro, se desprende que no se realiza una *instrucción descontextualizada* de la realidad, nunca o casi nunca se realiza *un aprendizaje in situ* debido a limitantes de la propia organización, algunas

veces, cuando es posible, se realizan *simulaciones situadas*, con frecuencia se realiza un *análisis colaborativo de datos inventados* y un *análisis colaborativo de datos relevantes* y siempre se procura realizar una *instrucción basada en lecturas con ejemplos relevantes*.

3.7. Competencias esenciales surgidas de entrevistas comparadas con las establecidas por la empresa

En el cuadro siguiente se resumen las menciones a competencias esenciales (Equipo de Estrategia de RRHH de la empresa en estudio, 2007) surgidas de las entrevistas realizadas para la investigación:

Área de competencia establecida por la empresa	Unidad de competencia	Menciones en entrevistas
Corporativas	✓ Orientación al cliente	D1 y J1
	✓ Compromiso	No se menciona
	✓ Adaptabilidad y flexibilidad	D1
	✓ Tendencia al logro de los resultados	No se menciona
	✓ Mejora continua	P1, P3, P4, J1 y R1
Técnicas	✓ Capacidad de aprendizaje	No se menciona
	✓ Capacidad técnica	P1, P2, P3 y J1
	✓ Tolerancia a la presión	No se menciona
	✓ Trabajo en equipo	P2 y D1
	✓ Planificación y organización	R1
De Apoyo	✓ Conciencia organizacional	D1
	✓ Planificación y organización	R1
	✓ Relaciones interpersonales	P3 y D1
	✓ Capacidad de aprendizaje	No se menciona
Comerciales	✓ Relaciones interpersonales	P3 y D1
	✓ Capacidad de aprendizaje	No se menciona
	✓ Capacidad técnica	P1, P2, P3 y J1
	✓ Tolerancia a la presión	No se menciona
	✓ Trabajo en equipo	P2 y D1
	✓ Planificación y organización	R1
Estratégicas	✓ Conciencia organizacional	D1

	✓ Planificación y organización	R1
	✓ Trabajo en equipo	P2 y D1
	✓ Capacidad de aprendizaje	No se menciona
	✓ Capacidad de análisis	No se menciona
	✓ Pensamiento estratégico	R1
Para Supervisores	✓ Capacidad de dirigir	No se menciona
	✓ Desarrollo de personas	P2 y P3
	✓ Trabajo en equipo	P2 y D1
	✓ Conciencia organizacional	D1
	✓ Planificación y organización	R1
	✓ Relaciones interpersonales	P3 y D1
	✓ Negociación	P3 y R1
	✓ Tolerancia a la presión	No se menciona
	✓ Toma de decisiones	P1
Directivas	✓ Liderazgo	P1
	✓ Visión estratégica	D1
	✓ Relacionamiento y comunicación	P4, J1 y D1
	✓ Toma de decisiones	P1
	✓ Negociación	P3 y R1
	✓ Trabajo en equipo	P2 y D1
	✓ Desarrollo de oportunidades comerciales	D1
	✓ Planificación, organización y control	R1
	✓ Tolerancia a la presión	No se menciona
	✓ Conocimiento del negocio	D1
	✓ Pensamiento estratégico	R1

Cuadro 15. Competencias esenciales surgidas de entrevistas comparadas con las establecidas por la empresa

A partir del cuadro anterior, calculando el porcentaje de competencias esenciales definidas para cada área que fueron referidas en las entrevistas efectuadas para la investigación, se desprende que: **40%** de las definidas para el **área Corporativa**, **40%** de las definidas para el **área Técnica**, **25%** de las definidas para el **área de Apoyo**, **33%** de las definidas para el **área Comercial**, **40%** de las definidas para el **área Corporativa**, **33%** de las definidas para el **área Estratégica**, **22%** de las definidas para **Supervisores** y **9%** de las definidas para el **área Directiva** no fueron referidas en dichas entrevistas.

3.8. Conclusiones parciales de la investigación

A seguir, se presenta un cuadro identificando las principales conclusiones parciales de la investigación en base a los objetivos específicos establecidos y sus referencias en el marco teórico:

Objetivos específicos	Conclusiones parciales	Marco teórico
Identificar y describir las estrategias de capacitación implementadas	➤ La oferta de cursos del Centro de Capacitación de la empresa es variada e impartida en diversas modalidades educativas.	✓ Proceso de capacitación (Gore, 2000).
	➤ Los cursos son bien valorados por docentes y participantes.	✓ Modelo de Kirkpatrick - nivel 1 (Kirkpatrick, 1998).
	➤ Los cursos internos se dirigen a todos los funcionarios de la empresa, incluso contratados y tercerizados.	✓ Capacitación corporativa (Ryan, 2010).
	➤ El público objetivo de los cursos generalmente es definido por los docentes de los mismos y no siempre se controlan los requisitos previos para acceder a un curso.	✓ Cognición situada (Díaz Barriga, 2003).
	➤ El público es variado en cuanto a su formación, origen y edades. Esto requiere que el docente realice una nivelación de los participantes.	✓ Aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2003).
	➤ La inscripción a los cursos se realiza de forma voluntaria por el participante lo cual hace que muchas personas se inscriban en cursos que no son aplicables en su función en la empresa.	✓ Aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2003).
	➤ Los cursos comportamentales no son apoyados ni ofrecidos generalmente por los superiores.	✓ Aprendizaje y comportamiento organizacional (Amorós, 2007).
	➤ Generalmente el docente es quien define los contenidos de los cursos, de conformidad con el Centro de Capacitación, que también participa.	✓ Proceso de capacitación (Gore, 2000).

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fundamentalmente en los cursos comportamentales se busca trabajar una de las debilidades que tiene la organización que son las relaciones interpersonales. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión por competencias (Mertens, 2000).
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se tratan de adaptar los contenidos de acuerdo al área que los solicita, buscando que la capacitación sea flexible. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cognición situada (Díaz Barriga, 2003). ✓ Gestión por competencias (Mertens, 2000).
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hay cursos que el Centro de Capacitación no cubre y que o bien se tercerizan o bien los participantes deben hacerlos por cuenta propia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacitación corporativa (Ryan, 2010).
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La duración de los cursos es adecuada de acuerdo a los objetivos que se pretenden cubrir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2003).
Analizar la pertinencia de las estrategias de capacitación implementadas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Existe un escaso conocimiento de los objetivos estratégicos de la empresa (o no son compartidos por todos) y no se comunican formalmente los mismos por parte de la Dirección. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategia competitiva (Porter, 1980).
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los participantes encuestados consideran en general que hay una correcta alineación de los objetivos estratégicos con la oferta de cursos del Centro de Capacitación, muchas veces producto del trabajo que hace el docente para tal fin. Por otro lado, habría una cierta coincidencia entre las visiones del jefe y un participante entrevistados, cuando señalan que hay poca alineación de los objetivos estratégicos de la empresa con la oferta de cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cognición situada (Díaz Barriga, 2003).
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En algunas áreas la oferta de cursos no cubre las necesidades, principalmente en el área técnica. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacitación corporativa (Ryan, 2010).

<p style="text-align: center;">Conocer las opiniones y la valoración de los usuarios (voz de los actores) sobre las experiencias de capacitación en la empresa</p>	<p>➤ Hay un alto grado de satisfacción con los cursos que ofrece el Centro de Capacitación.</p>	<p>✓ Modelo de Kirkpatrick - nivel 1 - reacción (Kirkpatrick, 1998).</p>
	<p>➤ Los cursos ayudan a ordenar el trabajo y aportan conocimientos para poder aplicar en la labor. No producen cambios radicales en los funcionarios pero brindan una base para seguir profundizando posteriormente.</p>	<p>✓ Modelo de Kirkpatrick - nivel 2 – aprendizaje y nivel 3 – conducta (Kirkpatrick, 1998).</p>
	<p>➤ No existen mecanismos formales para compartir los conocimientos y la información adquirida en los cursos internos.</p>	<p>✓ Gestión del conocimiento (Sacchi, 2009).</p>
	<p>➤ En el caso de los cursos realizados en el exterior si existe un mecanismo formal para replicar el conocimiento al resto de la organización, aunque a menudo se omite.</p>	<p>✓ Gestión del conocimiento (Sacchi, 2009).</p>
	<p>➤ La organización no fomenta prácticas para compartir el conocimiento adquirido.</p>	<p>✓ Gestión del conocimiento (Sacchi, 2009).</p>
	<p>➤ Existe cierto miedo de que la persona que haga un curso se quede con todo el conocimiento y que después lo vaya aplicar fuera de la empresa.</p>	<p>✓ Modelo de Kirkpatrick - nivel 3 – conducta (Kirkpatrick, 1998).</p>
	<p>➤ Hay un efecto acumulativo de la capacitación, que podría llegar a apreciarse a lo largo del tiempo, pero no en forma inmediata.</p>	<p>✓ Modelo de Kirkpatrick - nivel 4 - resultados (Kirkpatrick, 1998).</p>
<p style="text-align: center;">Conocer el grado de cambio comportamental alcanzado por los sujetos participantes de los programas de capacitación de la empresa</p>	<p>➤ La investigación demuestra que la capacitación modifica actitudes y comportamientos, aunque esto depende principalmente de cada persona.</p>	<p>✓ Aprendizaje y comportamiento organizacional (Amorós, 2007).</p> <p>✓ Modelo de Kirkpatrick - nivel 3 – conducta (Kirkpatrick, 1998).</p>
	<p>➤ Los cursos brindan lo prometido, aportan conocimientos, enriquecen y son considerados positivos. Sin embargo, no producen en general un “antes y un después” de la capacitación recibida.</p>	<p>✓ Aprendizaje y comportamiento organizacional (Amorós, 2007).</p>
	<p>➤ Existen factores organizacionales que limitan la aplicación de lo aprendido.</p>	<p>✓ Comportamiento organizacional (Robbins,</p>

		1999). ✓ Gestión por competencias (Mertens, 2000).
➤ La capacitación corporativa mejora el relacionamiento, la forma de organizarse, el trabajo en equipo y ayuda a comprender mejor los procesos organizacionales.		✓ Aprendizaje y comportamiento organizacional (Amorós, 2007).
➤ Debido a la naturaleza del trabajo realizado, sobre todo en las áreas técnicas, es difícil aplicar los conocimientos adquiridos.		✓ Comportamiento organizacional (Robbins, 1999). ✓ Proceso de capacitación (Gore, 2000).
➤ A veces lo aprendido y la práctica real difiere bastante y frustra a los participantes.		✓ Aprendizaje y comportamiento organizacional (Amorós, 2007).
➤ Los participantes de cursos en general hacen contribuciones significativas a su trabajo y mejoran su evaluación de desempeño.		✓ Aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2003).
➤ Los cursos contribuyen al desarrollo personal y profesional de los funcionarios, aunque no siempre se aplican los conocimientos dentro de la empresa.		✓ Gestión por competencias (Mertens, 2000). ✓ Aprendizaje en contextos organizativos (Gore, 1996).
➤ Los cursos empresariales brindan una forma distinta de pensar la cual complementa la capacitación formal tradicional.		✓ Gestión por competencias (Mertens, 2000).
➤ Los cursos actúan muchas veces como una inversión a futuro en los funcionarios para que puedan aplicar los conocimientos en el momento en que la oportunidad se presente.		✓ Modelo de Kirkpatrick - nivel 4 – resultados (Kirkpatrick, 1998).
➤ Se valoran a nivel organizacional más los cursos realizados fuera de la empresa que los cursos internos.		✓ Aprendizaje significativo (Díaz Barriga, 2003).
➤ La organización no apoya formalmente a los funcionarios capacitados brindando un entorno adecuado para que apliquen lo aprendido.		✓ Aprendizaje en contextos organizativos (Gore, 1996).

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El mecanismo de inscripción a cursos es voluntario y no está basado en un sistema de competencias requeridas para determinado rol o función. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión por competencias (Mertens, 2000).
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ No existen mecanismos formales para medir el retorno de la inversión realizada en capacitación. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelo de Kirkpatrick - nivel 4 – resultados (Kirkpatrick, 1998). ✓ Gestión por competencias (Mertens, 2000).

Cuadro 16. Principales conclusiones parciales de la investigación

Capítulo 4 - Conclusiones de la tesis

4.1. Resultados obtenidos

La investigación realizada produjo hallazgos al focalizarse en el análisis de las prácticas de enseñanza desarrolladas en el entorno de una empresa pública nacional, considerando el marco de la capacitación profesional desde la perspectiva de la educación no formal.

Estos hallazgos permitieron comprender de mejor manera los objetivos de la capacitación realizada en la empresa, el nivel de alineación de los cursos ofrecidos con las estrategias corporativas en proceso y los resultados producidos como consecuencia de la realización de programas de capacitación internos.

En cuanto a las preguntas que la investigación buscó responder, los hallazgos, en líneas generales, fueron los siguientes:

- ¿De qué forma se alineaban los planes de capacitación a los objetivos corporativos?
 - Se encontró escasa alineación de los planes de capacitación con los objetivos corporativos.
- ¿La capacitación se desarrollaba sistemáticamente o era ocasional?
 - Existía un proceso de capacitación sistemático conducido por el Centro de Capacitación de la empresa en estudio.
- ¿Cuáles eran los métodos que se utilizaban para llevar a cabo la capacitación corporativa?
 - La empresa realizaba la capacitación utilizando diversos métodos, presenciales y virtuales mediante teleeducación.
- ¿De qué manera se medía el impacto de la capacitación impartida?
 - No se hacía una medición directa del impacto de la capacitación ni la empresa era capaz de medir el retorno de la inversión (ROI) en la capacitación efectuada, si bien se advirtieron cambios positivos a nivel personal en los funcionarios capacitados.

4.2. Conclusiones finales de la investigación

A continuación, se presentan las principales conclusiones finales de la investigación:

- La empresa ofrecía una oferta de cursos variada, mediante diversas modalidades de enseñanza y orientada a todos los funcionarios de la empresa, contratados y personal tercerizado.
- Habría un escaso conocimiento de los objetivos estratégicos de la empresa (o no serían compartidos por todos) y no se comunicarían formalmente los mismos por parte de la

Dirección. Esto, entre otros problemas, no permitiría aplicar un *Modelo estructural de competencia laboral* (Mertens, 2000) ya que los contenidos de los cursos deberían poder ser derivados a partir de la estrategia corporativa, aspecto que se desconocía o muchas veces se suponía por parte de los funcionarios de la empresa y docentes del Centro de Capacitación.

- Resultó llamativo que la mayoría de los participantes de cursos encuestados consideraran que había una correcta alineación de los objetivos estratégicos de la empresa con la oferta de cursos del Centro de Capacitación cuando, por otro lado, dijeron tener un escaso conocimiento de tales objetivos estratégicos. Asimismo, es contradictorio con la visión del jefe y un participante entrevistados los cuales señalaron que había poca alineación de los objetivos estratégicos de la empresa con los cursos ofrecidos.
- La investigación encontró que la capacitación modificaría actitudes y comportamientos, aunque esto dependería principalmente de cada persona. No obstante, habría entre los participantes entrevistados una cierta contradicción en el valor de la adquisición de nuevos conocimientos. Mientras que para algunos los cursos brindarían lo prometido (a veces más de lo esperado de antemano por los estudiantes), aportarían conocimientos, enriquecerían y serían considerados positivos, para otros no producirían en general "un antes y un después" de la capacitación recibida.
- El cambio comportamental se reflejaría principalmente a nivel del trabajo grupal y la interacción humana, especialmente en funcionarios de niveles técnicos con escasa formación en temas empresariales y comportamentales. Debido a la naturaleza de las distintas funciones realizadas en la empresa, en algunas áreas sería difícil reflejar estos cambios.
- No existirían en general mecanismos de apoyo formal o de promoción que incentiven la capacitación de los funcionarios de la empresa, especialmente en cursos comportamentales. Esto se vio reflejado en la visión de algunos entrevistados que manifestaron la resistencia de algunos jefes hacia la capacitación de sus funcionarios en estos temas, o que existirían mandos medios en la empresa que si no pueden hacer un determinado curso impedirían que sus funcionarios puedan hacerlo también.
- Habría una escasa instrumentación de la medición del impacto de los cursos de capacitación, no existiendo ningún mecanismo formal para medir el retorno de la inversión (ROI) realizada en la materia. Retomemos a Mertens (2000), respecto a que no es suficiente para persuadir a los ejecutivos corporativos que "la capacitación no es un gasto sino una inversión" sino que se deben generar las evidencias de que la formación realmente produce resultados, cosa que parecería no ocurrir en la empresa.
- Los participantes de cursos internos aplicarían los conocimientos y contribuirían a su trabajo de forma positiva, aunque muchos de ellos se capacitarían para mejorar su desarrollo profesional y personal sin intención de aplicar los conocimientos en la empresa. Estos funcionarios aprovecharían la capacitación que ofrece la empresa como forma de prepararse para asumir responsabilidades fuera de la misma o para aplicar los

conocimientos en otra parte. Esto último produciría una ecuación económica que no resultaría conveniente del punto de vista de la organización.

- Si bien la mayor parte de los participantes de cursos encuestados consideraron que el impacto de la capacitación era positivo, sus superiores percibirían que el impacto de la capacitación en temas comportamentales sería bajo en la aplicación diaria en el trabajo. Esto podría deberse a las causas señaladas en el punto anterior y tal vez explicaría el por qué algunos funcionarios sentirían un escaso apoyo de sus superiores para que se capaciten.
- La capacitación recibida prepararía a los funcionarios de la empresa para asumir nuevos desafíos lo cual podría considerarse una inversión a futuro para la empresa. Los cursos internos serían fuente de complementación de estudios académicos para aquellas personas con formación profesional y, a menudo, serían la única vía de capacitación para los funcionarios que no recibieron educación formal previa.
- El mecanismo de inscripción a cursos no resultaría del todo adecuado ya que no existía un método formal para asignar participantes a cursos en función de una brecha entre los conocimientos que posee la persona y las competencias que requiere su rol o función dentro de la organización. Esto podría resultar en un escaso aprovechamiento de los recursos invertidos por la empresa en la capacitación de sus funcionarios.
- Las competencias esenciales Compromiso, Tendencia al logro de los resultados, Capacidad de aprendizaje, Tolerancia a la presión, Capacidad de análisis y Capacidad de dirigir no fueron mencionadas en las entrevistas realizadas para la investigación. Esto podría deberse a que se encontraban desalineadas las competencias que pretendía desarrollar la empresa en sus funcionarios y las que efectivamente éstos adquirieron.
- La organización brindaría una *educación facultadora* de los participantes (Claus y Ogden, 1999, citado por Díaz Barriga, 2003), incluyendo un *aprendizaje situado*, dinámico y focalizado en actividades que tengan significado para los estudiantes y sean motivadoras, que fomenten pensamientos críticos y toma de conciencia, involucrándose en procedimientos en los que la plática, las discusiones grupales y la colaboración sean los ejes prioritarios para determinar la orientación de las actividades de aprendizaje, y teniendo el profesor un rol como postulante de cuestionamientos (en el sentido de desafíos que sean realizables y tengan significado) con el objetivo de producir interrogantes considerables que dirijan y le den marco a la enseñanza. Sin embargo, a menudo la capacitación teórica recibida y el entorno y los objetivos organizacionales no estarían del todo alineados como para poder aplicar los conocimientos recibidos, a la vez que habrían factores limitantes a nivel organizacional que impedirían aplicar muchas veces cambios, a pesar de la intención de las personas de hacerlo.
- Si bien la casi totalidad de los participantes de cursos encuestados consideraron que de alguna forma compartieron los logros de los programas de capacitación, no existirían en general mecanismos formales para compartir los conocimientos adquiridos. De esta forma, podría pensarse que la empresa no promovería la gestión del conocimiento adquirido por el

personal capacitado.

4.3. Aportes de la investigación

La investigación realizada parecería demostrar que los recursos invertidos en la capacitación corporativa en la empresa objeto de estudio no serían del todo aprovechados. Si evaluamos el aprendizaje logrado no sólo mediante métodos objetivos relacionados con el dominio de los contenidos del aprendizaje, sino también sobre la base de los resultados de la empresa, veremos que los mecanismos que la organización utiliza para evaluar sus distintas propuestas de capacitación cubrirían solamente los niveles 1 y 2 del modelo de Kirkpatrick (1998) – es decir, la reacción y el aprendizaje de los participantes.

Los aportes que la organización lograría como consecuencia de la participación activa de sus funcionarios en los programas de capacitación interna no se medirían formalmente por lo cual no podría determinarse correctamente el retorno sobre la inversión (ROI) que la capacitación produciría.

Una vez invertidos recursos en programas de capacitación y capacitados los funcionarios en dichos programas, no se visualizó que la empresa se preocupara intensivamente por la gestión del conocimiento ya que, según Davenport (1998), citado por Sacchi (2009), la gestión del conocimiento se debería preocupar por desarrollar y difundir los activos en materia de conocimiento que tiene la compañía con el propósito de que la misma pueda cumplir con sus fines estratégicos. Esto no se reflejaría en procedimientos formales para gestionar tanto el conocimiento explícito como el tácito adquirido en la empresa.

A través de los planes de capacitación, desde lo no formal, se debería lograr que los eventos, que como parte de estos planes se lleven a cabo, logren un alto impacto para fortalecer la capacidad institucional de la organización, impidiendo que se realicen eventos aislados, intrascendentes, y que no se orienten a satisfacer las demandas de más prioridad para la compañía.

Entendemos que la capacitación debería estar orientada a lograr las competencias necesarias de los funcionarios para cumplir los objetivos particulares de cada área de la organización y los objetivos y lineamientos estratégicos de toda la empresa, en general.

Dado que la tecnología y los propios negocios evolucionan constantemente, el objetivo primario de la capacitación permanente de los empleados debería ser el estar en condiciones de adaptarse y acompañar los cambios que ocurren. Por tanto, los objetivos de capacitación deberían revisarse periódicamente, y con la misma periodicidad, se deberían ajustar los roles y perfiles de los empleados para encarar los nuevos desafíos. Para esto, se podrían considerar los siguientes aspectos para la definición, ejecución y seguimiento de la capacitación en las diferentes áreas de la

empresa:

- ✓ Definir los objetivos de capacitación.
- ✓ Determinar las competencias requeridas para los distintos roles y perfiles existentes en la empresa.
- ✓ Determinar las competencias existentes para los grupos objetivo de la capacitación. En este punto sería importante considerar que exista acuerdo y compromiso con los distintos grupos en relación a las competencias necesarias, y de qué forma y en qué tiempos se lograrán las mismas. Para apoyar este aspecto, sería deseable contar con un inventario de competencias de funcionarios de la empresa. Este inventario debería ser administrado a fin de contar con una visión actualizada del mismo y se podría implementar en base a las calificaciones anuales de los empleados. Algunos elementos que actualizarían este inventario serían: ingresos / egresos de personal en la empresa, culminación de capacitaciones, certificaciones, etc.
- ✓ Determinar la brecha entre las competencias de cada empleado y las competencias que se le requieren (esta brecha podría manejarse por rol, perfil, etc.).
- ✓ Definir los niveles deseados de competencias para cada objetivo a cumplir.
- ✓ Profundizar la definición de las políticas de capacitación: modalidades (presencial / virtual, interna / externa), cantidad de horas mínimas y máximas de capacitación por rol, perfil, temática, etc.
- ✓ Otro aspecto que se entiende debería ser considerado y valorizado adecuadamente es el cumplimiento de la capacitación y la certificación de los conocimientos adquiridos. De esta forma, podría garantizarse la correcta utilización de los recursos y que la propia capacitación esté siendo aplicada en los grupos de interés correctos.

La investigación pretendió recabar diferentes visiones de los actores vinculados a los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje aplicados en la empresa, desde las voces de sus protagonistas, sus motivaciones, sus desafíos y sus expectativas. Esto brindó un conocimiento profundo de la realidad organizacional en materia educativa lo cual abre nuevas perspectivas para futuras investigaciones.

4.4. Investigaciones futuras

Investigaciones futuras podrían indagar en los resultados producidos por el uso efectivo de las habilidades adquiridas en los programas de capacitación corporativa en un período de tiempo más prolongado que el disponible en esta investigación. Estos estudios podrían brindar insumos para elaborar modelos que permitan medir de mejor forma el retorno sobre la inversión (ROI) que las empresas realizan en la capacitación de sus empleados y poder así llegar a evaluar los niveles 3 y 4 del modelo de Kirkpatrick (1998), es decir, la conducta de los participantes o modificación real en

sus desempeños a mediano y largo plazo, y el impacto que los procesos de capacitación producen en las organizaciones.

Otra línea de investigación futura podría explorar los mecanismos que se podrían utilizar para gestionar el conocimiento en las organizaciones, de forma tal de lograr empresas más eficientes, más intensivas en cuanto al uso del conocimiento adquirido y las cuales aspiren a compartir dicho conocimiento a todo nivel organizacional.

Bibliografía citada y/o consultada

AMORÓS, E. (2007). *Comportamiento Organizacional. En Busca del Desarrollo de Ventajas Competitivas*. Accedido el 6 de Septiembre, 2013, desde <http://www.eumed.net/libros/2007a/231/index.htm>.

ANEP – CODICEN. (1991). *Ciencias de la Educación. Curso a Distancia*. Montevideo: ANEP – CODICEN.

AQUINO, A. (2012). *Estudio del Sistema de Motivación y el Estilo de Liderazgo en la Mueblería Central de Xalapa, sucursal Revolución*. Directora: Dulce María Cano Ortiz (Tesina de Licenciatura en Administración. Universidad Veracruzana, Facultad de Contaduría y Administración. Veracruz). Accedido el 14 de Mayo, 2014, desde <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/31784/1/aquinososaaraceli.pdf>.

BALESTRINI, M. (2002). *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación, sexta edición*. Caracas: Editorial Panapo.

BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa Ediciones.

BEN, M., BAUZA, E., CRUZ, Y. & CALVO, M. (2009). *Caracterización gnoseológica sobre el comportamiento organizacional y la satisfacción laboral*. Contribuciones a la Economía. Accedido el 6 de Septiembre, 2013, desde <http://www.eumed.net/ce/2009a/rvsm.htm>.

BLAXTER, L., HUGHE, C. & TIGH, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

CAREAGA, A., GARCES, G. & HENDERSON, E. (2009). *La formación docente en la facultad de medicina: Un desafío pendiente desde una experiencia en marcha*. UDELAR, Facultad de Medicina. Accedido el 3 de Junio, 2013, desde <http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/La%20formacion%20docente%20en%20la%20Facultad%20de%20Medicina.doc>.

CISTERNA CABRERA, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14(1), 61-71.

COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (2001). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión*. Accedido el 13 de Mayo, 2014, desde http://www.uned.es/reec/pdfs/07-2001/17_comision.pdf.

DAVIS, K. & NEWSTROM, J. (1990). *El Comportamiento Humano en el Trabajo: Comportamiento Organizacional*. 7ª Edición. México: McGraw-Hill.

DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117.

DIVISION RECURSOS HUMANOS DE LA EMPRESA. (2010). Datos básicos de personal. Montevideo: LA EMPRESA (no publicado).

EQUIPO DE ESTRATEGIA DE RRHH DE LA EMPRESA. (2007). Diccionario de competencias esenciales. Montevideo: LA EMPRESA (no publicado).

FAURE, E. et al. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

FRIGO, E. (2013). *Las diferencias entre capacitación y educación*. Accedido el 20 de Marzo, 2013, desde <http://www.forodeseguridad.com/artic/rrhh/7018.htm>.

GALLUP (2013) *State of the Global Workplace*. Accedido el 13 de Mayo, 2014, desde <http://www.gallup.com/strategicconsulting/164735/state-global-workplace.aspx>.

GORDON, J. (1996). *Comportamiento Organizacional*. 5ª Edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.

GORE, E. (1996). *La educación en la empresa: Aprendiendo en contextos organizativos*. Barcelona: Granica.

GORE, E. (2000). *Un enfoque evolutivo del trabajo en el aula y del aprendizaje en contextos organizativos*. Accedido el 9 de Enero, 2013, desde <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/utdt/eee065.pdf>.

GORE, E. (2004). *Cualquier empresa que logre sobrevivir ha aprendido a aprender*. Accedido el 9 de Agosto, 2013, desde <http://www.learningreview.com/articulos-y-entrevistas-formacion/242-qualquier-empresa-que-logre-sobrevivir-ha-aaprendido-a-aprenderaq>.

GORE, E. & DUNLAP, D. (2006). *Aprendizaje y organización: Una lectura educativa de teorías de la organización*. Buenos Aires: Granica.

HODKINSON, P., MALCOLM, H. & JANICE. (2003). The Interrelationships Between Informal and Formal Learning. *Journal of Workplace Learning*, 15, 313–318.

KIRKPATRICK, D. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels, 2nd Edition*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

LEY TESTA, E. (2011). *El Aprendizaje Organizacional: una aproximación conceptual a su gestión y un acercamiento de la visión nipona del tema*. Observatorio Iberoamericano de la Economía y la Sociedad del Japón. Accedido el 7 de Octubre, 2013, desde <http://www.eumed.net/rev/japon/12/elt.html>.

MARENALES, E. (1996). *Educación Formal, No formal e Informal*. Accedido el 9 de Agosto, 2013, desde <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf>.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Paradigma v.27, n.2. Maracay: Universidad Simón Bolívar. Accedido el 18 de Septiembre, 2013, desde http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1011-22512006000200002&script=sci_arttext.

MAXWELL, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

MCGIVNEY, V. (1999). *Informal learning in the community: a trigger for change and development*. Accedido el 14 de Mayo, 2014, desde http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm.

MEJÍA NAVARRETE, J. (2000). *El Muestreo en la Investigación Cualitativa*. Investigaciones Sociales, Año IV, Número 5. Accedido el 2 de Agosto, 2013, desde http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n5_2000/a08.pdf.

MERTENS, L. (2000). *La Gestión por Competencia Laboral en la Empresa y la Formación Profesional*. Accedido el 14 de Mayo, 2013, desde <http://www.marcolombo.com.ar/biblioteca/LaGestionPorCompetenciaLaboral.pdf>.

MILES, M. & HUBERMAN, M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. California: Newbury Park, CA: Sage Publications.

NASSIF, R., RAMA, G. & TEDESCO, J. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

OECD. (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. París: OECD.

PASTRANA, L. (2011). *La implicación del Investigador en la Pesquisa: Ejercicio de Conocimiento Intercultural*, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Accedido el 13 de Agosto, 2013, desde http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0481.pdf.

PORTER, M. (1980). *Competitive Strategy*, New York: Free Press.

PORTER, M. (1985). *Competitive Advantage*, New York: Free Press.

ROBBINS, S. (1999). *Comportamiento Organizacional. 8ª Edición*. México: Prentice Hall Hispanoamericana S.A.

RYAN, L. (2010). *Corporate Education: A Practical Guide to Effective Corporate Learning*. Adelaida: Griffin Press.

SACCHI, S. (2009). *Gestión del Conocimiento*. Cátedra Administración de Personal. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Accedido el 29 de Enero, 2014, desde http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catadmper/materiales/Gestion_del_Conocimiento.pdf.

SEELY BROWN, J., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). *La Cognición Situada y la Cultura del Aprendizaje*. Educational Researcher, Vol. 18, No. 1. Accedido el 19 de Agosto, 2013, desde http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_98/a_1142/1142.html.

STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Colección Pedagogía-Manuales. 2º ed. Madrid: Ediciones Morata.

TEJERA, A. (2007). *El Estudio de Caso desde la Tutoría*, Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. Accedido el 2 de Agosto, 2013, desde <http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/lametodologiadecasos.pdf>.

TOBIN, D. (1997). *The Knowledge-Enabled Organization: Moving from Training to Learning to Meet Business Goals*. New York: Amacom Books.

TORRES, M., PAZ, K. & SALAZAR, F. (2006). *Métodos de Recolección de Datos para una Investigación*. Accedido el 17 de Agosto, 2013, desde http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL_03_BAS01.pdf.

UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION. (2002). *Integrating Lifelong Learning Perspectives*. Philippines: COR-Asia, Inc.

Anexo 1. Pautas de entrevistas semi-estructuradas para cuatro estamentos
(Fuente primaria; elaborada para la investigación)

Subcategorías	Preguntas a personas pertenecientes al estamento Responsables del Centro de Capacitación	Preguntas a personas pertenecientes al estamento Docentes del Centro de Capacitación	Preguntas a personas pertenecientes al estamento Directores de Área y Jefes	Preguntas a personas pertenecientes al estamento participantes de cursos
- Modalidades	¿Cuáles son las modalidades de capacitación que ofrece el Centro de Capacitación de la empresa?			
- Público objetivo	¿A qué público objetivo se dirigen los cursos ofrecidos?	¿El nivel de los participantes era el adecuado para poder incorporar eficazmente los contenidos del curso?		
- Contenidos	¿Qué tipo de contenidos se imparten en los cursos y cómo se definen los mismos?	¿Qué tipo de contenidos imparte en sus cursos y cómo elabora los mismos?		
- Duración	¿Cómo se define la carga horaria de los cursos ofrecidos?	¿De qué forma organiza sus cursos en función de la carga horaria asignada al mismo?		
- Evaluación y acreditación	¿Cuáles son los instrumentos de evaluación y acreditación que se utilizan habitualmente?	¿Cómo evalúa los conocimientos adquiridos por los participantes de sus cursos?		
- Impacto en la organización	¿Cómo se produce y de qué forma se mide el impacto que tiene en la organización la capacitación realizada?	¿En qué medida adapta los ejemplos y casos que utiliza en sus cursos a la realidad organizacional de la empresa?		
- Mapeo objetivos estratégicos / estrategias de capacitación	¿De qué forma se alinea la oferta de cursos del Centro de Capacitación	¿De qué forma procura que se alinee su curso con los objetivos	En su opinión, ¿de qué forma se alinea la oferta de cursos del Centro	En su opinión, ¿en qué grado se alinea la oferta de cursos del Centro

	con los objetivos estratégicos de la empresa?	estratégicos de la empresa?	de Capacitación con los objetivos estratégicos de la empresa?	de Capacitación con los objetivos estratégicos de la empresa? ¿Su principal motivación para realizar cursos internos es de índole personal o está relacionada a poder aplicar en la empresa lo aprendido?
- Grado de satisfacción de los usuarios				¿Cuál es su grado de satisfacción sobre los cursos a los que ha asistido en la empresa? ¿En qué grado los cursos ofrecidos contribuyen a su desarrollo profesional?
- Conocimientos adquiridos				¿En qué medida considera que adquirió como participante de cursos internos el conocimiento y las destrezas pretendidas?
- Cambios de actitud	¿De qué forma se piensan los cursos para provocar cambios en la actitud de los funcionarios? ¿Podría mencionar una estrategia concreta?	¿De qué forma se piensan los cursos para provocar cambios en la actitud de los funcionarios? ¿Podría mencionar una estrategia concreta?	¿Qué impacto tuvo en sus funcionarios la capacitación interna recibida? ¿Cómo aplican efectivamente los participantes de los cursos los nuevos conocimientos y las destrezas adquiridas? ¿En qué grado los cursos internos contribuyen a mejorar la evaluación de desempeño de sus funcionarios?	¿Qué impacto tuvo en Usted la capacitación interna recibida? ¿Cómo aplica efectivamente Usted los nuevos conocimientos y las destrezas adquiridas? ¿En qué grado los cursos internos contribuyen a mejorar su evaluación de desempeño?
- Aportes realizados			¿En qué medida considera que sus funcionarios han realizado contribuciones significativas en su trabajo como consecuencia de la	¿En qué medida considera que ha realizado contribuciones significativas en su trabajo como consecuencia de la aplicación de los

			<p>aplicación de los conocimientos y herramientas adquiridas en cursos internos?</p> <p>¿De qué forma se compartieron los éxitos logrados en programas de capacitación?</p>	<p>conocimientos y herramientas adquiridas en este curso interno?</p> <p>¿De qué forma compartió con otros colegas los éxitos logrados en los programas de capacitación?</p>
- Apoyos recibidos			<p>¿De qué forma apoyó a sus funcionarios en la implementación de lo aprendido?</p>	<p>¿Cómo apoyaron sus superiores la implementación de lo aprendido?</p>

Anexo 2. Cuestionario online de valoración de cursos
(Fuente primaria; elaborado para la investigación)
- Online; implementado mediante www.encuestafacil.com -

Curso realizado: [NOMBRE DEL CURSO]

Fecha finalización: dd/mm/aaaa

Cuestionario online de valoración de cursos

Por favor, agradecemos dedique unos instantes a completar esta encuesta que le demandará solo 5 minutos aproximadamente.

Sus contestaciones serán manejadas confidencialmente y no se utilizarán para ningún otro fin ajeno a esta investigación.

*1. ¿Cuál es su grado de satisfacción sobre este curso al que ha asistido en la empresa?

Deficiente Regular Bueno Muy bueno

*2. ¿En qué grado este curso contribuye a su desarrollo profesional?

Deficiente Regular Bueno Muy bueno NS/NC

*3. ¿En qué medida considera que adquirió como participante de este curso interno el conocimiento y las destrezas pretendidas?

Deficiente Regular Bueno Muy bueno

*4. ¿Qué grado de impacto tuvo en usted esta capacitación interna recibida?

Deficiente Regular Bueno Muy bueno

*5. ¿Qué nivel de aplicación efectiva de los nuevos conocimientos y las destrezas adquiridas en este curso interno ha logrado en su lugar de trabajo?

Deficiente Regular Bueno Muy bueno

*6. ¿En qué grado este curso interno contribuye a mejorar la evaluación de desempeño que realiza la empresa?

Deficiente Regular Bueno Muy bueno NS/NC

*7. ¿En qué medida considera que ha realizado contribuciones significativas en su trabajo como consecuencia de la aplicación de los conocimientos y herramientas adquiridas en este curso interno?

Deficiente Regular Bueno Muy bueno

*8. ¿Cómo fue la forma en la cual compartió con otros colegas los logros de este programa de capacitación?

Deficiente Regular Bueno Muy bueno

*9. ¿Qué grado de apoyo recibió de sus superiores en la implementación de lo aprendido?

Deficiente Regular Bueno Muy bueno

*10. ¿En qué grado conoce los objetivos estratégicos de la empresa?

Deficiente Regular Bueno Muy bueno NS/NC

*11. En su opinión, ¿en qué grado se alinea la oferta de cursos ofrecidos por el Centro de Capacitación con los objetivos estratégicos de la empresa?

Deficiente Regular Bueno Muy bueno NS/NC

12. Si desea realizar observaciones o comentarios, por favor, emplee este espacio:

La encuesta ha finalizado.

Muchas gracias por su colaboración.

E-mail enviado a la muestra de ex participantes de cursos:

Estimado ex participante del curso [NOMBRE DEL CURSO]:

Por la presente le solicito su colaboración a fin de completar un pequeño cuestionario que le llevará tan solo 5 minutos aproximadamente. El mismo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación para la tesis de Maestría en Educación que curso en la Universidad ORT Uruguay.

El tema de investigación se focaliza en el análisis y caracterización de las estrategias de capacitación aplicadas en el entorno de esta empresa estatal uruguaya y el presente cuestionario tiene por fin valorar los cursos realizados y el grado de aplicación en los lugares de trabajo de los conocimientos adquiridos.

Los datos que nos brinde son estrictamente confidenciales y serán analizados únicamente como insumos para la citada investigación.

Valoro su tiempo y disponibilidad para contestar la misma y quedo a la orden por cualquier duda o consulta.

Haga click aquí para acceder a la encuesta:

<http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=1626879>

Muchas gracias desde ya.

Saludos cordiales,

Marcelo Gambetta

Anexo 3. Cuestionario de satisfacción de los participantes
(Fuente secundaria; utilizado por el Centro de Capacitación de la empresa en estudio)

Libreta: Año/Número

Evento: Nombre del curso

Lugar: Lugar del evento

Fecha finalización: dd/mm/aaaa

Por favor, exprese sus impresiones con respecto a la acción formativa. Su aporte nos permitirá evaluar esta acción y mejorar las futuras.

Instrucciones: Marque con una cruz la opción seleccionada.

Muchas gracias por su colaboración.

Coordinación previa al curso

Pregunta	No	Parcial.	Si
	(1)	(2)	(3)
1. ¿Recibió Ud. información previa sobre los objetivos de este curso?			
2. ¿Recibió Ud. información previa sobre las características del curso (carga horaria, frecuencia, etc.)?			

Aspectos a evaluar del curso

Pregunta	Deficiente	Regular	Bien	Muy Bien
	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Exposición de los objetivos del curso (claridad y comprensión)				
4. Efectividad de los materiales audiovisuales.				
5. Claridad de los contenidos del manual. (Responda sólo si el curso tuvo manual)				
6. Equilibrio entre las exposiciones teóricas y las prácticas o ejercicios.				

Aplicabilidad y desarrollo de personal

Pregunta	No	Si
	(1)	(2)
7. ¿El curso le ayudará en su puesto de trabajo?		
8. ¿El curso fue apropiado a sus necesidades e intereses personales?		

Carga horaria

Pregunta	Escasa	Excesiva	Adecuada
	(1)	(2)	(3)
9. La duración total del curso fue:			

Infraestructura

Pregunta	No	Si
	(1)	(2)
10. Los materiales y herramientas del curso estaban disponibles		
11. La organización de la sala fue propicia para el aprendizaje.		

Recomendación

Pregunta	No	Si
	(1)	(2)
12. Recomendaría usted el curso.		

Comentarios

--

Aspectos a evaluar del instructor

Nombre : Nombre del instructor

C.I. : Número

Pregunta	Deficiente	Regular	Bien	Muy Bien
	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Preparación del instructor				
14. Claridad en la exposición				
15. Habilidad para mantener el interés de los participantes				
16. Disposición frente a preguntas				
17. Responsabilidad frente al grupo				

Anexo 4. Cuestionario de evaluación por los instructores
(Fuente secundaria; utilizado por el Centro de Capacitación de la empresa en estudio)

Curso: Nombre del curso

Fecha finalización: dd/mm/aaaa

Nro. Libreta: Año/Número

Agradecemos nos exprese sus impresiones con respecto al curso (evento formativo) en que usted nos apoyo como instructor. Su aporte nos permitirá evaluar y mejorar la gestión.

Instrucciones: Marque con una cruz la opción seleccionada.

• **Aspectos de la infraestructura**

	<i>Deficiente</i>	<i>Regular</i>	<i>Bueno</i>	<i>Muy Bueno</i>
1. Nivel de satisfacción respecto a la disponibilidad, el funcionamiento y la distribución del equipamiento informático.				
2. Indique su nivel de satisfacción respecto a las condiciones de la sala (luminosidad, mobiliario, aseo, si estaba libre en tiempo, lápices para la pizarra, etc.).				
3. Disponibilidad de los materiales solicitados en la planificación del evento (manuales, libreta del instructor, etc.):				

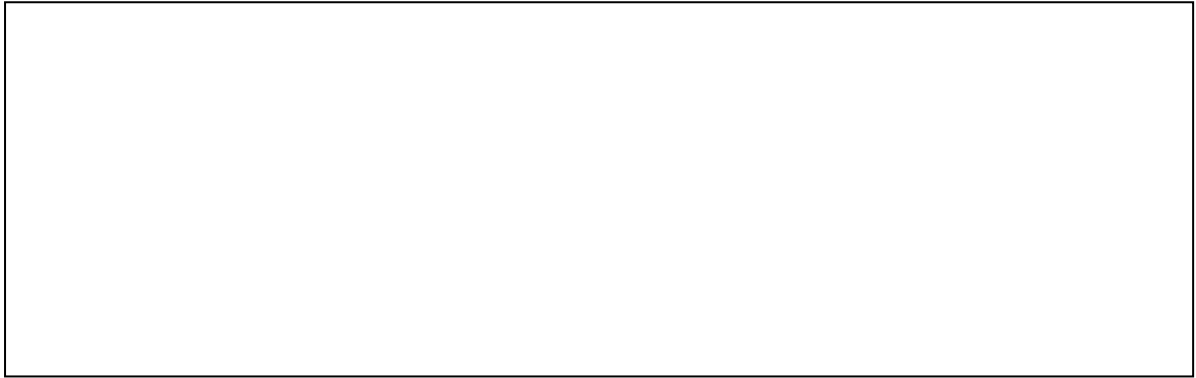
Si eligió las opciones Deficiente o Regular, por favor indique los aspectos no satisfactorios

• **Aspectos sobre los participantes**

	<i>Deficiente</i>	<i>Regular</i>	<i>Bueno</i>	<i>Muy Bueno</i>
4. Como evalúa Ud. el compromiso de los participantes hacia el curso (puntualidad, comportamiento, etc.)				
5. Como evalúa Ud. la participación del grupo en las actividades solicitadas				
6. Considera usted que el nivel de los participantes era el adecuado para poder incorporar eficazmente los contenidos del curso				

Si eligió la opción Deficiente o Regular, por favor explique con más detalle el porqué de la opción.

Si quiere realizar alguna observación o sugerencia, por favor, utilice este espacio:



Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 5. Pauta de análisis documental
(Fuente primaria; elaborada para la investigación)

Blaxter, Hughes y Tight (2002) proponen que en el análisis de un documento se deberían realizar las siguientes preguntas:

¿Quién es el autor?
¿Cuál es su posición?
¿Cuáles son sus prejuicios y parcialidades?
¿Dónde y cuándo se hizo el documento?
¿Por qué se lo hizo?
¿Cómo se lo hizo y para quién?
¿En qué contexto fue confeccionado?
¿Cuáles son los presupuestos subyacentes?
¿Qué dice y que no dice el documento?
¿Cómo se presenta el argumento?
¿El argumento está bien fundamentado y es convincente?
¿Cuál es la relación entre este documento y los que se hicieron previamente?
¿Qué relación guarda este documento con los que se hicieron posteriormente?
¿Qué opinan de este documento otras fuentes?
COMENTARIOS

Anexo 6. Ficha descriptiva de cursos ofrecidos (Fuente secundaria)

En cuanto a la información a ser recabada sobre los cursos incluidos en la muestra de la investigación, se utilizó una ficha con la siguiente información respecto a cada uno de ellos:

Objetivos:	
Requisitos previos:	
Dirigido a:	
Contribuye al desarrollo de las siguientes competencias:	
Contenidos:	
Metodología:	
Duración:	
Cupo establecido:	
Aprobación del curso:	

Anexo 7. Autorización para entrar al campo

Se adjunta correo electrónico remitido por la Gerente de la División Desarrollo Humano de la empresa en estudio:

Gambetta Viroga, Marcelo Héctor

De: (OMITIDO)
Enviado el: Jueves, 19 de Septiembre de 2013 05:35 p.m.
Para: Gambetta Viroga, Marcelo Héctor
Asunto: RE: Tesis Maestría

Marca de seguimiento: Seguimiento
Estado de marca: Marcado

Categorías: Categoría amarilla

Estimado puedo autorizar los datos que nosotros manejamos de manera pública y dentro de mi Gerencia, además, la posibilidad que realices las entrevistas con aquellos que las acepten sobre los tópicos de capacitación que nos competen. Otro tipo de datos e investigación no puedo autorizar, ya que exceden mis posibilidades.
Saludos cordiales,

(NOMBRE PROPIO OMITIDO)

De: Gambetta Viroga, Marcelo Héctor
Enviado el: Miércoles, 18 de Septiembre de 2013 04:07 p.m.
Para: (OMITIDO)
Asunto: Tesis Maestría
Importancia: Alta

Estimada (NOMBRE PROPIO OMITIDO), como te comenté hace unos días, me encuentro en la etapa final de la Maestría en Educación en la Universidad ORT, desarrollando mi tesis final titulada "Análisis y caracterización de las estrategias de capacitación aplicadas en el entorno de una empresa estatal uruguaya" cuyos objetivos son:

- Identificar y describir las estrategias de capacitación implementadas, considerando:
 - a. Modalidades
 - b. Público objetivo
 - c. Contenidos
 - d. Duración
 - e. Evaluación y acreditación
 - f. Impacto en la organización
- Analizar la pertinencia de las estrategias de capacitación implementadas, en relación a las políticas y objetivos estratégicos de la organización.
- Conocer las opiniones y la valoración de los usuarios (voz de los actores) sobre las experiencias de capacitación en la empresa.
- Conocer el grado de cambio comportamental alcanzado por los sujetos participantes de los programas de capacitación de la empresa.

En estos momentos estoy por comenzar el trabajo de campo para lo cual te solicito formalmente autorización para poder realizarlo. Como métodos de recolección de datos en la investigación utilizaré: relevamiento y análisis documental, entrevistas a informantes claves y cuestionarios electrónicos.

Dejo constancia que tanto la empresa como los informantes y documentos manejados serán mantenidos estrictamente confidenciales y sólo serán tratados los datos con fines estadísticos.

Por cualquier ampliación o duda quedo a tu disposición. Muchas gracias desde ya.

Saludos,

Lic. Marcelo Gambetta