

El contenido de la capacitación: Un punto de llegada

Marisa Vázquez Mazzini¹

Contenido del capítulo

- ▶ **Introducción.**
- ▶ **El punto de partida: un “revoltijo”.**
- ▶ **La comprensión del problema.**
- ▶ **Las fuentes del contenido.**
 - I - Las dimensiones de la organización.
 - II - El problema que origina la demanda de capacitación.
 - III - Los hallazgos en el campo profesional.
- ▶ **La elaboración del contenido.**
 - I - La selección de los temas.
 - II - La formulación de los temas.
 - III - La secuenciación de los temas.
 - IV - La estructuración de los temas.
- ▶ **El punto de llegada: una historia convocante.**
- ▶ **Bibliografía de consulta y referencia.**

¹ Este material integra el libro *Diseño Educativo* (Blake, Bronstein, Kort, Leoni, Provenzano, Szvarc, y Vázquez Mazzini. Buenos Aires, Macchi, 2001).

Introducción

Una de las diferencias entre la Capacitación Laboral y la práctica docente en escuelas o universidades reside en el “grado de libertad” respecto del contenido. Usualmente en el sistema educativo contamos con lineamientos sobre el *qué enseñar* relativamente estables. Tales lineamientos no están supeditados a las preferencias de los docentes ni a las características particulares de la organización; responden a lo que la sociedad valora como importante para su propia conservación, y para el crecimiento de las personas que la integran. El contenido constituye, así, un *punto de partida* con arreglo al cual elaborar el diseño de la enseñanza. En Capacitación Laboral el contenido puede más bien entenderse como un *punto de llegada*. Se construye a través de un proceso que supone comprender las diferentes perspectivas sobre el problema de capacitación, consultar diversas fuentes, integrar datos dispersos.

Este capítulo intenta describir ese proceso de construcción del *qué enseñar*. Para esto vamos a valernos de una historia –la de Roberto, Responsable de Capacitación del Frigorífico *Puracepa S.A.*– que nos ayudará a advertir qué hace un diseñador cuando elabora el contenido. Los diferentes episodios de esta historia se intercalan con reflexiones sobre los fundamentos y criterios de las decisiones de un diseñador.

Al conceder atención tanto a los *cómo* y a los *qué* del diseño como a los *por qué* y *para qué*, estamos revelando nuestra expectativa para con los lectores. Esperamos que puedan aproximarse a un tipo de problemática compleja (la elaboración de contenido relevante para una audiencia, útil para un propósito, y pertinente para un contexto), no reducible a “recetas”. Y esperamos, además, que esta aproximación les resulte placentera.

El punto de partida: un “revoltijo”

Frigorífico *Puracepa S.A.* Jueves de invierno, 6 de la tarde. Los Operarios del segundo turno están terminando su día, y el frío y la lluvia invitan a volver a casa. Pero Roberto está tan abstraído con su tarea que no lo advierte. Es totalmente consciente de la importancia del proyecto que ayer le encomendó el Comité de Gerencia. Recuerda con precisión cada detalle de la reunión en la que le expusieron de qué se trataba y le solicitaron que se hiciera cargo. Le parece estar escuchando al Gerente de Calidad, cuando –fiel a su estilo analítico, moderado, meticoloso– enunció qué se esperaba de él como Responsable de Capacitación:

“Roberto: Te convocamos porque el tema de la reunión de hoy te compete. Permite que te ponga al tanto, y después nos gustaría conocer tus apreciaciones.

Los seis integrantes de este Comité Gerencial coincidimos en que, desde hace unos meses, los Operarios están descuidando las normas de higiene. El mes pasado, 3 muchachos fueron apercibidos por no usar las botas; ayer el Supervisor escuchó una conversación en la que dos de los nuevos comentaban que se trabaja más rápido sin guantes; la pauta de mantener el baño limpio y seco es algo así como una ‘misión imposible’...

En fin; podríamos aportar más ejemplos. Estuvimos intentando descubrir las causas de esta situación. Puede ser que los Operarios que recién ingresan vengan con prácticas diferentes y no les resulte fácil adaptarse a las normas nuestras (más estrictas que en la mayor parte de los frigoríficos). Puede ser que los Supervisores estén relajando los controles. También es posible que los Operarios no estén convencidos de la importancia de las pautas de higiene. Incluso estuvimos pensando que tal vez el diseño de los guantes no sea el más adecuado para cumplir con el incremento de producción requerido para este semestre.

Como ves, estamos considerando varias hipótesis para entender el problema. De cualquier modo, está claro para todos que más vale prevenir que curar. Un frigorífico como éste –

responsable por sus empleados y por lo productos que ofrece a los clientes– no puede permitirse fallas en la calidad. Podremos cometer errores de diferente tipo, no somos perfectos aunque apuntemos a la perfección. Pero jamás, en 20 años, tuvimos un informe negativo de Bromatología. En eso sí, **debemos** ser perfectos.

Vos sabés bien, como especialista en Capacitación, que cuando alguna pauta de trabajo no se aplica cabe preguntarse si es que la gente no la conoce, no se compromete, o simplemente no puede aplicarla. Si nuestra gente no conoce las normas, tenemos que recordárselas. Si no se compromete, tenemos que lograr la adhesión. Y si no puede aplicar las normas, tenemos que identificar el impedimento y neutralizarlo. Con esto último que menciono ya estarás advirtiéndome por qué te consideramos una ‘pieza clave’. Como Responsable de Capacitación, nos interesaría que pensaras de qué manera se puede encarar desde tu área un programa que incluyera:

- ▶ una revisión de las pautas de higiene vigentes en esta compañía,
- ▶ qué se espera de los Operarios, cómo queremos que trabajen,
- ▶ cuáles son las dificultades para que se cumplan las pautas,

También vamos a tener que pensar después cómo encaramos la formación de los Supervisores. Ellos tienen que controlar que no haya desvíos, y, si los hay, aplicar las sanciones correspondientes. Pero lo más importante es que los Operarios, más allá del temor al control o a ser sancionados, se hagan responsables por implementar la manera correcta de trabajar.”

Roberto se siente valorado y reconocido. Es gratificante que el Comité de Gerencia perciba tan claramente cómo la capacitación puede colaborar en la resolución de un problema de gestión. De regreso en su oficina, intenta bocetar los primeros pasos de su intervención. Advierte entonces que si bien cuenta con *información* (proporcionada por el Gerente de Calidad durante la reunión), también le surgen *interrogantes*. Por otra parte no puede evitar la “intromisión” de *intuiciones, hipótesis, sensaciones* que, aunque no están avaladas por datos o argumentos sólidos, se le aparecen como claras e intensas.

En cuanto a la **información** con la que cuenta, sabe que:

- ▶ el Comité de Gerencia percibe un problema: no se cumplen en un 100% las normas de higiene por parte de los Operarios;
- ▶ si bien las causas no están suficientemente claras, el Comité de Gerencia advierte que el problema puede vincularse con la falta de compromiso (los Operarios no valoran los beneficios de las normas), de comprensión (no entienden las normas) o de factibilidad (las normas no facilitan el logro de las cuotas de producción);
- ▶ el problema puede acarrear consecuencias (deterioro de la calidad de los productos, y consecuentemente daños en la salud de los consumidores);
- ▶ el Comité de Gerencia menciona “pedidos” concretos a un programa de Capacitación (que ayude a comprender las normas, que ayude a generar adhesión), así como también temas que deberían ser abordados en un programa de capacitación (cuáles son las normas, qué se espera de los Operarios);
- ▶ se están incorporando al frigorífico Operarios que ingresan con prácticas de trabajo diferentes.

En cuanto a **interrogantes**, Roberto se pregunta:

- ▶ si alguien más percibe el problema, más allá del Comité de Gerencia;
- ▶ cómo describirían la situación (que el Comité tituló “descuido de las normas de higiene”) otras personas o grupos;
- ▶ si existe un “antes” y un “después”, un origen temporal preciso de la situación;
- ▶ si los temas y “pedidos” que el Comité de Gerencia formula para ser abordados por el programa de capacitación son relevantes para otros grupos o personas;

Roberto se dispone ahora a hacer frente a sus propios pensamientos, creencias, intuiciones, deseos... Ya sabe que ese "componente irracional" es el más difícil de manejar. Porque no puede fundamentar todo lo que pasa por su mente, pero es consciente de que él (además de desempeñarse como Responsable de Capacitación del frigorífico Puracepa S.A.) es una *persona*. Toma postura, siente, imagina, "tiñe" lo que escucha y lo que ve con su propia subjetividad. Entonces procura reflexionar sobre la forma en que el pedido del comité de Gerencia impactó en él.

- ▶ Se siente algo desilusionado. Hace dos años, él mismo elaboró manuales sobre Buenas Prácticas de Manufactura. ¿Por qué, pese a tanto esfuerzo, las correctas maneras de trabajar no se respetan?
- ▶ Supone, por otra parte, que los Operarios conocen las normas de higiene. No las aplican, pero las conocen. Se pregunta entonces si tales normas son consistentes con las exigencias actuales de la producción o si, por el contrario, entorpecen la tarea.
- ▶ Intuye que el problema es realmente importante para el Comité de Gerencia. El prestigio de la empresa y el posicionamiento en el mercado se fundan en un concepto: *calidad*. Sería suicida para el frigorífico que Bromatología emitiera un informe desfavorable.

Ahora ya logró organizar su mente diferenciando la información, los interrogantes, y sus propias intuiciones y puntos de vista. Sabe que en lo sucesivo tendrá que ser extremadamente cuidadoso: diseñar implica ensamblar *restricciones y posibilidades; certezas y zonas grises; perspectivas diferentes; lógica y afectos; abstracciones y vivencias; espacios de participación y espacios de poder*.

La comprensión del problema

¿Quién de nosotros no se enfrentó, alguna vez, a una situación como la de Roberto? Podríamos decir que la mayor parte de los problemas de capacitación se presenta, como señala D. Schön² (citando a Akoff), bajo la forma de "revoltijos":

- ▶ no se trata de situaciones definidas con claridad a las cuales aplicar una solución, sino de situaciones problemáticas desordenadas e indeterminadas;
- ▶ suponen, ante todo, la construcción y delimitación del problema a partir de una situación inicial caótica;
- ▶ a menudo implican conflictos de metas, valores e intereses;
- ▶ por eso, a fin de resolver los conflictos, es necesario integrar diferentes enfoques y alternativas.

Nuestro punto de llegada es el contenido a desarrollar en el programa de capacitación: una estructura de temas relevantes para sus destinatarios y para la organización. Pero nuestro punto de partida es un "revoltijo". ¿Cómo transitar desde ese aparente caos inicial a una "arquitectura temática" coherente? Consideremos algunas ideas que nos pueden ayudar, teniendo en cuenta que esta enumeración no es exhaustiva.

1- La decisión sobre los temas a incluir deriva del análisis del problema.

Todo intento apresurado por pasar del caos inicial al orden del diseño es contraproducente. Si no empezamos por aceptar que el problema es complejo y su resolución no es instantánea, corremos el riesgo de tomar decisiones equivocadas al elegir y organizar los temas.

² Schön, Donald: *El profesional reflexivo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

- 1. En primer lugar, es necesario prestar atención a la formulación del problema: ¿quién lo percibe y cómo lo formula?** Toda enunciación de un problema implica una perspectiva, una determinada manera de poner orden en el “revoltijo”, un punto de vista sobre lo que es importante y prioritario. No todas las personas o grupos tienen por qué coincidir en lo que consideran prioritario; consecuentemente, no todos tienen por qué coincidir en cuanto a qué temas son suficientemente relevantes como para ser tratados en un programa de capacitación.
- 2. Al analizar la formulación del problema, es preciso identificar cuáles son los hechos que la fundamentan.** Los hechos que nuestros diferentes interlocutores puedan enunciar “iluminan” el problema porque nos permiten reconocer cómo se manifiesta. Por eso, constituyen un buen punto de apoyo para seleccionar temas.
- 3. Al conversar con diferentes interlocutores, podremos reconocer en qué puntos están de acuerdo.** Si bien cada individuo o grupo puede formular el problema de diferente manera, habitualmente existen coincidencias. Podemos representarlas como la intersección de las diferentes perspectivas en juego³. En *Puracepa S.A.*, Roberto puede considerar este “cruce” entre las perspectivas del Comité de Gerencia, los Supervisores, los Operarios o cualquier otro actor⁴ una buena fuente para seleccionar los temas.
- 4. El “revoltijo” no se reduce a lo que ocurre fuera de nosotros.** Lo que escuchamos y vemos impacta en nuestros estados de ánimo, nos genera rechazos o adhesiones. No podemos prescindir de nuestra subjetividad; por eso tenemos que mantenernos atentos a la manera en que lo que vamos comprendiendo nos afecta. ¿Qué tan entusiasmados, angustiados, interesados, asustados nos sentimos? ¿Qué visiones del problema nos “resuenan” más y por qué? ¿De qué manera todo esto que sentimos o intuimos puede condicionarnos al elaborar el contenido para el diseño?

2- La identificación de los actores proporciona bases firmes al diseño.

Decíamos que en cualquier problema asociado a la capacitación encontramos actores portadores de perspectivas. En *Puracepa S.A.* el Gerente de Calidad es, indudablemente, uno de los actores. Los Operarios, los Supervisores y Roberto mismo como Responsable de Capacitación forman también parte de la trama. Es posible que cada actor perciba y priorice diferentes aspectos del “revoltijo”; tal vez entre sí discrepen sobre cuáles son los puntos críticos del problema y qué conviene resolver primero. Sólo integrando las perspectivas de todos podremos seleccionar los temas sobre una base firme.

3- Un problema siempre es “multidimensional”.

En los “revoltijos” se entrelazan elementos de diferente índole: físicos, económicos, organizacionales, interpersonales... Si bien cada actor puede poner énfasis en algunos más que en otros, todos están presentes de una u otra forma. Podemos considerar seis dimensiones⁵ en las que pueden agruparse: entorno, estrategia, estructura, procesos y sistemas de trabajo, cultura y *management*. En *Puracepa S.A.*, el Gerente de Calidad hace alusión a tres de ellas: a los *procesos y sistemas de trabajo* (las normas de higiene, las

³ “Tomo prestado” el gráfico a A. Pain, de una de sus conferencias sobre Detección de Necesidades de Capacitación.

⁴ “Actor” designa aquí a cualquier persona vinculada con el problema. En los textos norteamericanos se suele utilizar la palabra “stakeholder”, y A. Pain emplea en el mismo sentido la palabra “protagonista”.

⁵ Gareth Morgan utiliza el término “subsistemas” para referirse a lo que aquí llamamos “dimensiones” (Morgan, G.: *Imágenes de la organización*. México, Alfaomega, 1991, cap. 3).

sanciones asociadas a su incumplimiento, las normas en relación con los requerimientos de producción), al *management* (la responsabilidad de cada integrante de la compañía respecto de las normas, el rol de los supervisores) y a aspectos de la *estrategia* (la calidad como fortaleza de la compañía). El programa de capacitación debería tener en cuenta a estas dimensiones. El interjuego entre ellas –a las que haremos referencia más adelante– proporciona elementos ricos para la definición del temario.

Las fuentes del contenido

El Comité Gerencial de *Puracepa S.A.* está decidido a encarar un programa de capacitación sobre las normas de higiene. Roberto se aboca entonces a la tarea de definir qué se va a incluir en el programa y qué deberá quedar fuera. Para esto será preciso tomar una “panorámica” de los temas susceptibles de ser incluidos para elegir luego entre ellos. Pero, ¿cómo tomar esa “panorámica”? ¿Dónde está depositado el conocimiento que vale la pena transmitir? ¿Dónde se encuentran los temas, cómo hacemos para localizarlos? A diferencia de lo que ocurre en las instituciones educativas (la escuela, la Universidad, los institutos de formación), la capacitación laboral responde a una demanda puntual. Roberto no cuenta con un currículum ni con un plan de estudios; el “qué enseñar” no está predeterminado, más allá de los dos o tres temas que el Comité de Gerencia consideró importantes. Es responsabilidad suya en tanto diseñador –a medida que vaya comprendido el problema a resolver– tomar contacto con las fuentes del contenido y definir la temática más adecuada.

Analicemos algunas de estas fuentes: las dimensiones de la organización, las perspectivas de los diferentes actores acerca del problema, y los aportes del campo profesional.

I - Las dimensiones de la organización

Utilizamos el término *dimensiones* para referirnos a las categorías o grupos de elementos que configuran una organización y condicionan los resultados que la organización obtiene. Mencionamos ya seis dimensiones: el entorno, la estrategia, la estructura, los procesos y sistemas, la cultura y el *management*. Algunas de ellas pueden ser consideradas fuente de contenidos.

1- El entorno: qué ocurre en el “afuera”

Varias de las prácticas o eventos que se producen en una empresa están en relación con lo que sucede con los clientes, con el marco regulatorio, con las políticas de empleo, con los “no clientes”. El entorno impacta en la organización, y la organización impacta en el entorno. En *Puracepa S.A.* la cuestión de la higiene constituye un claro ejemplo de esta influencia recíproca: un producto deficiente en calidad puede afectar la salud de los consumidores, deteriorar la imagen de la empresa, y atentar contra su posición en el mercado. La relación entorno - empresa puede ser analizada en el programa de capacitación, a través de temas tales como:

- Qué valora el cliente: qué significa “calidad” en nuestra industria
- Qué y cómo evalúa Bromatología
- Qué evalúan los organismos certificadores de la calidad
- Qué busca el “no cliente”
- Cómo repercute en la sociedad la falta de prevención de la contaminación en la industria de los alimentos

2- La estrategia: cómo hacer frente a los competidores

Puracepa S.A. no puede fallar en la higiene de sus productos. Esta es una de las claves para que la empresa mantenga la delantera frente a sus competidores. Conviene entonces que los

Operarios sean conscientes de que las fallas en la prevención tienen más importancia estratégica que cualquier otra falla. ¿Cómo puede Roberto introducir la estrategia corporativa dentro del diseño? Previendo temas tales como:

- ▶ Qué hacen bien los competidores y qué hace bien *Puracepa S.A.*
- ▶ La calidad como ventaja competitiva de *Puracepa S.A.*
- ▶ Hacia dónde vamos: cómo ganar mercado este año
 - ▶ volúmenes de ventas esperados
 - ▶ cuotas de productividad
 - ▶ pautas para la satisfacción del cliente
 - ▶ requisitos de calidad del producto
- ▶ Calidad “versus” cantidad: ¿son realmente opuestos?

3- Los procesos y sistemas: cuál es la correcta manera de trabajar

Roberto recuerda su experiencia atendiendo reclamos en una compañía de seguros. El lema de la empresa era “Cobertura Inmediata”, pero el área de Atención de Reclamos no cesaba de recibir clientes enojados: “¿Dos semanas esperando mi póliza! ¿A eso llaman ‘inmediato’?”. Sí; dos semanas era lo que demoraba el ciclo completo. Los procesos no acompañaban a la estrategia: eran más lentos de lo que la empresa prometía ¿Ocurrirá algo así en *Puracepa S.A.*? ¿Será que las normas de higiene –que, como dijimos, revisten importancia estratégica– restan agilidad? Tal vez sea preciso tratar este tema de dos modos diferentes: apuntando a “refrescar” la manera correcta de trabajar, y apuntando a detectar alguna disociación entre procesos y estrategia. Estos pueden ser algunos enunciados:

- ▶ Desde la materia prima hasta la venta: Pasos y puntos críticos de control
- ▶ La higiene en cada uno de los pasos: qué hacer y qué controlar
- ▶ ¿Cuáles son los obstáculos para cumplir con las normas de higiene?
- ▶ Recomendaciones para resguardar la higiene en la producción:
 - ▶ Recomendaciones a la empresa
 - ▶ Recomendaciones a la Dirección
 - ▶ Recomendaciones a la Supervisión
 - ▶ Recomendaciones a los Operarios

El propósito de estos dos últimos temas, es no ya *transmitir información* sino *recolectar sugerencias*. Quizás los Operarios detecten obstáculos que para otros sectores de la empresa pasen desapercibidos, y sean capaces de sugerir acciones correctivas.

4- La cultura: cuál es la manera tradicional de interactuar

En una organización, las personas pueden “... interactuar sin equivocarse, lo hacen en base al consenso de significados manifiesto en el uso lingüístico y dependiente de un consenso más profundo de valores y entendimiento⁶”. A este consenso de significados que se hace explícito en el lenguaje, que da cuenta de valores y creencias vigentes, y que permite relacionarse de una manera relativamente fluida, lo llamaremos *cultura*. Las prescripciones culturales se “traducen” en las diferentes expresiones de la vida cotidiana de la organización: quiénes se vinculan con quiénes y de qué forma, qué se premia o castiga, qué se percibe como importante y cómo se interpreta lo que ocurre fuera o dentro.

¿Cabe considerar a la cultura como fuente de contenidos? ¿Aporta el “día a día” temas que valga la pena tratar en un programa de capacitación? La respuesta de Roberto es “sí”. Ya está bocetando algunos enunciados:

⁶ Stenhouse, Lawrence: *A cultural approach to the sociology of the curriculum*. *Pedagogik Forskning* (Scandinavian Journal of Educational Research), 1963.

- ▶ La calidad: el tradicional orgullo de *Puracepa S.A.*
- ▶ La prevención: una “camiseta” de todos
- ▶ Nuestro “día a día” y su impacto en los resultados
- ▶ Buenas prácticas de manufactura: lo que decimos “versus” lo que hacemos
- ▶ Las buenas prácticas de manufactura: cómo llevar a los hechos nuestros valores

Pero a la vez está dudando. Porque el último de los enunciados es netamente normativo; apunta a mostrar todo lo que *debería* hacerse y no se hace. Por eso puede resultar contrario a las prácticas de la empresa. Consecuentemente, se corre el riesgo de que la transferencia⁷ sea difícil. Por más que se enseñe el “deber ser”, la organización seguirá desempeñándose en el plano del “ser” tal como lo hizo hasta el momento. Los participantes, habiendo recibido una formación en la que se les intentó enseñar a trabajar de un modo “X”, confirmarán que en la empresa se trabaja de un modo “Y”.

Entonces... ¿cómo lograr el equilibrio entre el cambio que la capacitación intenta provocar, y la adaptación a las pautas culturales vigentes? Si los temas son solidarios con las prácticas en uso, se mantienen las maneras habituales de trabajar y el cambio no se produce. Y si los temas se perciben como demasiado alejados de tales prácticas, los destinatarios dudan –y, por cierto, legítimamente- de la factibilidad de su transferencia a la tarea. Por lo tanto, tampoco en este caso los cambios se producen.

Por otra parte, Roberto también se pregunta si valdría la pena “objetivar” la cultura misma y transformarla en contenido del programa de formación. A esto apunta con *Nuestro día a día y su impacto en los resultados.*” Al generar una conversación acerca de cómo las prácticas de trabajo condicionan los logros, ayudará a explicitar lo que hasta ahora es tácito a fin de revisarlo y cambiarlo si es preciso.

5- El management⁸: cómo se asignan las responsabilidades

El Gerente de Calidad de *Puracepa S.A.* aludió al relajamiento de los controles. Es cierto que en el cumplimiento de las normas el rol de los Supervisores es sumamente importante. Sin embargo, a Roberto le interesa que los Operarios se vuelvan más conscientes de la importancia de la higiene. No querría que la calidad estuviera asociada sólo a la presencia o ausencia de castigos administrados por los Supervisores. Más bien desearía que la prevención de la contaminación fuera un problema de todos. Por eso prevé incorporar temas tales como:

- ▶ La responsabilidad del Operario en la calidad del producto
- ▶ ¿Qué podemos hacer en el Sector Manufactura para prevenir la contaminación?
 - ▶ Contribución y responsabilidades de la Gerencia
 - ▶ Contribución y responsabilidades de la Supervisión
 - ▶ Contribución y responsabilidades de los Operarios

El diseñador encuentra en la organización misma innumerables contenidos que pueden incluirse en el diseño. Todo cambio en las capacidades de las personas que pretenda mejorar el desempeño *colectivo* (de la organización, del equipo de trabajo) tiene que integrar una

⁷ “Transferencia” designa la capacidad mediante la cual un fenómeno aprendido en una determinada situación es “trasladado” a otra situación. Podemos transferir el aprendizaje de la lectura (desde el aula, a diferentes situaciones fuera del aula), el aprendizaje de habilidades para manejar un auto a la situación de manejar un camión (Perkins, David & Salomon, Gavriel: *Teaching for Transfer. Educational Leadership*, Volume 46 nº1, September 1988). Para que la transferencia se produzca, debe existir cierta similitud entre el contexto 1 en el que el aprendizaje se produce y el contexto 2 en el que el aprendizaje se transfiere. Esto significa, mínimamente, que el contexto 2 no debe “prohibir” la puesta en acción de lo aprendido en 1. Sin embargo, existe una enorme diversidad de bibliografía y relatos de experiencias que dan cuenta de las dificultades para transferir lo que se aprende en los programas de Capacitación Laboral, producto de la discrepancia entre contextos (el aula, y el “día a día” de la empresa).

⁸ “Management” está definido en el *Simon & Schuster’s International Dictionary*(NY, Prentice Hall) como “manejo, control, dirección; habilidad directiva, capacidad de manejo...”. En las empresas el término se utiliza para designar la función de quienes logran resultados a través de otros a quienes conducen. Aquí alude específicamente al estilo de conducción o de ejercicio de la capacidad directiva.

comprensión del entorno, de la manera en que el equipo o la organización responden al entorno, de las maneras correctas de trabajar, de las maneras habituales de interactuar, y de la distribución de las responsabilidades. Al entender cómo se entrelazan estos factores y cuáles son los efectos, es posible determinar qué debería ser modificado para obtener los resultados esperados.

II - El problema que origina la demanda de capacitación

Una demanda de capacitación equivale a un pedido explícito. Por lo general, "alguien" detecta un problema, considera que ese problema podría resolverse con la ayuda de la capacitación, y formula entonces una demanda o requerimiento a los profesionales del área. Desde luego, puede haber otras formas de comprender el problema. Y puede ser que para algunos no exista tal problema.

El Comité de Gerencia de *Puracepa S.A.* formula a Roberto la demanda. A partir de entonces Roberto identificó otros dos grupos de actores: Los Supervisores, y los Operarios. También incorporó a la trama a los Gerentes y Subgerentes de las dos plantas productoras de alimentos. Cada una de las "voces" dio a conocer su perspectiva sobre el problema.

a) Los Operarios:

- ▶ Se sienten presionados por los volúmenes de la producción que deben lograr. Plantean el problema en términos de disyunción excluyente: "*O buscamos calidad, o buscamos cantidad*".
- ▶ Entienden la importancia de la higiene, pero su experiencia les indica que cumplir las normas implica tiempo. Entonces, "*si hacés las cosas como te dice el manual, te atrasás*".

a) Los Supervisores:

- ▶ Entienden las dificultades de los Operarios, pero no pueden permitir que se cometan fallas que afecten la calidad.
- ▶ Vacilan entre hacer cumplir las normas sin tolerar desvíos (lo cual les genera malestar ya que comprenden las presiones de los Operarios), y mostrarse flexibles (lo cual da lugar a la afirmación de que se relajan los controles).

C) Los Gerentes y Subgerentes de Planta:

- ▶ Consideran que la revisión de los procesos a la luz de los estándares actuales de la producción está pendiente.
- ▶ Proponen a Roberto aprovechar el programa de capacitación para que los Operarios señalen qué debería ser modificado a fin que la cantidad y la calidad no se opongan entre sí.

Aparentemente, el problema percibido por el Comité de Gerencia es verdaderamente un problema para las diferentes "voces" en juego. Parece existir acuerdo entre los actores acerca de algunos de los temas a tratar:

- ▶ **Las normas de higiene en *Puracepa S.A.*:**
 - ▶ Sus fundamentos
 - ▶ Riesgos asociados al no cumplimiento
- ▶ **Dificultades para el cumplimiento de las normas:**
 - ▶ Sus causas
 - ▶ Alternativas de solución

Las diversas perspectivas sobre el problema constituyen una fuente importante de contenidos. El identificar de qué hablan los actores, de qué no, en qué medida la demanda es

válida no sólo para quien la formula sino para otras “voces”, proporciona criterios sobre qué temáticas incluir o excluir.

III - Los hallazgos en el campo profesional

Definiremos como “*campos profesionales*” a los sectores de conocimiento que procuran resolver algún tipo de problemas prácticos, y que se organizan en torno a preguntas relevantes para su propósito⁹. Cada oficio constituye un campo profesional. Lo mismo puede decirse de ocupaciones como la Venta, la Conducción de Equipos, el Diseño Instruccional o cualquier otra actividad humana socialmente relevante.

Por lo general los hallazgos y avances de los diferentes campos profesionales se difunden a través de publicaciones especializadas: periódicos de las cámaras, artículos de asociaciones profesionales, revistas de las escuelas o institutos de formación en oficios. Los expertos en cada campo, al documentar sus experiencias y reflexiones, facilitan a otros el acceso a contenidos vigentes y significativos.

Sin embargo, no todos los campos están igualmente documentados ni resulta siempre sencillo tomar contacto con documentación especializada. Algunos expertos encuentran ardua la tarea de “poner palabras” a su saber. Comunican su experticia enseñando, tal como ellos la adquirieron: en la relación *oficial - aprendiz*.¹⁰ Tal vez su capacidad para *hacer* sea muy superior a su capacidad para *explicar o describir* lo que hacen. Pero en su medio son reconocidos como “Los Que Saben”, funcionan como referentes naturales a quienes consultar ante problemas complejos o inusuales. Así como lo son la bibliografía o las publicaciones especializadas, ellos también son fuente de contenidos.

Nuestro colega de *Puracepa S.A.* puede, entonces, tomar contacto con la problemática específica de la higiene en la producción de alimentos de dos maneras: consultando la bibliografía disponible sobre GMP (*Good Manufacture Practices*, o Buenas Prácticas de Manufactura), y localizando referentes¹¹ en la empresa para luego ayudarlos a que su saber – tácito, no verbalizado, ligado a la acción– se vuelva accesible a los destinatarios del programa¹².

Una vez identificadas las fuentes de los posibles temas del diseño –la organización y su entorno, las perspectivas acerca del problema, los hallazgos del campo profesional–, el paso siguiente es la *elaboración del contenido*. Haremos referencia a cuatro operaciones implicadas en la elaboración que suelen ser habituales en la práctica de los diseñadores, y que pueden ser identificadas con facilidad: la *selección*, la *formulación*, la *secuenciación*, y la *estructuración*.

La elaboración del contenido

¿Qué significa exactamente “elaborar el contenido”? Esbochemos una primera respuesta: la elaboración del contenido consiste en la búsqueda de una historia convocante para los

⁹ La fuente de la definición es *Teaching for Understanding in the Disciplines– and Beyond*, de Howard Gardner y Verónica Boix - Mansilla del Harvard Project Zero (*Teacher's College Record*, Volume 96 nº2, Columbia University, 1994).

¹⁰ Para H. Gardner, el *Apprenticeship* (proceso de aprendizaje práctico que tiene lugar en la relación entre experto y novato) permite la generación de un “ambiente de aprendizaje” sumamente productivo, caracterizado por la evaluación “sobre la marcha” del desempeño del aprendiz y el respeto por los ritmos personales del alumno. (Gardner, H.: *Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing*; en B.R. Gifford & M.C. O'Connor: *Changing assessment: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction*, Norwel - MA, Kluwer Academic Publishers, 1991).

¹¹ Oscar Blake suele utilizar, para referirse a todo referente interno, una expresión que siempre me resultó tan clara como simpática: “Gran Campeón”.

¹² El desafío de colaborar con un especialista para que su saber se vuelva accesible a otros está tratado en el capítulo *El diseño didáctico técnico. Una tarea artesanal* de este libro.

destinatarios, útil para un propósito, y relevante para un contexto. Esto significa que el pasaje de las fuentes ya descritas al diseño no es “automático”. **A partir del contacto con las fuentes se inicia la construcción del “qué enseñar”, proceso de índole específicamente docente que consiste en la elaboración de narraciones.**

Las investigaciones recientes sobre la práctica de la enseñanza introducen el concepto de “*saber pedagógico sobre los contenidos*”. Designa las modalidades por medio de las cuales los maestros y profesores comprenden la materia que enseñan. Este saber –diferente del de los expertos– se caracteriza por los siguientes rasgos¹³.

1. Se trata de un saber práctico, que se desarrolla a lo largo de los años como resultado de la experiencia con grupos de estudiantes.
2. Su estructura es narrativa; se organiza en historias, relatos o guiones de los que el maestro se vale para vincular a los alumnos con los temas.
3. Se compone de dos elementos: el conocimiento específico sobre la materia (marcos teóricos, conceptos básicos, relaciones entre conceptos, principios, reglas), y un conjunto de convicciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (cómo aprenden los alumnos, cómo se conduce el buen maestro, qué es aquello que vale la pena aprender).
4. Incluye una variedad de estrategias didácticas que guían la práctica, acordes con las convicciones que el docente sostiene sobre el aprendizaje y la enseñanza.
5. Supone una “audiencia imaginaria” (los alumnos), con referencia a la cual se eligen y organizan los temas. Para un maestro, una explicación es siempre una *explicación para alguien*.

El “saber pedagógico”, tal como está caracterizado aquí, permite explicar el conjunto de “operaciones” que el diseñador lleva a cabo con el contenido y que suele conocerse –al menos en Capacitación Laboral– como “procesamiento didáctico”. Para describirlas, volvamos a *Puracepa S.A.*

I- La selección de temas

Roberto ya tomó contacto con las fuentes del contenido; tiene ante sí un abanico de posibilidades respecto de los temas a desarrollar. Resulta imposible incluir a todos ya que el curso de capacitación para Operarios tendrá una extensión de sólo 8 horas. Durante ese tiempo los participantes procurarán comprender las normas de higiene y sus fundamentos, identificar dificultades para cumplirlas y sugerir recomendaciones para superar las dificultades. En función de estos tres objetivos a los que apunta el curso se llevará a cabo la selección de los temas.

Teniendo en cuenta el escaso tiempo disponible, esta selección debe ser sumamente cuidadosa. Si Roberto pretende cubrir una gran cantidad de temas, deberá conformarse con un tratamiento liviano e insuficiente para promover una mejora en el desempeño; la “cobertura” es la principal enemiga de la comprensión¹⁴. En pos de la comprensión (y resignando entonces la “cobertura”), ¿con qué criterio elegir esos pocos temas a tratar en profundidad? ¿Cuáles son los temas más aptos para incluir en el diseño y por qué?

¹³ Las características del saber pedagógico sobre los contenidos están claramente desarrolladas en *Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform*, de L.S. Shulman (Harvard Educational Review, 1987).

¹⁴ La oposición entre “cobertura” y comprensión es una de las principales ideas del Project Zero (Harvard Graduate School of Education). Autores como H. Gardner y D. Perkins, entre otros, explicitan las diferencias entre ambas en términos de sus efectos. Señalan que, el elegir temas para un determinado período de tiempo (un ciclo lectivo, un curso) el docente tiene necesariamente que optar entre “cobertura” (que los alumnos tomen contacto con una gran cantidad de temas, aunque sea sólo superficialmente) y comprensión (que los alumnos desarrollen la capacidad de “poner en acción” el contenido en diferentes situaciones). El efecto de la cobertura es el conocimiento frágil: olvidable, poco relevante para la vida cotidiana, poco apto para resolver problemas. El efecto de la comprensión es el aprendizaje: conocimiento resistente al olvido, transferible, relevante para la vida cotidiana, apto para ser “utilizado” en la resolución de problemas.

D. Perkins¹⁵ nos recomienda la selección de *temas generativos*, designando como *generativos* a aquellos temas que:

1. se consideran relevantes y centrales dentro de un determinado campo profesional (están validados por los expertos);
2. pueden ser explorados desde diferentes puntos de vista, a través de diversas actividades o enfoques (admiten diferentes tratamientos, presentan diferentes facetas);
3. resultan accesibles a los destinatarios de la enseñanza y se adaptan a su realidad;
4. permiten establecer relaciones con la tarea, la vida cotidiana u otros ámbitos.

Veamos si la recomendación de Perkins sobre los temas generativos puede ser útil a nuestro colega de *Puracepa S.A.* Al igual que cualquier profesional de Capacitación, Roberto debe *excluir* temas para acotar la dispersión. No puede incluir todos los puntos del manual de Buenas Prácticas de Manufactura; para ocho horas tendrá que priorizar dos o tres. De acuerdo con las fuentes consultadas, hay dos que parecen prioritarios:

- ▶ *La contaminación en la industria alimentaria*, y
- ▶ *La responsabilidad compartida en la prevención de la contaminación.*

Ambos parecen relevantes para la actividad de la empresa, acordes con la bibliografía actual sobre Buenas Prácticas de Manufactura, susceptibles de ser tratados desde diferentes perspectivas (consecuencias para el cliente, consecuencias para los empleados, implicaciones para el "día a día", aspectos comerciales y operativos), directamente vinculados con la realidad cotidiana. En síntesis: aparentemente, reúnen varias de las condiciones de los temas generativos. La única duda radica en la *accesibilidad para los destinatarios*. ¿Resultarán suficientemente importantes para los Operarios? ¿Se sentirán los participantes "en resonancia" con los temas o, por el contrario, asistirán a la jornada de capacitación sólo por cumplir con una exigencia de la empresa?

II - La formulación de los temas

Roberto descubre entonces que una de las claves para que los temas resulten accesibles a los participantes reside en la formulación. Una vez elegidos los grandes ejes o temas generativos, es preciso:

- ▶ especificar hacia cuáles aspectos o "facetas" del tema se orientará la atención;
- ▶ expresarlos de modo que promuevan disposiciones e interrogantes "potentes" para la audiencia.

El problema de la contaminación en la producción de alimentos es amplio, diverso y rico. Está presente en diferentes ámbitos de la vida laboral y extra-laboral. Cuando la prensa denuncia la venta de productos contaminados en un almacén, cuando los médicos analizan los efectos del consumo de alimentos en mal estado, cuando el Estado legisla sobre las condiciones de trabajo en las plantas industriales, la cuestión de la contaminación se hace presente. Lo mismo podría decirse sobre el tema de la responsabilidad en la prevención (que admite un tratamiento ético, legal, comercial, etc.).

Por eso en el diseño es necesario establecer un "foco" ¹⁶, acotar el alcance, precisar puntos clave: ¿sobre cuáles de todas las posibilidades de los temas tratará el curso de capacitación? Observemos cómo fueron acotados los temas de *Puracepa S.A.*

¹⁵ Perkins, D.: *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa, 1992.

¹⁶ Estos "focos de atención" son denominados por el Teaching for Understanding (Harvard Project Zero) "*metas de comprensión*" ("*Understanding Goals*"). Acotan la amplitud del tema generativo puntualizando *qué comprensiones específicas* se espera que desarrollen los alumnos.

Tema: *La contaminación en la industria alimentaria*

- ▶ Fuentes de contaminación:
 - ▶ propias del animal
 - ▶ introducidas durante el proceso de producción
- ▶ Efectos de la contaminación:
 - ▶ en la calidad de los productos
 - ▶ en la imagen de la compañía
 - ▶ en el resultado de las evaluaciones (de Bromatología, de organismos certificadores de la calidad)

Tema: *La responsabilidad compartida en la prevención de la contaminación*

- ▶ El compromiso de *Puracepa S.A.*:
 - ▶ los valores de la Compañía: calidad, confiabilidad, mejora permanente
 - ▶ las normas de higiene de la Compañía
- ▶ El compromiso de los Operarios:
 - ▶ el cumplimiento de las normas en las diferentes fases del proceso de producción
 - ▶ detección de dificultades para el cumplimiento de las normas
 - ▶ recomendaciones para facilitar el cumplimiento de las normas

Al especificar el alcance, los temas generativos facilitan a la audiencia la comprensión de la orientación general del curso. Queda pendiente la cuestión de cómo plantear los temas, cómo expresarlos para que los Operarios se sientan atraídos e intrigados. Consideremos algunas recomendaciones.

- ▶ Los contenidos pueden ser planteados como *enunciados* (como en el ejemplo precedente) o como *interrogantes*. Esta última posibilidad “potencia” los temas generativos; los transforma en preguntas significativas, estimulantes para la reflexión.
- ▶ El estilo en la formulación puede generar acercamiento o alejamiento. Si Roberto reemplazara “*El compromiso de los Operarios*” por “*Las exigencias de la empresa a los Operarios*”, probablemente cargaría a los contenidos con una connotación poco amigable.
- ▶ Cuando los contenidos se presentan en forma escrita, la diagramación resulta clave. Podemos advertir en el ejemplo precedente cómo las viñetas y las sangrías evidencian jerarquías conceptuales: indican cuáles son los temas abarcativos, y cómo se establecen las relaciones de inclusión.

Como consecuencia de haber precisado el “foco” y de haber analizado diferentes opciones de presentación, el temario de Roberto queda finalmente formulado como sigue:

1- *¿Cuáles son las causas y efectos de la contaminación en la industria alimenticia?*

- ▶ Las causas de la contaminación:
 - ▶ las posibles enfermedades del animal
 - ▶ las posibles fallas en el proceso de producción
 - ▶ en la higiene de las personas que trabajan
 - ▶ en la higiene de las herramientas de trabajo
 - ▶ en la higiene del ambiente de trabajo
 - ▶ en la higiene de materias primas y envases
- ▶ Los problemas que supone la contaminación:
 - ▶ baja calidad de los productos
 - ▶ desprestigio de la Compañía
 - ▶ resultado deficiente en las evaluaciones (de Bromatología, de organismos certificadores de la calidad)

2- ¿Quiénes son responsables por prevenir la contaminación?

- ▶ El compromiso de *Puracepa S.A.*:
 - ▶ los valores de la Compañía: calidad, confiabilidad, mejora permanente
 - ▶ las normas de higiene de la Compañía
- ▶ El compromiso de los Operarios:
 - ▶ cuidar las normas durante todo el proceso productivo
 - ▶ detectar dificultades: por qué nos cuesta cumplir las normas
 - ▶ proponer ideas: qué puede facilitar que las normas se cumplan

Todo temario constituye una “toma de posición” acerca de qué merece ser incluido y de qué puede prescindirse. Habida cuenta de que el tiempo para la capacitación es limitado, es conveniente elegir *temas generativos* :

- ▶ validados por expertos, y relevantes para un determinado campo de conocimiento;
- ▶ ricos, “potentes”; susceptibles de profundización;
- ▶ accesibles a los destinatarios;
- ▶ significativos no sólo en el contexto de capacitación sino fundamentalmente en la situación de trabajo.

Así evitamos la tendencia a incorporar en el programa más de los que puede razonablemente ser tratado con cierto grado de profundidad.

Una vez seleccionados los temas generativos se hace necesario trabajar sobre su *formulación*. Esto significa: precisar el alcance de cada uno, establecer hacia qué aspectos o “facetas” se orientará el diseño; adoptar un estilo de presentación que genere “buenas relaciones” entre contenidos y destinatarios.

III - La secuenciación de los temas

Problema comprendido... fuentes de contenido consultadas... temas generativos seleccionados y convenientemente formulados... Al llegar a este punto Roberto se detiene, asaltado por una intuición: ¿Y si invirtiera el orden de los temas? Veamos.

1- ¿Cómo se previene la contaminación en Puracepa S.A.?

- ▶ La importancia de la prevención para la empresa:
 - ▶ los valores de la Compañía: calidad, confiabilidad, mejora permanente
 - ▶ las normas de higiene de la Compañía
- ▶ El compromiso de los Operarios:
 - ▶ cuidar las normas durante todo el proceso productivo
 - ▶ detectar dificultades: por qué nos cuesta cumplir las normas
 - ▶ proponer ideas: qué puede facilitar que las normas se cumplan

2- ¿Por qué tanto énfasis en la prevención?

- ▶ Las causas de la contaminación en la industria alimenticia:
 - ▶ las posibles enfermedades del animal
 - ▶ las posibles fallas en el proceso de producción
 - ▶ en la higiene de las personas que trabajan
 - ▶ en la higiene de las herramientas de trabajo
 - ▶ en la higiene del ambiente de trabajo
 - ▶ en la higiene de materias primas y envases
- ▶ Los problemas que supone la contaminación:
 - ▶ baja calidad de los productos

- ▶ desprestigio de la Compañía
- ▶ resultado deficiente en las evaluaciones (de Bromatología, de organismos certificadores de la calidad)

El primero de los temas en la secuencia anterior pasó a ser el segundo en esta secuencia. Para no perder la “generatividad” (para que cada pregunta siguiera resultando relevante, y accesible a los participantes) se hizo necesario modificar detalles de la formulación. Sin embargo, los contenidos son los mismos; la diferencia principal reside en el *criterio de la secuenciación*. En el temario confeccionado inicialmente, los contenidos estaban ordenados de un modo que podríamos llamar “de los fundamentos a las aplicaciones” o “de los porqué a los cómo”. En el nuevo temario el orden es inverso: “de los cómo a los porqué”.

Cada secuencia responde a propósitos didácticos distintos. La primera pretende que los participantes tomen conciencia de la importancia de la higiene; al entender que la contaminación forma parte de la realidad cotidiana y que genera diversos problemas, probablemente asuman un compromiso más activo con la prevención. La segunda se orienta a que los participantes revisen las normas vigentes y comprendan por qué son importantes; luego de analizar el “deber ser” y de compararlo con lo que realmente ocurre en los hechos, se reflexiona sobre el resultado de tal comparación.

Roberto tiene, entonces, que tomar una nueva decisión: ¿con qué secuencia ordenar los temas? La necesidad de capacitación, la misma índole de los contenidos y el perfil de los destinatarios le proporcionarán las claves para decidir. A veces es posible armar varias secuencias, y todas ellas resultan valiosas y pertinentes. Pero no todas las necesidades de capacitación son igualmente versátiles, ni todos los grupos de participantes admiten cualquier secuencia, ni todas las áreas temáticas admiten cualquier criterio de ordenamiento. Consideremos algunos de los criterios de secuenciación más usuales¹⁷.

- a) Cronológico:** habitual en los programas académicos de Historia o en los Manuales de Integración para Nuevos Empleados (donde se suele relatar la historia de la empresa, desde la fundación hasta el presente).
- b) Basado en atributos físicos:** los contenidos se agrupan en función de la similitud física de los objetos de estudio. Un ejemplo: el temario de un Manual de Productos de la Canasta Familiar puede presentar los productos ordenados por sectores (comestibles y no comestibles, y las subcategorías incluidas en cada uno de estos dos conceptos centrales).
- c) Basado en atributos operativos:** agrupa los temas en función de la similitud para la operación. Un ejemplo: el Manual de Productos Bancarios puede presentar los productos ordenados según el tipo de requisitos que se exija a los clientes (productos que requieren garantía hipotecaria, productos que requieren garantía prendaria, productos que no requieren garantía; productos que requieren certificación de ingresos mensuales; servicios sin requisitos).
- d) De lo general a lo particular:** los contenidos más abarcativos desde el punto de vista lógico anteceden a los menos abarcativos. Un ejemplo: la descripción de un organigrama, que presenta primero las grandes áreas en las que la compañía se estructura, luego los departamentos incluidos en las áreas, y luego los equipos de trabajo incluidos en los departamentos.

¹⁷ Estos criterios fueron extraídos de dos fuentes. Una es la práctica actual del Diseño: en general, los diseñadores adoptan uno o varios de los criterios que aquí se presentan. La otra es *Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change* de Posner, Strike, Hewson y Gertzog (en *Science Education* 66 (2), 1982).

- e) **De lo simple a lo complejo:** el que aprende debe tomar contacto progresivo con una mayor cantidad o diversidad de variables. Un ejemplo: el Curso de Atención al Cliente para Cajeros de supermercado puede plantear primero las operaciones simples (“scanear”, “tickear”, cobrar en efectivo), luego las complejas (anular ticket, cobrar con tarjeta de crédito), y luego las pautas de calidad de atención (realizar todas las operaciones con la caja y a la vez interactuar cordialmente con el cliente).
- f) **De lo conocido a lo desconocido:** establece comenzar por los contenidos más conocidos por los participantes. Un ejemplo: la estructura de algunos Programas de Rotación¹⁸; presentan primero la descripción del propio puesto, luego las descripciones de otros puestos del mismo sector, luego las descripciones de otros sectores dentro de la misma Gerencia, y luego las descripciones de otras Gerencias.
- g) **Internalización progresiva:** consiste en promover grados crecientes de compromiso y de relación entre la persona y los temas. Un ejemplo: Un curso de Conducción de Equipos de Trabajo puede presentar primero una descripción de lo que pasa “afuera” (en otras empresas, en otros tipos de negocio), luego el impacto del “afuera” en la actividad de la organización, luego el impacto de los problemas organizacionales en el propio equipo, y luego el impacto de los problemas del equipo en uno mismo.
- h) **Basado en el procedimiento:** propone que los pasos de un proceso o tarea se enseñen respetando el orden en que se ejecutan realmente. Un ejemplo: Un curso de Calidad de Servicio por lo general respeta la secuencia de la interacción con el cliente desde que entra al local de venta hasta que sale (recepción, sondeo de la necesidad, respuesta a posibles preguntas u objeciones, satisfacción de la necesidad o derivación, chequeo de la conformidad, despedida).
- i) **Basado en la frecuencia de uso:** propone que los contenidos con mayor relación con el “día a día” se presenten antes que los más eventuales. Un ejemplo: Un curso de Manejo de Quejas y Reclamos puede agrupar las quejas y reclamos según su recurrencia, y presentar las situaciones más habituales antes que las menos habituales.
- j) **De los fundamentos a las aplicaciones** (que, recordemos, es el criterio elegido por Roberto en su primer temario): recomienda presentar las bases conceptuales o causales antes que las derivaciones prácticas. Un ejemplo: el curso de Introducción a la Siderurgia de una de las grandes acerías del país presenta primero los fundamentos físicos (qué ocurre con los diferentes elementos como el coque, el arrabio), y luego presenta los diferentes pasos del proceso de fabricación.

No cualquier contenido es susceptible de ser tratado mediante todos estos criterios. Sin embargo probablemente todo contenido admita más de un criterio de secuenciación posible. En la elección de la secuencia cuentan, además, las preferencias del diseñador y del instructor. ¿Con qué ordenamiento se sienten más cómodos?, ¿cuál es el desarrollo que les resulta más “fluido” para transitar de un tema a otro?

IV - La estructuración

La última operación para la elaboración del contenido a la que vamos a referirnos es la *estructuración*. La definimos como la organización del contenido de manera que sea comprensible y atractivo para los destinatarios. Mientras que con la *secuenciación*

¹⁸ Los Programas de Rotación se orientan a que los participantes desarrollen una visión más completa sobre su tarea y la empresa, a través de pasantías temporarias en diferentes puestos o sectores.

construimos a un listado de temas ordenados en base a ciertos criterios, con la *estructuración* vincularemos esos enunciados aparentemente desmembrados en un relato afín con nuestra audiencia.

Páginas atrás hicimos referencia al saber pedagógico acerca del contenido. Mencionamos como una de sus características su naturaleza narrativa. Efectivamente, un maestro –a diferencia de un experto no docente– utiliza la narración como una herramienta para organizar y comunicar los temas. En Capacitación Laboral, esto se hace especialmente visible si comparamos un Manual Técnico con un Manual de Capacitación. Aunque ambos traten sobre lo mismo y el criterio de secuenciación sea el mismo, hay un “algo diferente” en este último. El Manual de Capacitación cuenta una historia. Su foco no es el contenido en sí, sino el *tema para alguien*. Debe entonces adecuarse a:

- a) **un contexto** (un “aquí y ahora” dentro del cual es pertinente que un grupo de gente se vincule con el contenido);
- b) **determinados propósitos** (razones por las cuales es pertinente que un grupo de gente se vincule con el contenido);
- c) **una audiencia**, con sus características y su particular perspectiva sobre el contenido y el contexto.

Un Manual de Buenas Prácticas de Manufactura no serviría para formar a los Operarios de *Puracepa S.A.*. Dejaría fuera el contexto (las necesidades de la empresa, las posibles dificultades en la producción, la valoración por la calidad), los propósitos (que los Operarios comprendan las normas de higiene, las revisen, detecten obstáculos y formulen recomendaciones para que la calidad continúe siendo una ventaja competitiva) y las consideraciones sobre la audiencia (en qué medida los Operarios leen y escriben, sus actitudes hacia la capacitación, su percepción de la antinomia “calidad - cantidad”).

El diseñador, por tanto, construye narraciones para interrelacionar contenido, contexto y destinatarios. ¿Qué tipo de narraciones elabora? Consideremos algunos, sin ánimo de agotar el espectro de alternativas.

1- Historias portadoras del saber de una cultura.

Son aquéllas que todo individuo debe conocer para ser considerado “parte de”. A la vez, permiten a las organizaciones mantener sus pautas culturales básicas más allá de los cambios en la tecnología, el entorno o la gente. En *Puracepa S.A.*, la “personalidad colectiva” está conformada en alguna medida por un tradicional apego a la calidad y un compromiso de todos con la prevención. Los empleados nuevos tendrían que conocer relatos asociados a estos temas; los antiguos, recordarlos. Historias sobre cómo la empresa creció en base a la responsabilidad compartida, o anécdotas sobre cómo los dueños premiaban el cuidado de los valores, ayudarían a mantener vivo el trasfondo cultural.

2- Historias que abren nuevas perspectivas.

Son las que producen comprensiones diferentes. Introducen o bien elementos nuevos, o bien alguna novedad en cuanto a la manera de combinar los elementos presentes en la historia anterior¹⁹. Por eso amplían el horizonte de alternativas para entender la realidad.

¹⁹ En este grupo de historias podemos incluir a las metáforas. Según Bateson, nuestra mente avanza por analogías; pasa de una comprensión a otra en función de similitudes. Así, por ejemplo, al decir que “un equipo de trabajo es como el cuerpo humano” estamos aplicando a aquél rasgos de éste. Al decir que “la empresa es el segundo hogar” estamos trasladando al ámbito laboral los rasgos de una familia. Las metáforas, en síntesis, nos brindan una “lente” a través de la cual entender fenómenos que nos resultan más remotos o difusos. Para profundizar el tema de las metáforas en la comprensión del aprendizaje en las organizaciones recomendamos *Aprendizaje y organización* (E. Gore y D. Dunlap, Buenos Aires, Tesis, 1988) e *Imágenes de la organización* (G. Morgan, México, Alfaomega, 1991).

La narración de buenas prácticas vigentes en otros frigoríficos que lograron compatibilizar calidad y cantidad ayudaría a los Operarios de *Puracepa S.A.* a revisar la premisa “*O trabajamos bien, o trabajamos rápido*”. De la misma manera, un caso que mostrara cómo la falta de conversaciones en las empresas inevitablemente deteriora los resultados podría inducir a los Supervisores y Gerentes a preguntarse si es conveniente eludir la discusión de los problemas.

3- Historias “reflejo”.

Su propósito es mostrar aspectos de la realidad que permanecen inaccesibles a la conciencia y por lo tanto no se cuestionan. Como ocurre con las fábulas, estos relatos ponen de manifiesto las consecuencias de nuestras acciones y actitudes para nosotros y para otros.

En Capacitación Laboral es frecuente el empleo de casos a manera de “espejo”. Cuando las variables del caso son afines con las del problema a resolver, los participantes advierten lo que de otro modo pasaría inadvertido. Como el relato se parece a su realidad, lo que en el “día a día” no se percibe se reconoce en el relato.

Para *Puracepa S.A.* podría elaborarse el caso de una compañía que por negligencia, falta de acuerdo entre sectores o deficiencias en los procesos, descuida sus tradicionales factores de éxito y comienza a declinar. Los Operarios podrían escuchar el caso, detectar cuáles fueron los errores y señalar qué debería haberse hecho para evitarlos. De esta manera la misma historia sería útil para analizar la situación y para generar cursos de acción.

4- Historias portadoras del saber de un campo profesional.

Una narración puede ser usada para presentar un contenido específico, propio de un dominio profesional. La enseñanza de la Historia es rica en ejemplos: el Holocausto, el cruce de los Andes, o la tormentosa vida privada de Enrique VIII –con sus implicaciones en lo sociopolítico, cultural y religioso– constituyen relatos “potentes” sobre temas relevantes para la disciplina.

En *Puracepa S.A.*, los temas relacionados con la higiene y la prevención pueden adoptar la forma de un relato que vaya dando cuenta de los problemas centrales, sus interrelaciones, y las variables que cuentan para enfocarlos.

Al estructurar el contenido en forma de narración, estamos ya “dialogando” con la audiencia. Las explicaciones que anticipamos, los materiales de lectura y consignas que redactamos se integran en la historia que elegimos para mediar entre nuestros destinatarios y los temas.Cuál sea el tipo de historia más apropiado dependerá de la índole del contenido, de los propósitos didácticos, de las características de la audiencia y de los requerimientos del contexto.

El punto de llegada: una historia convocante

A partir del “revoltijo” inicial fuimos avanzando progresivamente hacia niveles cada vez más complejos de elaboración del contenido. Nuestra primera tarea fue configurar el problema: ¿de qué se trata, quiénes lo perciben y cómo, cuáles son sus diferentes facetas? Pudimos establecer entonces algunos puntos de referencia:

- ▶ los datos sobre el problema,
- ▶ los interrogantes,
- ▶ nuestras propias intuiciones,
- ▶ los actores y sus perspectivas,

- ▶ los aspectos organizacionales que parecían especialmente vinculados con el problema.

Ya más seguros respecto de qué buscar y dónde acudir localizamos las fuentes que podían proporcionarnos información para construir la historia.

- ▶ las dimensiones de la organización (su entorno, estrategia, cultura, procesos y *management*),
- ▶ las diferentes perspectivas sobre el problema,
- ▶ el campo profesional al que el problema parecía referirse.

Obtuvimos material rico y diverso. Pero entonces nos surgieron nuevas preguntas:

- ▶ ¿respondería *todo* ese material a las necesidades de los destinatarios?,
- ▶ ¿sería posible compaginarlo de manera de armar una historia interesante y significativa?,
- ▶ ¿podríamos sacar provecho del material con el que contábamos, a los efectos de promover el aprendizaje de la audiencia?.

No bastaba con ensamblar todo lo que las fuentes nos habían revelado. Al reflexionar sobre lo que esperábamos que los destinatarios aprendieran en las ocho horas previstas para su capacitación, notamos que era imprescindible elegir algunos contenidos y relegar otros. Así fue como decidimos incluir temas:

- ▶ accesibles a la audiencia,
- ▶ centrales para el campo profesional,
- ▶ susceptibles de ser encarados de diversas maneras, y
- ▶ vinculados directamente con la tarea y el contexto.

Iniciamos entonces el trabajo de ensamblar el contenido. Nos abocamos a la formulación: tomamos decisiones sobre qué aspectos resaltar y las sutilezas de las diferentes enunciaciones. Después nos dedicamos a la secuenciación, experimentando con diversos criterios de ordenamiento. Finalmente le dimos forma estructurándolo como un relato del cual la audiencia pudiera “apropiarse”, enriquecerse, disfrutar²⁰.

Probablemente en el trayecto desde el punto de partida hasta el punto de llegada hayamos enfrentado dificultades de distinto tipo. Tal vez nos haya resultado en un principio difuso el perfil de los destinatarios. Tal vez el contenido se haya resistido a tal o cual criterio de secuenciación. Tal vez el “revoltijo” nos haya parecido inicialmente incomprensible, plagado de contradicciones y dilemas. Entonces sentimos que avanzábamos muy despacio, ensayando, fallando y volviendo a probar, volviendo a fallar. Ninguna solución nos conformaba, ninguna configuración nos satisfacía, ninguna orientación nos resultaba adecuada.

Hasta que merced al señalamiento de un colega, a la pregunta de un interlocutor escéptico, o simplemente a alguna intuición repentina pudimos finalmente encontrar lo que buscábamos. “¡Ahí está, esto es!”, nos dijimos entonces, entre sorprendidos y entusiasmados. Todo comenzó a aclararse. Sin darnos cuenta, a partir de ese momento iniciamos “conversaciones imaginarias” con la audiencia: sus preocupaciones se hicieron nuestras, sus intereses nos interesaron. El contenido pasó a ser *contenido para ellos*, ya que a su valor intrínseco se agregó el *ser valioso para ellos*. Vislumbramos el punto de llegada. Disfrutamos anticipadamente de la posibilidad de que la historia que construimos pueda contribuir a que un grupo de personas amplíe su capacidad de *hacer* y de *entender*. Nuestro trabajo se

²⁰ En realidad, el “toque final” está dado por el tratamiento gráfico del contenido, su “traducción” a diferentes formas de representación (texto, tablas, diagramas,; distribución de los elementos en un espacio determinado, empleo de formas, tamaños y colores, etc.). Respecto de esta cuestión, recomendamos el capítulo referido al diseño gráfico de materiales de capacitación.

constituye –¡al fin!– como la intersección entre un *qué*, un *para qué* y un *para quién*.... Misión cumplida.

Bibliografía de consulta y referencia

- ▶ Bateson, G. & Bateson, M.C.: *Temor de los ángeles*. Barcelona, Gedisa.
- ▶ Blake, O.: *Origen, detección y análisis de las necesidades de capacitación*. Buenos Aires, Macchi, 2000.
- ▶ Cole, M., Engeström, Y, & Vasquez, O. (Editors): *Mind, Culture & Activity - Seminal Papers from the Laboratory of Human Cognition*. NY, Cambridge University Press, 1997.
- ▶ Eisner, E.: *Cognition and Curriculum Reconsidered*. NY, Teacher's College, 1994.
- ▶ Gardner, H.: *Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing*; en B.R. Gifford & M.C. O'Connor: Changing assessment: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction, Norwel - MA, Kluwer Academic Publishers, 1991.
- ▶ Gardner. H. & Boix--Mansilla, V.: *Teaching for Understanding in the Disciplines– and Beyond*. Teacher's College Record, Volume 96 nº2, Columbia University, 1994.
- ▶ Gore, E. y Dunlap, D.: *Aprendizaje y Organización*. Buenos Aires, Tesis, 1998.
- ▶ Litwin, E.: *La nueva agenda de la didáctica*, (en Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto, Barco: Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- ▶ McEwan, H. y Egan, K. (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1998.
- ▶ Morgan, G.: *Imágenes de la organización*. México, Alfaomega, 1991.
- ▶ Ondarts, A.: *Tierras bajas*. Artículo distribuido por *Confluencia - Consultoría en Capacitación*, mayo de 2000.
- ▶ Pain, A: *Cómo realizar un proyecto de capacitación*. Buenos Aires, Granica, 1990.
- ▶ Perkins, D.: *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa, 1992.
- ▶ Perkins, D. & Salomon, G.: *Teaching for Transfer*. Educational Leadership, Volume 46 nº1, September 1988.
- ▶ Posner, Strike, Hewson y Gertzog: *Accomodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change*, en Science Education 66 (2), 1982.
- ▶ Rodrigo, M.J. y Arnay, J.: *La construcción del conocimiento escolar*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- ▶ Schön, Donald: *El profesional reflexivo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- ▶ Shulman, Lee: *Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform*; Harvard Business Review, 1987.
- ▶ Stenhouse, L.: *A cultural approach to the sociology of the curriculum*. Pedagogik Forskning (Scandinavian Journal of Educational Research), 1963.
- ▶ Vázquez Mazzini, M.: *El día después - Un enfoque centrado en la aplicación a la tarea*. Buenos Aires, X Congreso Nacional de Desarrollo y Capacitación, 1996.