

# El abismo entre el aula y el puesto

Lic. Marisa Vázquez Mazzini<sup>1</sup>

## Contenido

### I - ¿Sobre qué trata este trabajo?

- 1- ¿Cuál es el problema?
- 2- ¿Cuál es el enfoque?

### II - ¿Por qué no se aplica lo que se aprende?

- 1- ¿Cuáles son las causas atribuibles al contexto de aprendizaje?
- 2- ¿Cuáles son las causas atribuibles al ambiente de trabajo?
- 3- ¿Cuáles son las causas atribuibles a la relación entre los contextos de aprendizaje y de trabajo?

## Notas

---

<sup>1</sup> Trabajo preparado para la acreditación del Seminario *The Project Zero Classroom*, Harvard Graduate School of Education, 1996

## I - ¿Sobre qué trata este trabajo?

### 1- ¿Cuál es el problema?

Un grupo de 17 gerentes de una empresa argentina de telecomunicaciones está finalizando un seminario sobre Conducción de Personal. Para evaluar el programa, la instructora pide a los participantes que respondan las siguientes preguntas:

- "¿Qué elementos valiosos adquirí?"
- "¿Qué podría aplicar en mi trabajo, y en qué situaciones?"

Luego de reflexionar por escrito, los participantes conversan sobre los desafíos que la aplicación implicará. Este es el diálogo que mantuvieron.

- Liliana: *"En el Departamento de Venta Telefónica no hablamos todos el mismo lenguaje. Por eso, para poder aplicar algo, lo principal va a ser que yo pueda transmitir con claridad lo que aprendí a mi equipo."*
- Carlos: *"Si; porque si en tu equipo no están al tanto de lo que aprendiste, te vas a cansar de tomar iniciativas nuevas y nadie te va a escuchar. Probás una vez, dos veces, y después te cansás y volvés a trabajar como antes del curso porque los intentos de cambio no te generan ningún resultado."*
- Héctor: *" Toda la organización tendría que hablar el mismo lenguaje. No sólo nosotros y nuestra gente."*
- Mónica: *"Claro. Vos solo no generás ningún cambio si la compañía no te apoya."*
- Hugo: *"Creo que antes de aplicar cualquier tema aprendido, tenemos que releer y repensar todo el contenido del curso. El primer paso es que lo aprendido se te haga carne, estar seguro y convencido."*
- Giselle: *"Creo que es como respirar. Habitualmente respirás, no sabés cómo porque nunca lo pensaste. Pero te surgen problemas en la voz y tenés que consultar a una fonoaudióloga. Ella te hace tomar conciencia de cómo respirás; recién en ese momento estás en condiciones de identificar cuándo, en la vida diaria, respirás bien o mal.  
En caso contrario, si nunca te das tiempo para pensar y hacer consciente lo que hacés, no mejorás."*
- Carlos: *"Tiempo para pensar... ¡Yo no tengo tiempo! Si aplicar lo que aprendí me implica tiempo adicional, la capacitación, en lugar de facilitarme las cosas, se me transforma en un time-consuming."*
- Claudio: *"De todas maneras, la capacitación es como la escuela. Hay cosas que sirven, y cosas que no. Podés aplicar algo al trabajo, otras cosas te sirven para la vida, otras para usar en otra compañía y otras son mera información."*
- Liliana: *"Igual, es valioso. Yo no me pierdo ni un solo curso de los que ofrece la compañía."*

La aplicación al trabajo de lo aprendido está condicionada, para este grupo, por diversos factores:

- ▶ que en el contexto de trabajo se hable "el mismo lenguaje" que en el seminario, porque "vos solo no podés generar ningún cambio";
- ▶ que haya verdadera comprensión, porque "estar seguro y convencido" es el primer paso para la aplicación;
- ▶ que se reflexione sobre la propia práctica en relación con lo aprendido, porque "si no te das tiempo para pensar en lo que hacés, no mejorás nunca";
- ▶ que la aplicación no interfiera con la tarea, que no se transforme en "time-consuming".

Este diálogo pone de manifiesto una problemática recurrente en la Argentina: **las grandes empresas invierten importantes sumas de dinero en programas de capacitación, pero no es claro cuál es el resultado de estos programas. No se aprecian cambios significativos en el desempeño de quienes fueron capacitados. Por lo general, es muy bajo el grado de aplicación al trabajo de los contenidos de los programas.**

Estos hechos contradicen algunas concepciones erróneas acerca de la capacitación en las empresas:

**Creencia 1:** "Mientras que la escuela brinda información difícil de 'usar', las actividades de capacitación solucionan problemas concretos."

La realidad muestra que la capacitación, por sí misma, no resuelve ningún problema.

**Creencia 2:** "Si la gente no se desempeña como se espera, es porque hay algo que no sabe."

La realidad muestra que el saber no garantiza el desempeño esperado.

**Creencia 3:** "Si un programa de capacitación está bien diseñado e implementado y los participantes están bien elegidos, la aplicación a la tarea es inmediata y automática."

La realidad muestra que la aplicación no es, en modo alguno, inmediata y automática.

Para que las personas capacitadas puedan resolver problemas de trabajo, desempeñarse como se espera y aplicar lo aprendido, es preciso tener en cuenta aspectos relacionados con:

- ▶ el *contexto de aprendizaje* (aquél en cual los aprendizajes tienen lugar: el ámbito de los programas de capacitación);
- ▶ el *contexto de aplicación* (aquél en el cual los individuos deberían aplicar lo aprendido: el ambiente de trabajo);
- ▶ la relación entre ambos contextos (el grado de coherencia entre ambos, sus mutuos requerimientos).

Atender al contexto de aprendizaje supone cuidar la *calidad didáctica* de los programas. Atender al contexto de aplicación supone cuidar la *factibilidad* de los programas. Y atender a la relación entre ambos implica velar por los *acuerdos* necesarios para que las actividades de entrenamiento produzcan un resultado.

## **2- ¿Cuál es el enfoque?**

**El presente trabajo se centra en las causas que dificultan la aplicación de los aprendizajes adquiridos en los programas de capacitación.**

Los términos *capacitación* y *entrenamiento* se toman como sinónimos; designan cualquier respuesta educativa destinada a promover el aprendizaje en individuos o en organizaciones.

El término *aplicación* se define aquí como *utilización observable en situación de trabajo*. Su significado es cercano al de *transferencia*, entendida como *fenómeno por el cual algo aprendido en una situación es trasladado a otra* (1). Sin embargo, es preciso establecer dos diferencias entre ambos conceptos.

- ▶ La transferencia puede no ser observable, mientras que la aplicación, tal como es definida aquí, supone una manifestación en la conducta. Para ilustrar esta aclaración, considérese el siguiente ejemplo. Un gerente asiste a un seminario sobre los modelos mentales y sus consecuencias para la interacción. Al intentar resolver unos *puzzles*, toma conciencia de sus dificultades para ir más allá de sus hábitos de pensamiento. De regreso en su puesto de trabajo, durante una reunión interdisciplinaria sobre Calidad, descubre que —al igual que con los *puzzles*— sus concepciones arraigadas le impiden proponer soluciones creativas. Pero no quiere adoptar una actitud más flexible por miedo a que sus interlocutores lo tilden de débil. Por lo tanto, el *insight* no se traduce en acción. Si bien hubo transferencia (de la resolución de los *puzzles* a la reunión sobre Calidad), no hubo aplicación. Podría decirse que la aplicación supone transferencia, pero no a la inversa.
- ▶ *Transferencia* no especifica ningún contexto "meta". La aplicación, tal como es concebida aquí, supone el traslado de lo aprendido a un contexto específico: el de trabajo.

Aquí se analizan tres tipos de causas: las atribuibles al contexto de aprendizaje (qué aspectos de los programas no favorecen que lo aprendido se utilice); las atribuibles al contexto de aplicación (qué condiciones del ambiente de trabajo obstaculizan que lo aprendido se utilice); las atribuibles a la relación entre ambos contextos (de qué modo los requerimientos a la capacitación y la modalidad de trabajo de los capacitadores dificultan la aplicación).

Todas las situaciones que se citan como ejemplos fueron extraídas de la práctica profesional, y en algunas han sido ya sistematizadas en materiales previos (2).

## **II - ¿Por qué no se aplica lo que se aprende?**

### **1- ¿Cuáles son las causas atribuibles al contexto de aprendizaje?**

#### **1.1- Los programas suelen encararse como si la transferencia fuese automática.**

► **El énfasis está puesto en un contenido descontextualizado.**

Los objetivos de los programas se formulan en términos de aplicación: "*los participantes estarán en condiciones de trabajar en equipo*". Pero no se exploran todos los factores que incidirán en que lo aprendido se aplique: características de la conducción, procedimientos de trabajo, características de la tarea. Al dejarse de lado estos factores, el contenido se descontextualiza y se transforma en el eje. Así, al finalizar el programa, los participantes sólo están en condiciones de *desempeñar en el aula las habilidades requeridas para trabajar en equipo*.

► **No hay atención suficiente a los requerimientos de la aplicación resultante de la transferencia por vía baja (3).**

Si la aplicación debe ser resultado de la transferencia por vía baja, es preciso proveer a los participantes de suficiente práctica y de práctica suficientemente variada. Pero no siempre están dadas estas condiciones.

Considérese, por ejemplo, un programa para el desarrollo de habilidades de *coaching*. Las ocasiones de práctica directa suelen estar dadas por los *role-playi* pero habitualmente la duración del programa no permite que más del 20% de los participantes desempeñe uno. Es cierto que el 80% restante aprende por observación, pero no es seguro que la observación, de por sí, facilite la transferencia por vía baja.

► **No hay atención suficiente a los requerimientos de la aplicación resultante de la transferencia por vía alta (4)**

Si la aplicación buscada debe ser resultado de la transferencia por vía alta, es preciso proveer las condiciones para que los participantes abstraigan los rasgos esenciales de la situación de aprendizaje. Como resultado de esta abstracción podrán identificar los mismos rasgos en una situación de trabajo, y resolver tal situación aplicando lo aprendido.

Un caso interesante de transferencia por vía alta lo constituyen las experiencias estructuradas (5). A través del Juego de la NASA, por ejemplo, se espera que los participantes reflexionen sobre sus estilos de toma de decisiones para que sean capaces de decidir más efectivamente. Pero si el instructor no promueve la reflexión, si no establece "puentes" (6) entre el juego y la realidad laboral, los participantes sólo recordarán la anécdota y la sensación de haber pasado un rato agradable.

Para el tendido de "puentes", el instructor debería enfatizar el *procesamiento* de la experiencia (*¿cuál fue la dinámica que el juego generó?, ¿cómo se condujeron los participantes y por qué?*) y la *generalización* (*¿en qué otras situaciones se genera una dinámica parecida a la del juego?, ¿por qué?*). Pero estos aspectos no siempre son suficientemente atendidos por los instructores. En algunos casos, las experiencias estructuradas son utilizadas más con propósitos recreativos que de aprendizaje.

► **No se reflexiona explícitamente con los participantes acerca de la aplicación.**

Por lo general, los programas no incluyen suficiente cantidad de instancias para que los participantes identifiquen cuál es el "valor agregado" de lo aprendido, en qué situaciones concretas de trabajo podrían aplicarlo, ni con qué dificultades podrían enfrentarse (7).

Tampoco se implementan talleres posteriores de seguimiento, en los cuales los participantes puedan plantear problemas reales de trabajo e identificar qué aprendizajes anteriores pueden contribuir a la solución (8).

► **No se enseña lo que se debería enseñar.**

En algunos casos, hay una discrepancia entre el propósito del programa y lo que verdaderamente se enseña. Mientras que el propósito expresa las *habilidades* que el participante debe desarrollar para aplicar en su trabajo, las actividades que el programa ofrece están centradas en el *conocimiento* que acompaña a la habilidad.

Un módulo del Programa Técnicas de Ventas para Asesores Comerciales de una empresa de telecomunicaciones tiene por objetivo "*Que los participantes se ejerciten en la escucha activa*". Para el desarrollo de este objetivo, la actividad propuesta es contestar por escrito un cuestionario en el que se pregunta cuáles son los requisitos de la escucha activa. Como no hay ejercicio de la habilidad, no hay transferencia por vía baja. Como no hay instancias de reflexión para hacer "explícito" (9) el "saber tácito" que la habilidad implica, no hay transferencia por vía alta.

**1.2- No se promueve la comprensión.**

No se puede aplicar lo que no está comprendido. Y no siempre en Capacitación Laboral se presta suficiente atención a la comprensión.

► **Los temas no son suficientemente generadores.**

Como la cantidad de horas anuales destinadas a la capacitación es escasa, se intenta que, en un mismo programa, se abarquen varios temas. A cada tema, por lo tanto, se asigna una duración breve. Y como consecuencia, no pueden adoptarse diferentes puertas de entrada, explorar diferentes perspectivas o revisar concepciones previas. Parecería que no se tuviera en cuenta que la comprensión lleva tiempo y esfuerzo, y que una "visión panorámica" (aunque enriquecida con juegos y *role-playing*) sobre los temas no asegura la comprensión.

► Pocas de las actividades que se incluyen prevén el desempeño de la comprensión.

- **No todas las actividades que se incluyen parecen responder a la pregunta "*¿Qué es lo que los participantes deberían entender, para qué es útil que desarrollen esta actividad?*".** Consecuentemente, algunas de las actividades que se incluyen en los programas parecen más orientadas a promover la recreación que el aprendizaje. Ya se hizo referencia a las experiencias estructuradas cuyo "rescate" (fases de generalización y de aplicación) no es suficientemente contundente; si esto ocurre, el juego en sí adquiere, en el recuerdo de los participantes, mayor relevancia que la comprensión que se intenta promover. Tiempo después del curso, los participantes recordarán que *jugaron con tarjetas de colores* y no que *revisaron sus estilos de negociación*.
- **No se busca una diversidad suficiente de actividades de comprensión . Debido al tiempo disponible, para un determinado tema se encara una única actividad de comprensión, o dos muy breves.** Típicamente, la estructura mediante la cual se desarrollan los diferentes temas en un programa de capacitación es la siguiente:

- a) disparador (habitualmente un juego, un caso que muestre un problema);
- b) procesamiento (elaboración o "rescate": identificación del problema que el disparador intenta poner de manifiesto);
- c) desarrollo (exposición del instructor, o lectura de un material; éste es el momento de adquisición del conocimiento);
- d) aplicación (resolución de caso, *role-play* o ejercicio para utilizar el conocimiento en una situación similar a la de trabajo). Habitualmente, luego de esta fase se pasa a un nuevo tema.

Sólo las fases b) y d) demandan al participante desempeñar la comprensión. Y es poco probable que un contenido no sometido a diferentes modos de comprensión esté suficientemente arraigado como para ser aplicado.

▶ **No se efectúa suficiente evaluación "sobre la marcha".**

Por lo general, los participantes reciben poco *feed-back* acerca de su comprensión. Esto se debe, en parte, a que la principal preocupación de los instructores es llegar a tiempo con el contenido. Pero, además, parece existir una creencia tácita con respecto al aprendizaje de adultos que trabajan: *"si un adulto recibe un feed-back que le muestre sus concepciones erróneas, puede sentirse herido, agredido o expuesto al ridículo."* En consecuencia, las ocasiones para revisar la comprensión no son suficientemente profundas.

## **2- Causas vinculadas con el ambiente de trabajo**

▶ **El ambiente de trabajo castiga lo aprendido.**

Un grupo de responsables de sector recibe un curso de Administración del Tiempo, en el cual se asigna gran importancia al "tiempo para pensar". Para tomar distancia de las urgencias y poder reflexionar y planificar, uno de los participantes decide, durante una hora por día, evitar las interrupciones y las llamadas telefónicas. Pero su intento no prospera: su jefe se presenta en su oficina con nuevos requerimientos —todos urgentes— y agrega que *"en esta compañía, se piensa después de las 18."*

Si lo aprendido es rechazado por el contexto, no se producirá la aplicación.

▶ **No hay sistemas de recompensas y castigos que soporten la aplicación.**

Que lo aprendido no se contraponga con las características del lugar de trabajo no basta para que haya aplicación. Si la organización espera que sus integrantes apliquen lo aprendido, debe comportarse de modo diferente con quienes lo hacen y con quienes no (11).

Piénsese, como ejemplo, en los talleres de Habilidades de Atención para personal de contacto con clientes. Habitualmente, luego de finalizado el taller, los participantes atienden al público igual a como lo hacían antes de ser capacitados. Si existe algún cambio, no se sostiene en el tiempo. Y la causa de esta situación suele ser la ausencia de mecanismos organizativos que transmitan el mensaje *"éste es el desempeño esperado."*

► **Lo aprendido no es compatible con procesos, sistemas o herramientas de trabajo.**

Un programa de Atención al Cliente Interno para personal administrativo de apoyo enfatiza la importancia de responder a tiempo a los requerimientos de las diferentes áreas. De vuelta en sus puestos, los participantes advierten claramente que la satisfacción *just in time* depende poco de ellos: la cantidad de pasos que recorren los formularios y la falta de normas claras retrasa cualquier trámite. Aun en el caso en que algunas personas intentaran aplicar lo aprendido, el cambio que la aplicación podría generar sería casi insignificante.

Frecuentemente los programas de capacitación recortan el problema real y se concentran sólo en uno de sus aspectos: las actitudes y comportamientos asociados al problema. Al desatender al resto, se simplifica la complejidad hasta el punto tal de creer que el cambio en las actitudes y los comportamientos basta para modificar un problema organizativo. No se analizan los procesos y sistemas de trabajo, aunque en ellos resida la principal causa de dificultades. Consecuentemente, tampoco se verifica que los comportamientos y actitudes que se intenta promover en la gente sean coherentes con la dinámica de la tarea.

► **No hay "pilares" en el lugar de trabajo que monitoreen la aplicación.**

Los operarios de una compañía de telecomunicaciones aprendieron a utilizar instrumental eléctrico para la detección de desperfectos en cables de cobre. El empleo de estos instrumentos, al posibilitar un trabajo más rápido y preciso, permitiría elevar la productividad. Sin embargo, los índices de productividad se mantuvieron estables. La razón se encontró en la falta de aplicación: los supervisores de los operarios no habían sido capacitados, por lo cual no estaban en condiciones de monitorear si sus grupos utilizaban los instrumentos y con cuánta maestría. Y los operarios, al no sentirse supervisados, prefirieron volver a sus antiguos métodos de trabajo y dejar de lado los instrumentos eléctricos.

Cuando los jefes no generan las condiciones y no constituyen un "modelo de buen uso" de lo aprendido, la aplicación queda librada a la voluntad de los participantes. Y si aplicar demanda un esfuerzo, es poco probable que lleven este esfuerzo a cabo.

► **Aplicar supone un esfuerzo.**

Si falla la supervisión y la aplicación queda librada a la voluntad de los participantes, existen dos posibilidades. La primera: que los participantes encuentren un valor agregado a la aplicación; que aplicar lo aprendido tenga una *valencia positiva* (12). La segunda: que el esfuerzo que requiera no sea compensado por el beneficio que proporcione. Y cuando el rédito de aprender y aplicar no es claro, no todos están dispuestos a esforzarse.

► **Existen pocas similitudes entre el contexto de aprendizaje y el contexto de aplicación.**

*"Acá podés preguntar. Cuando trabajás, no podés preguntar; tenés que saber las respuestas."  
"Acá podés hablar de todo; en el trabajo, mientras menos explícito seas, mejor." "Acá podés fallar y aprender de tus fallas; en el trabajo, si fallás sos mal visto."*



Todos estos comentarios ponen de manifiesto que las reglas del contexto de aprendizaje y las del contexto de aplicación no son necesariamente las mismas (13). Lo que se aprende está contextualizado por un determinado ambiente. Pero es posible que muy pocas de sus características sean reconocidas en el ambiente de aplicación. Entonces, ¿de qué modo podría "dispararse" lo aprendido? Por más que las *situaciones* sean similares (proveer *coaching* a un supervisor ficticio en un *role-playing* puede ser similar a proveer *coaching* a un supervisor real) los contextos no lo son. Y éstos, en tanto *contextualizan*, condicionan la "lectura" de situaciones. Así, las conexiones que deberían establecerse para la transferencia probablemente pasen inadvertidas.

### **3 - Causas vinculadas con la relación entre los contextos de aprendizaje y de aplicación.**

► **El área de Capacitación recibe problemas formulados en términos de soluciones.**

Un Gerente de Planta solicita a su par de Capacitación: *"Necesito mejorar las comunicaciones entre jefes, supervisores y operarios. Por favor, elaboren un curso sobre Comunicación."*

A diferencia de lo que ocurre con otros profesionales —a quienes se informa sobre el problema o síntoma— a Capacitación llegan requerimientos formulados en términos de solución. Y este tipo de formulación no sólo obstaculiza la indagación más profunda, sino que también adquiere características de "mandato".

Sin una visión clara sobre el problema real que origina la necesidad, no es posible elaborar una respuesta educativa ajustada a las necesidades del contexto de aplicación.

► **Existen en las organizaciones concepciones erróneas acerca de la capacitación.**

Una de ellas, tal vez la más difundida, puede expresarse de la siguiente manera: *"Si un grupo de gente no se desempeña como se espera, es porque le faltan conocimientos, habilidades o actitudes."* De acuerdo con este enunciado, el mal desempeño es consecuencia de un "no saber". Si la gente "supiera", se resolvería todo problema de desempeño.

Otra es la expresión del "paradigma proceso-producto" (14) aplicado a la capacitación. Podría enunciarse así: *"la capacitación es a la gente lo que el proceso productivo es a la materia prima."* Esta creencia asigna a la capacitación un poder casi ilimitado para producir cambios en las capacidades y en el uso de las mismas.

Una tercera está referida específicamente al aprendizaje: *"lo que se enseña coincide con lo que se aprende; basta con que a la gente se le 'diga' el contenido para que lo 'asimile'."* El participante es percibido como una hoja en blanco sobre la cual se imprime el contenido del programa de capacitación.

Estas y otras concepciones erróneas condicionan la relación entre Capacitación y las otras áreas de la compañía. Al suponer que los problemas de desempeño son consecuencia de un "no-saber", y que el rol de la capacitación es generar un "producto terminado", se está desconociendo el papel del contexto organizativo y del participante. Al considerar al aprendizaje como un espejo de la enseñanza, se está depositando en el

área de Capacitación la responsabilidad por que los participantes no sólo comprendan sino también apliquen.

En síntesis: se está pidiendo a la capacitación lo que ésta, por sí sola, no puede proporcionar.

► **Existe una modalidad de trabajo "autocentrada" por parte de los capacitadores.**

Las concepciones erróneas que se analizaron en el punto anterior muestran una tendencia de la organización a "recortar" el contexto de aprendizaje y a aislarlo de otros factores. La responsabilidad por el aprendizaje y la aplicación aparecen delegadas casi exclusivamente en los capacitadores. Pero frecuentemente el área de Capacitación, en lugar de revisar estos supuestos y sus consecuencias, los adopta y los valida a través de su modalidad de trabajo.

Una vez recibido el requerimiento ("*necesito el curso de...*"), los capacitadores inician un trabajo "de laboratorio" centrado en las estrategias de enseñanza y la calidad de los materiales (15). No hay suficiente preocupación por involucrar a todos los protagonistas —los participantes, sus jefes, sus clientes y proveedores internos)— ni por consolidar los acuerdos necesarios para trazar puentes entre el contexto de aprendizaje y el de aplicación (16).

Como la organización depositó en la capacitación expectativas desmedidas, y como falta la red de acuerdos para generar co-responsabilidad, los resultados obtenidos difícilmente coincidan con los esperados. Al notar que "*la gente no cambia, pese a que se la capacitó*", las áreas demandantes cuestionan la efectividad de la capacitación. Y los capacitadores responden con argumentos más o menos defensivos: "*los resultados de nuestro trabajo no son medibles*", "*la gente no cambia porque no la dejan*", "*la gente no cambia porque el curso dura ocho horas y no cinco días*", "*el requerimiento estuvo mal formulado.*"

En algunos casos, el área de Capacitación reacciona al cuestionamiento con una respuesta del tipo "más de lo mismo": elabora un catálogo de cursos, amplía la oferta de programas, mejora la calidad gráfica de los materiales. Pero esta reacción a menudo sólo sirve para confirmar supuestos: "*como no pueden lograr los resultados esperados, los capacitadores necesitan demostrar su legitimidad inventando nuevos programas.*"

## Notas

1- La definición de *transferencia* está extraída de D. Perkins y G. Salomon, The Science and Art of Transfer, en If minds matter. A foreward to the future, Eds. A. Costa, J. Bellanca & R. Fogarty, Palatine, IL: Skylight Publishing 1992, pág. 201.

2- Varias de ellas están contenidas en el Proyecto Impacto de medición de resultados de la capacitación, elaborado por Gore, Vázquez Mazzini & Mocetti para Telecom Argentina en 1995.

3- Por *transferencia por vía baja (low-road transfer)* se entiende "el disparo automático de rutinas bien practicadas en circunstancias en las cuales hay considerables similitudes perceptibles con el contexto de aprendizaje." Un ejemplo claro es el de las habilidades para manejar un auto y un camión. Si hubo suficiente práctica durante un período de tiempo razonable, el aprendizaje de cómo manejar un auto prepara para aprender a manejar un camión. Existen obvias similitudes entre ambas situaciones.

Tanto la definición del concepto como el ejemplo pueden encontrarse en D. Perkins y G. Salomon, Teaching for transfer, en Educational Leadership Vol 46 n° 1, sept. 1988, pág. 25.

4- Por *transferencia por vía alta (high-road transfer)* se entiende "aquella que depende de una abstracción deliberada y cuidadosa de habilidades o conocimiento desde un contexto de aplicación a otro." Un ejemplo claro es el del jugador de ajedrez, que intenta identificar qué podrían significar los principios de la estrategia del ajedrez en los negocios o la política.

Tanto la definición del concepto como el ejemplo pueden encontrarse en D. Perkins y G. Salomon, Teaching for transfer, en Educational Leadership Vol 46 n° 1, sept. 1988, pág. 25.

5- El término *experiencia estructurada (structured experience)* está tomado de J. Eittington, The Winning Trainer, Houston, Texas, Gulf Publishing Company, 1989. Se la define como la actividad de aprendizaje que provee a los participantes la oportunidad de aprender por involucración personal en un incidente. El instructor, en lugar de *decir* qué es lo que se debería aprender, provee condiciones para que el grupo aprenda experiencialmente.

Las simulaciones, juegos, ejercicios y *puzzles* son, para el autor, tipos de experiencia estructurada.

6- El tendido de puentes (*bridging*) como facilitador de la transferencia por vía alta es mencionado por D. Perkins y G. Salomon en Teaching for transfer, en Educational Leadership Vol 46 n° 1, sept. 1988.

7- La identificación de situaciones en las cuales lo aprendido podría ser de utilidad forma parte de lo que Perkins y Salomon llaman *transferencia por búsqueda prospectiva (forward - reaching high - road transfer)*. La definen como las situaciones en las cuales "se abstrae cuidadosamente elementos básicos anticipando aplicaciones posteriores." El concepto está desarrollado en G. Salomon y D. Perkins, Rocky Road Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon, en Educational Psychologist, pág. 113, Lawrence Erlbaum Associates, 1989.

8- La búsqueda de aprendizajes previos que podrían servir para resolver un problema actual forma parte de lo que Perkins y Salomon llaman *transferencia por búsqueda retrospectiva (backward - reaching high - road transfer)*. La definen como las situaciones en las cuales "se busca deliberadamente conocimiento relevante previamente adquirido". El concepto está desarrollado en G. Salomon y D. Perkins, Rocky Road Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon, en Educational Psychologist, pág. 113, Lawrence Erlbaum Associates, 1989.

9- Los conceptos de *conocimiento explícito* (proposicional, social; el "saber qué") y *conocimiento tácito* (individual, no verbal; el "saber cómo") están tomados de I. Nonaka en The Knowledge Creating Company, en The Learning Imperative, Harvard Business Review Book, 1993.

Señala Nonaka que el tránsito de lo tácito a lo explícito es clave en la espiral de conocimiento organizativo. Explicitar lo tácito permite, por un lado, la puesta en común y la reflexión sobre un conocimiento originalmente individual. Por otro lado, posibilita el surgimiento de un modelo mental grupal.

10- El concepto de *Mental Management* está tomado de S. Tishman, D. Perkins y E. Jay, The Thinking Classroom, Boston, Allyn and Bacon, 1995. Se lo define como "la actividad de reflexionar y evaluar el propio proceso de pensamiento. A veces llamado 'metacognición', es un componente clave del buen pensamiento..." (pág. 67).

11- V. Vroom (en C. Pinder, Work Motivation, Scott, Foresman & Co., Illinois, 1984, pág. 135/136) alude a esta cuestión con el concepto de *instrumentalidad (Instrumentality)*. Señala que el desempeño esperado debe ser *instrumental* para el empleado. Esto significa que, si este desempeño esperado resulta trabajoso

o desagradable, el individuo debe sentir que someterse a tal esfuerzo le permite obtener algo valioso. Si conducirse como se espera es debidamente recompensado, la instrumentalidad de este comportamiento es clara y genera motivación. Si conducirse como se espera no produce ningún beneficio, el desempeño esperado difícilmente se sostenga en el tiempo.

12- *Valencia (Valence)* es otro de los conceptos desarrollados por V. Vroom (en C. Pinder, Work Motivation, Scott, Foresman & Co., Illinois, 1984, pág. 132/1336). Lo define como "los niveles esperados de satisfacción y/o insatisfacción producidos por resultados relacionados con el trabajo." Refiere a la satisfacción que la persona espera recibir, no a lo que efectivamente recibe.

13- Chris Argyris señala que generalmente tanto las personas como las organizaciones rigen su conducta según las normas de un tipo especial de teoría tácita: el Modelo I. Este modelo brinda pautas para mantener el control de las situaciones y obtener el mayor beneficio, aun a costa de los demás.

El único modo de cambiar las conductas organizativas es adoptar un modelo alternativo: el Modelo II. A diferencia del anterior, éste brinda pautas para revisar las equivocaciones a través de un razonamiento productivo y explícito.

(Chris Argyris, Cómo vencer las barreras organizativas, Madrid, Díaz de Santos, 1993).

Es frecuente que un programa de capacitación procure ayudar a revisar el Modelo I, para que se reflexione sobre él y sea posible adoptar las reglas del Modelo II. Pero el aprendizaje de las teorías que rigen la acción es consecuencia de la socialización. Sin que haya alguna modificación en las condiciones de trabajo, es poco probable que un programa de entrenamiento modifique las teorías que rigen la vida organizativa. Cuando un programa tiene éxito en este sentido, "los participantes ven al proceso de aprendizaje como 'sobre la marcha'. Para ellos los límites entre la educación, el desarrollo de equipos, el desarrollo organizacional y las estrategias [de cambio] se han vuelto poco claros e irrelevantes. La experiencia educativa, a sus ojos, respeta la totalidad con la que tienen que tratar." (C. Argyris, Strategy Implementation: An Experiment in Learning, en Chris Argyris, On Organizational Learning, Cambridge, MA, Blackwell Publishers Inc, 1994, pág. 142).

14- El paradigma proceso-producto en investigación educativa es aquél que se preocupa por la efectividad de la enseñanza. Esta resulta de una serie de actividades docentes observables (proceso de enseñanza) a la cual siguen como consecuencia determinadas reacciones de los alumnos (producto del aprendizaje). (en M. Wittrock, La investigación de la enseñanza, Barcelona, Paidós, 1989).

15- D. y G. Robinson (Training for Impact, San Francisco, Jossey - Bass, 1989) señalan que, mientras la organización demanda un entrenamiento centrado en el impacto, los capacitadores continúan trabajando con un enfoque centrado en la actividad. Las limitaciones de este último son descritas en el capítulo 1.

16- Abraham Pain concibe a un programa de entrenamiento como el resultado de la intersección entre los intereses y expectativas de todos los "protagonistas". (Pain, A.: Cómo realizar un proyecto de capacitación, Buenos Aires, Granica, 1992.). Cuando esto no ocurre, la capacitación se transforma en un injerto que la organización trata de expulsar, como a cualquier cuerpo extraño. Y a mayor esfuerzo de los capacitadores por implementar el programa sin lograr acuerdos, mayor es el rechazo de la organización (A. Pain, conferencia del Institute for International Research, Buenos Aires, 1994).

**Este trabajo fue elaborado para la obtención de los créditos del Harvard Project Zero (Harvard Graduate School of Education), julio de 1996.**