



Universidad de Flores
Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Directora de carrera: Lic. Laura Waisman
Docentes: Mg. Edgardo Etchezahar y Lic. Joaquín Ungaretti
Tutora temática: Prof. Lic. María Florencia Pérez Lugones
Tutora metodológica: Lic. Mariela Müller
Autor: Barreiro María Teresa (Legajo n° 19481)

**“La transferencia de los conocimientos al puesto laboral en INTI
y su relación con la Evaluación de Desempeño”**

Tesina de Licenciatura en Psicopedagogía modalidad virtual

2017-2018

Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina

Índice

Resumen	3
Introducción.....	4
Marco Teórico	
Capítulo I: “El Aprendizaje. El aprendizaje del adulto, sus características”	5
Capítulo II: “Las Dificultades en el aprendizaje”	9
Capítulo III: “La Capacitación. La Evaluación del aprendizaje y la Transferencia al puesto laboral”	17
Antecedentes.....	26
Planteo del problema	32
Objetivos e Hipótesis.....	34
Método.....	35
Resultados.....	37
Discusión y conclusiones	40
Referencias	44
Anexos.....	46

Resumen

El presente trabajo de investigación, que se presenta como Tesina para la Licenciatura en Psicopedagogía, pretende realizar una descripción y explicación de la transferencia de los conocimientos aprendidos en las capacitaciones internas del núcleo temático: Herramientas Informáticas, del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI); y su relación con la “Evaluación de Desempeño Laboral” que califica al trabajador en relación a su formación.

Para ello, se intentará establecer una vinculación causal entre dichos resultados, la información obtenida de las encuestas de reacción de las capacitaciones internas del núcleo mencionado, durante el primer cuatrimestre del año 2016 y los ítems correspondientes a la “Evaluación de Desempeño Laboral” del INTI.

Es así que, se abordarán temas tales como: el aprendizaje (más específicamente el aprendizaje del adulto), el aporte al mismo que realizan las nuevas ciencias de la conducta, las dificultades que pueden suscitarse en dicho proceso, las modalidades de aprendizaje, la capacitación laboral y la evaluación de éstas capacitaciones en sus distintos niveles (de reacción y transferencia al puesto laboral).

Asimismo, se realizarán propuestas, desde una mirada psicopedagógica, fundamentando nuestro rol a través de la práctica y las necesidades institucionales específicas. Las mismas se orientarán a la mejora de las posibilidades de transferencia de los aprendizajes al puesto laboral, como así también a la mejora del instrumento de “Evaluación de Desempeño Laboral”, que actualmente utiliza la institución, a fin de calificar a los empleados en sus actividades laborales cotidianas; favoreciendo así una forma más justa de evaluar los conocimientos puestos en práctica, las actitudes y/o habilidades de los trabajadores.

Introducción

El objeto de estudio de la presente investigación, es el sujeto adulto en situación de aprendizaje y transferencia de los conocimientos aprendidos en las capacitaciones internas del núcleo Herramientas Informáticas, a su puesto laboral.

Las dificultades de transferencia de los conocimientos aprendidos en una acción formativa en el lugar de trabajo, forman parte de una problemática que no es tomada en cuenta en muchas instituciones ya sean públicas o privadas, al momento de evaluar el desempeño laboral de los trabajadores.

Es por ello que, clarificando que razones pueden condicionar la transferencia de los conocimientos al puesto laboral, se podrá distinguir aquellas dificultades intrínsecas al sujeto, de aquellas que integran el particular contexto laboral del mismo; lo que implicaría que al momento de evaluar el desempeño laboral del sujeto, no sólo se debería tener en cuenta las habilidades y competencias asimiladas a través de la experiencia laboral, sino que también se debería tener en cuenta las posibilidades de transferencia del “saber hacer” aprendido en las capacitaciones a las cuales el sujeto asistió.

Como profesional de la Psicopedagogía, la preocupación está centrada en las posibilidades de aprendizaje y transferencia de los conocimientos del sujeto adulto que, en tanto trabajador evaluado, debería poseer las condiciones adecuadas en su contexto laboral para poder llevar a la praxis lo aprendido, pudiendo de esta forma mejorar su desempeño dentro de la institución.

Asimismo, y desde una visión sistémica, se sabe que el desempeño laboral impacta en forma directa a nivel organizacional, debido a que todo cambio que se produzca en una de las partes del sistema, repercute en el total del mismo; cuestiones que se deben tomar en consideración, al pretender mejorar la calidad de servicio de la institución y la productividad de la misma.

Marco teórico

Capítulo I: “El Aprendizaje. El aprendizaje del adulto, sus características”

¿Qué es aprender? ¿Cómo se aprende? Definiciones. Una conceptualización general del término “aprendizaje”, es la que define Filidoro (2004) como:

Proceso de construcción y apropiación del conocimiento, que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar. (p. 16).

Por otro lado, Paín (2006) define al aprendizaje como el proceso que permite la transmisión del conocimiento desde otro que sabe (un otro del conocimiento) a un sujeto que llega a ser sujeto, precisamente a través del aprendizaje; y que por lo tanto se suponen dos personas: uno que enseña y otro que aprende. Uno porta el conocimiento y el otro va a ser sujeto después de ese proceso de aprendizaje. Mientras que en el animal la transmisión genética, garantiza la reproducción de la especie, en el hombre ese “traslado” está asegurado por el aprendizaje.

Para que dicho aprendizaje pueda llevarse a cabo, tal como lo afirma Fernández (1999) el ser humano debe poner en juego: “su organismo individual heredado, su cuerpo construido especularmente, su inteligencia autoconstruida interaccionalmente y la arquitectura del deseo, deseo que es siempre deseo de Otro”. (p.53)

Es decir que en el aprendizaje se interrelacionan el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo, en un vínculo social. Y tal como lo menciona Fernández (1999): “el aprendizaje es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia-deseo y del equilibrio asimilación-acomodación”. (p.54)

Es así que los problemas que puedan suscitarse en el aprendizaje, se encuentran en dichos procesos y no en los resultados. Esos procesos pueden visibilizarse en la modalidad de aprendizaje o en la manera personal para acercarse al conocimiento, para conformar su saber. (Fernández, 1999)

El aprendizaje del adulto

La noción de educación permanente. Lengrand (1973) es el primero que propone la idea de “educación permanente” (Pain, 1996), e implicaba ubicar a la educación a lo largo de todo el proceso vital en función de un modelo de sociedad definido por las tendencias y en función de las decisiones de la sociedad en un futuro. Según esta perspectiva, la “educación en adultos” y más específicamente la “capacitación laboral” deben considerar la vida social y económica, la evolución de la familia, de la sociedad, de las necesidades individuales y colectivas de aquellos que han cumplido con la obligación escolar. Aquí ya no se trata de un alumno, sino de un adulto que, frente a situaciones nuevas, a dificultades, a proyectos se dice: Necesito saber más, necesito armarme para poder enfrentar estas nuevas situaciones, para poder resolver esto que me preocupa. Es decir, aparece el adulto como demandante de la educación.

La etapa adulta. El primer problema consiste en definir la categoría “adulto”. Se le atribuye al adulto una serie de condiciones, como la de organizar conductas autónomas y responsables, tener una inserción social, laboral y cívica, unido al logro de una identidad personal que le permita la organización de una familia propia. Estas condiciones no siempre se dan simultáneamente en los sujetos, esto depende tanto de factores personales como familiares, como de contexto histórico y sociopolítico en el que vivan. Además, se interrelacionan unas con otras, reforzándose en sus aspectos positivos o negativos. (Pain, 1996)

Por otra parte, la edad adulta abarca un período extenso, que no es homogéneo. Se extiende desde la finalización de la adolescencia, e incluye la juventud, la adultez propiamente dicha y la senectud.

El pasaje de una etapa a otra significa una crisis de crecimiento, esta coloca al sujeto en situación de realizar nuevos esfuerzos de aprendizaje para colocarse en otro momento vital. Erikson (1959) describe luego en la pubertad y adolescencia, tres momentos que denomina: la edad del joven adulto, la del adulto y la de la madurez. Y según él en cada una de estas edades se resuelve un conflicto específico.

Algunas de los principales momentos que se suceden entre el final de la adolescencia y los sesenta y más años, son los siguientes: Suele situarse el acceso al primer trabajo, la maternidad y la paternidad que señalan una etapa ligada a la crianza y educación de los hijos, aumenta el compromiso con los deberes cívicos y se consolidan los roles

laborales en condiciones favorables o se enfrentan niveles altos de riesgo a que dichos roles se desarticulen por la pérdida del trabajo. Lo que es un hecho, es que tanto en la edad joven y en la del adulto, también incide en el interés por determinado aprendizaje, que está condicionado por la etapa en que se encuentre el sujeto y por sus posibilidades y limitaciones para ello. Pero durante toda la vida se registran procesos de aprendizaje, con cambios de ritmo, de estilo, de contenido y de recursos personales. (Pain, 1996)

La motivación. El interés, las necesidades, las motivaciones son el motor de los aprendizajes. Es lo que mueve al sujeto a aprender y lo sostiene en los esfuerzos que se requieran. Sus motivaciones pueden coincidir con exigencias externas y favorecer el aprendizaje, o ser divergentes y dificultarlo. Es así que, se generan conflictos que el sujeto resuelve con opciones personales o con imposiciones u obligaciones. Muchas veces significa posponer aprendizajes, otros dejarlos de lado para asumir compromisos y deberes. (Pain, 1996). Por ejemplo, es posible que un sujeto tenga interés en aprender un idioma, pero que las condiciones laborales se impongan como necesidad y tenga que participar en un grupo de capacitación, para operar un ordenador, en lo que no está interesado. En cambio, refuerza su interés si el aprendizaje del idioma por el que él se interesa se impone como exigencia de su trabajo.

La imposición de cursos de capacitación laboral en los adultos, suele generar conflictos de intereses cuando no responden a reales necesidades y problemas relativos a su actividad y sólo son trabas burocráticas o barreras para sostener el puesto de trabajo. Si no los cumplimenta, los fracasos se le atribuyen al sujeto, alegando que no supo responder a los nuevos requerimientos laborales y no a la falta de trabajo. De otra manera, los cursos reales de capacitación suelen ir acompañados por un alto grado de motivación, pues el trabajo es una de las esferas de mayor importancia en la vida del adulto. (Pain, 1996)

Coexisten distintas motivaciones como motor de cada aprendizaje. Algunas son conocidas por los sujetos y otras son inconscientes. Estas últimas, son las que le dan sentido y un significado individual al aprendizaje que el sujeto realiza. Son los aspectos inconscientes de las motivaciones, que dependen de la historia personal y familiar. Los intereses expresados por los adultos por actividades organizadas de aprendizaje aluden a: estar más informados, obtener una formación laboral, mejorar el desempeño profesional o familiar, ocupar el tiempo libre en forma provechosa, aumentar los conocimientos generales, aumentar los ingresos, dedicarse a lo que antes no pudo concretar, encontrar otras personas que compartan intereses, escapar de las rutinas, resolver problemas. Es así

que, las motivaciones se agrupan en torno al trabajo o profesión, al desarrollo personal, al intercambio social y a la resolución de problemas.

La didáctica para adultos. La enseñanza para adultos debe partir necesariamente de las situaciones de vida en que se encuentran sus estudiantes. La situación del estudiante se halla siempre relacionada, con su profesión o posible profesión. En los procesos de aprendizaje en los cuales participa, el adulto presenta algunos requerimientos, tales como: Exige propuestas que le permitan participar, compartiendo su experiencia previa; necesita captar rápidamente cual será la utilidad del aprendizaje, es decir, encontrar líneas de acción para resolver las problemáticas de su práctica profesional y laboral; necesita reconocer al adulto un alto compromiso de los docentes y una interacción adecuada con ellos y requiere de espacios para compartir sus experiencias. (Pain, 1996)

Las características del aprendizaje del adulto, que lo diferencian del aprendizaje de niños y jóvenes, son:

- Es voluntario, es producto de una elección personal.
- Nace de las necesidades e intereses personales.
- Se orienta hacia aprendizajes útiles para manejar cambios en su propia vida.
- Se depositan tensiones y expectativas entre la adquisición de conocimientos y las experiencias previas, los intereses personales, el desarrollo del potencial y el talento individual.
- La disposición de aprender, a veces depende de las condiciones creadas para el aprendizaje.

Por otro lado y teniendo en cuenta el aprendizaje en situación laboral, será requerimiento fundamental del aprendizaje en situación laboral: la utilidad y posibilidad de aplicación, la motivación, la consideración de su experiencia, la valoración con su cotidianeidad (realidad más inmediata), la participación, el descubrimiento y expresión de necesidades, la aceptación de las diferencias, el respeto por los tiempos de cada uno, la autoevaluación permanente, el compromiso e involucramiento de los que enseñan y aprenden, la desestructuración y estructuración continua, la contención, la comunicación empática (asesoramiento y apoyo personalizado) y seguimiento de lo aprendido en el puesto de trabajo. (Pain, 1996)

Capítulo II: “Las dificultades del aprendizaje”

Enfoque psicoanalítico

Antes de definir que es un problema o perturbación en el aprendizaje, es necesario mencionar que el proceso de aprendizaje se inscribe en la dinámica de la transmisión de la cultura de cada individuo (Paín, 2006). Una perturbación en el aprendizaje se manifiesta cuando “atentan contra la normalidad de éste proceso, cualquiera que sea el nivel cognitivo del sujeto”. (Paín, 2006, p.12).

Los factores fundamentales que deben tenerse en cuenta, según la autora, en el diagnóstico de un problema de aprendizaje son: los factores orgánicos (el origen de toda acción está en los esquemas de acción desplegados mediante el cuerpo), los factores específicos (trastorno en el área de adecuación perceptivo-motora), los factores psicógenos (inhibición y síntoma) y los factores ambientales (posibilidades reales que le brinda el medio, cantidad, calidad, frecuencia y redundancia de los estímulos que constituyen su campo de aprendizaje habitual).

En principio y tal como lo distingue Paín (2006), hay que discernir entre Perturbaciones en el aprendizaje, de aquellas Perturbaciones que se producen exclusivamente en el marco de la institución escolar, es decir que se manifiestan en la resistencia a la normativa disciplinaria, en la mala integración al grupo, etc.

En este sentido, las Perturbaciones en el aprendizaje o problemas de aprendizaje, pueden considerarse como síntoma, en tanto que el no aprender no configura un cuadro permanente, sino que ingresa en una constelación peculiar de comportamientos en los cuales se destaca como signo de descompensación.

“La hipótesis fundamental para evaluar el síntoma que nos ocupa es no entenderlo como signifiante de un significado sustancial y monolítico, sino de un estado particular de un sistema que, para equilibrarse, ha necesitado adoptar ese tipo de comportamiento que merecería un nombre positivo pero que caracterizamos como no-aprendizaje”. (Paín, 2006, p.32).

También se puede pensar que el fracaso es también del que enseña, aunque cuesta asumirlo y se suele culpabilizar a la familia del niño. Pero, el enseñante esconde el displacer que le provoca su fracaso, y se evita pensar en otras alternativas que lo ayudarían a salir del mismo. Se encierra en lo rutinario, en la repetición de metodologías, en la queja, etc., y con ello puede ir perdiendo el placer de enseñar. Por ello, Fernández (1999) invita a la recuperación de ese placer en el niño, en el docente, a recuperar el placer de trabajar

aprendiendo y aprender trabajando. Para ello se hace necesario pensar en el vínculo docente - alumno, y transformar el espacio educativo en un espacio de confianza, promoviendo maestros que puedan enseñar con placer, para que puedan surgir alumnos que aprendan con placer. (Fernández, 1999).

Se pueden categorizar los problemas encontrados en problema de aprendizaje - síntoma o problema de aprendizaje reactivo, según haya una asimilación o una acomodación excesiva (expresada con el prefijo “hiper”) “hiperasimilación” o “hiperacomodación”. (Fernández, 1999). En el Problema de aprendizaje - síntoma habría una hiperasimilación, en cambio en el problema de aprendizaje reactivo habría una hiperacomodación. El tercer tipo sería la inhibición cognitiva en la cual hay una disminución de la función (expresada con el prefijo “hipo”) “hipoasimilación e hipoacomodación”.

Por otro lado, podemos mencionar el problema de aprendizaje reactivo, que se manifiesta cuando hay una dificultad en cambiar, en la flexibilidad o plasticidad de los esquemas, por parte del aprendiente. Esto es promovido por el sistema educativo que premia la repetición de memoria, la definición textual, y no tanto la comprensión, la creatividad. Ello ocurre porque los mismos docentes tienen esa “matriz” (Quiroga, 1991) y tienden a repetir metodologías, e iguales maneras de hacer las cosas, manifestando la dificultad de cambiar. Así el sistema se perpetúa. ¿Cómo romper ese círculo? No sin desestructurar. Este papel lo puede tener el juego (asimilación), y el arte en la medida que irrumpa en las propuestas de los docentes de todos los subsistemas, quienes deberían revalorizar, entonces, la multiplicidad de perspectivas o las inteligencias múltiples y la posibilidad de crear algo nuevo en cada encuentro con el otro.

Fernández (2000), se plantea que cada persona se relaciona con el otro como enseñante y consigo mismo y con el conocimiento como aprendiente. En esta relación que tienen las personas, se observa algo que se repite, que se mantiene constante y algo que cambia, que se modifica a lo largo de toda la vida. Aquello que se modifica, la autora lo llama modalidad de aprendizaje, y la define como: “ese molde o esquema de operar que se va a ir utilizando en diferentes situaciones de aprendizaje” (Fernández, 2000, p.96).

Cada persona tiene una singular modalidad de aprendizaje y lo compara con los distintos idiomas que existen, ya que se puede distinguir de otros, pero no es necesario y obligatorio que todas las personas que hablan el mismo idioma, lo comprendan o piensen de la misma manera (Fernández, 2000). La autora plantea tres modalidades de aprendizaje y de enseñanza que constituyen el empobrecimiento del idioma de una persona, en la

medida en que se repiten provocando el “no cambio”: Una de ellas es la hipoasimilación: que se refiere a los esquemas de objetos permanecen empobrecidos, así también la capacidad de coordinarlos. Por lo tanto, se puede observar un déficit lúdico y una disfunción del rol anticipatorio de la imaginación creadora; otra es la hiperasimilación: que sería la internalización prematura de los esquemas, con un predominio lúdico que desrealiza negativamente el pensamiento del niño, luego la hipoacomodación, aparece cuando no se ha respetado el tiempo del niño ni su necesidad de repetir muchas veces la misma experiencia; y finalmente la hiperacomodación: sería la sobreestimulación de la imitación. Es decir que, el niño puede cumplir con las consignas actuales, pero no dispone con facilidad de sus expectativas ni de su experiencia previa (Fernández, 2000).

Estas modalidades, si se “congelan” en una persona hacen que el sujeto siempre y en cualquier situación las utilice de manera rígida, a diferencia de una persona con un tipo de modalidad de aprendizaje saludable.

“La modalidad de aprendizaje marcará una forma particular de relacionarse, buscar y construir conocimientos, un posicionamiento del sujeto ante sí mismo como autor de su pensamiento, un modo de descubrir-construir lo nuevo y un modo de hacer propio lo ajeno.” (Fernández, 2000, p108).

Enfoque Conductual

Desde la perspectiva del condicionamiento clásico cuyos estudios se basan en los trabajos del fisiólogo ruso Pavlov (1945), en relación a los reflejos de los animales, el aprendizaje sería el resultado de las conexiones entre los estímulos medioambientales y las reacciones de los animales. Es decir, el aprender se explicaría en base a los estímulos que evocan las respuestas.

Según Pavlov (1945), existen los estímulos neutros (son los que en principio no evocan la respuesta, si no se encuentran asociados a los estímulos incondicionados), los incondicionados (son los que primitivamente evocan las respuestas) y las respuestas que pueden ser automáticas o aprendidas. Siendo las automáticas, las involuntarias y las aprendidas, las que se asocian con los estímulos neutros.

Luego los trabajos del fisiólogo, son continuados por el psicólogo norteamericano Watson (1985), quien dedicó sus investigaciones al estudio del comportamiento externo observable, objetivamente y a su explicación en términos de Estímulo - Respuesta. (Anexo I, figura 1). Es así que, las conductas son explicadas por medio del aprendizaje que se realiza por la imitación o la repetición de las mismas, y es por ello que, si éstas son

inadecuadamente aprendidas, podrían modificarse mediante su corrección o creando nuevas conductas.

Al condicionamiento clásico se le sumaron los estudios realizados por Skinner (1980), quien desarrolló el concepto de condicionamiento operante y se concentró en la observación y manipulación de la conducta.

En el condicionamiento operante, el énfasis recae en la conducta y en las consecuencias de sus acciones. En general si a una acción le sigue una recompensa, un refuerzo positivo, la acción se repetirá cuando el sujeto se encuentre en la misma situación. Si la recompensa cesa aparecerán otros tipos de comportamientos. Es decir que, en este tipo de condicionamiento la atención recae en la utilización de refuerzos, negativos o positivos, para modificar la conducta. Por lo tanto, consiste en una forma de aprender, no a partir de los reflejos responsables de las conductas, sino evaluando el impacto de las diferentes consecuencias, sobre el desarrollo de una nueva conducta. (Kerman, 2002)

En este tipo de condicionamiento, la probabilidad de que una respuesta se incremente o decrezca es proporcional al grado de refuerzo o castigo que se reciba por ella. Es decir que, las conductas se fortalecen con consecuencias satisfactorias y se debilitan con consecuencias desagradables o insatisfactorias. Por lo tanto, aprendemos a repetir conductas que aportan resultados esperados y a desechar aquellas que no deseamos, a través del refuerzo de las mismas. (Kerman, 2002) (Anexo I, figuras 2 y 3).

Asimismo, adquirimos directamente formas nuevas de conducta a través de la observación, como lo explica en el Modelado Bandura (1984), quien sostiene que la observación de una conducta en una situación controlada es apropiada para extinguir reacciones de ansiedad. Además, agrega que todas las conductas se pueden aprender mediante la observación de los otros, involucrando procesos cognitivos, y en este sentido presupone un aprendizaje conductual más ampliado. (Kerman, 2002)

El modelaje es un factor primordial en la teoría del aprendizaje social, que propone que la conducta es el producto de la asociación de estímulos externos y procesos cognitivos internos. Un ejemplo de ello es: un niño ve que otro está siendo recompensado efectivamente por participar en clase, por lo que lo más probable es que se desencadene una tendencia a desempeñar una conducta similar. Esta teoría es muy importante dentro del contexto social, ya que proporciona muchas oportunidades de conductas para ser observadas e imitadas (Kerman, 2002).

Enfoque Cognitivo

Las teorías cognitivas aseguran que los individuos son participantes activos en su entorno, juzgando y evaluando estímulos, interpretando eventos y sensaciones; y aprendiendo de sus propias respuestas. La manera de procesar (reconocer, percibir, razonar y juzgar) la información, tiene un papel importante para intentar y entender los posibles trastornos.

Dentro de los primeros trabajos en esta perspectiva, Beck (1995) sostiene que el hombre organiza su experiencia a través de esquemas cognitivos, que son modelos internos que dispone el sujeto sobre sí mismo y el mundo. Por ellos se percibe, codifica y recupera la información e interpreta los hechos. Estos modelos se van desarrollando por medio de distintas experiencias evolutivas, basándose en las reglas familiares y su función es adaptativa.

Cuando aparece un síntoma en psicopatología se hipotetiza que los esquemas activados son desadaptados (distorsiones cognitivas), como resultado una persona puede sistemáticamente mostrar errores en el procesamiento de la información, de manera que puede generalizar, tener una atención selectiva, magnificar o minimizar, personalizar o hacer arbitrariamente referencias sobre la información que recibe. Un ejemplo de esto sería la tendencia a culparse a uno mismo por los errores, la percepción errónea de las situaciones interpersonales o la tendencia a ser pesimista.

Por otro lado, Kertesz (1985), desarrolla un modelo integrativo, denominado EPREC. En él explica, que todo estímulo produce respuestas y consecuencias, pero éstas no dependen del estímulo en sí, sino de nuestro marco de referencia cognitivo (pensamientos e imágenes), que lo analiza y determina las respuestas.

Más tarde Robbins (1987), desarrolla el concepto de creencias, como marco de referencia o mismo un ECRO (Esquema Conceptual Referencial Operativo), que tiene que ver con el “Argumento de vida” de la persona, y que posee cinco aspectos: Creencias, valores, referencias, preguntas habituales y estados emocionales. Las mismas pueden ser limitantes o potencializadoras en la interpretación de la realidad, de acuerdo a si permiten lograr los objetivos que la persona se propone y en gran medida lo hacen sentirse bien o no. Robbins (1987), propone para modificar las creencias, tomar conciencia de las mismas ya sean limitantes o potencializadoras, cambiarlas si son limitantes en forma lógica, socavando las referencias, redefiniéndolas, asociando sufrimiento masivo o creencias

limitantes o cambiando las imágenes asociadas a las creencias limitantes. (Kerman, 2002). (Anexo I, figura 4 y tabla 1).

Enfoque constructivista

Piaget (1974), psicólogo, biólogo y epistemólogo suizo, planteó que la inteligencia es la forma de adaptación que posee un organismo complejo al medio y elaboró una propuesta de desarrollo, basada en el modelo biológico de adaptación, que postula que todos los organismos mantienen interacciones con el medio, tendiendo a adaptarse, y a mantener un estado de equilibrio con el mismo.

Asimismo, plantea que la inteligencia consiste en un doble proceso, uno de asimilación (integración de información en el esquematismo cognitivo del organismo) y otro de acomodación (reorganización del esquematismo cognitivo del organismo), como procesos simultáneos y complementarios.

El organismo construye el conocimiento a partir de la interacción con el medio e intenta conocer la realidad: selecciona la información, la interpreta y la organiza, en base a su esquematismo cognitivo. Es decir que la construcción del conocimiento no se realiza a partir del mecanismo de la asociación, sino de los mecanismos de asimilación y acomodación mediante las cuales la información se integra en los esquemas de conocimiento que ya ha construido el sujeto y, a la vez, estos esquemas se “movilizan”, se modifican, experimentan un proceso de acomodación o reajuste. (Piaget, 1974)

Para la construcción del conocimiento es indispensable la acción del organismo. Pero no cualquier tipo de acción conduce a la construcción del conocimiento, es así que las acciones que se relacionan con el conocimiento, son acciones que tienen una regularidad y una organización interna, y a estas acciones Piaget (1974) las denomina “esquemas”.

En el momento del nacimiento el bebé dispone de los esquemas reflejos, que son las primeras unidades asimiladoras de la realidad. Estos son esquemas de acción refleja o involuntaria (succionar, coger objetos que toman contacto con la mano), cuyo ejercicio conduce a los esquemas de acción (voluntaria o intencional). Son ejemplos de ellos: coger objetos, chupar objetos. Luego, cuando aparece la función simbólica, los esquemas de acción dan lugar a los esquemas representativos, que son también esquemas de acción, pero mentales o internos. (Piaget, 1974)

Si un niño piensa en las consecuencias de dejar caer un objeto en el suelo, sin tirarlo, está aplicando un esquema de acción representativo. En determinados momentos

del desarrollo los esquemas representativos se organizan para dar lugar a operaciones (ej. la clasificación, la seriación). Luego las operaciones se organizan en una estructura de conjunto o estructura operatoria.

Piaget (1974) entiende el desarrollo como un proceso de construcción gradual de estructuras que permiten mantener niveles superiores de equilibrio con el medio. Las estructuras (conjunto organizado de operaciones y, en definitiva, organizaciones de esquemas de acción interna) son estructuras cognitivas generales, es decir, aplicables a cualquier ámbito del conocimiento. Asimismo, entiende que lo que cambia a lo largo del desarrollo es la estructura cognitiva, es decir, las características generales de las posibilidades de acción interna o mental del individuo y que estos cambios finalizan en la adolescencia, cuando se consolida la estructura operatoria formal. Posteriormente se continuarán adquiriendo conocimientos, pero ya no se modificarán las propiedades generales de la cognición.

También considera que aproximadamente a los quince años termina el proceso evolutivo del desarrollo cognitivo, cuando las operaciones lógicas no se limitan a objetos, sino que se extienden a operaciones verbales y a condiciones hipotéticas. (Piaget, Barbel, 1985). Es una etapa ya adulta en la que se piensa sobre lo posible y en términos abstractos, a partir de la cual el curso de la vida adulta, no registra ninguna modificación sustancial.

De acuerdo a Piaget, Barbel, (1985), las características propias de esta última etapa de desarrollo son las siguientes:

- El razonamiento abstracto no parte de las relaciones observadas en la vida, sino de las relaciones posibles existentes en la cabeza. Lo que existe es un caso de lo posible. El proceso de análisis propio de la psicología adulta tendría como punto de partida lo posible y como punto de llegada lo real, es decir que lo lógico se prioriza sobre lo real.
- El pensamiento formal se aleja de la manipulación directa de los objetos y construye el conocimiento mediante la formulación de varias hipótesis, que verifica mediante un análisis deductivo.
- El razonamiento sobre las hipótesis se hace mediante operaciones lógicas de disyunción, implicación, exclusión, etc.
- Los esquemas operacionales formales son: las operaciones combinatorias, las proposiciones y la coordinación de los sistemas de referencia y relatividad de movimientos, y noción de equilibrio mecánico.

Existen tres estadios dentro de este período de operaciones formales (Piaget, Barbel, 1985), los cuáles se describen a continuación. En el Estadio I: “técnicas imaginativas”, los

sujetos piensan que es su acción la responsable del resultado y no son capaces de hacer una lectura objetiva de lo que sucede. No formulan hipótesis en sentido estricto, por lo que no tratan de buscar una verificación rigurosa. Lo que más le interesa al sujeto es actuar sobre los materiales, y se divierte con ello, pero no es capaz de interrogar a la realidad y por ello tampoco puede aprender de la experiencia. En el estadio II se establecen “técnicas concretas”, que le permiten al sujeto el descubrimiento de reglas prácticas. Aquí, los sujetos tratan de experimentar para ver qué es lo que sucede y, cuando es posible, intentan alcanzar el resultado, pero sin comprender perfectamente cómo se llega al mismo. Establecen leyes, covariaciones de unos efectos y otros, pero sin alcanzar las leyes generales. El sujeto realiza una lectura de la experiencia más objetiva y para ello establece clasificaciones, seriaciones, correspondencias, cuenta y mide. Ya en el estadio III, los sujetos utilizan lo que ya se puede llamar “técnicas científicas”. Es decir que, no sólo buscan conseguir un objetivo, sino entender cómo funciona el conjunto. Primero reflexionan y luego intervienen, de tal manera que no tratan de extraer directamente de la experiencia las leyes, sino que primero hacen hipótesis y luego intentan comprobar si se cumplen. Sólo estos adolescentes trazan primero un plan y luego lo comprueban en todos los casos, teniendo en cuenta las combinaciones posibles.

El adolescente aborda los problemas que tiene que resolver de una manera distinta y mucho más eficaz que los niños de las etapas anteriores. El modo peculiar de actuar formalmente consiste en, ante un problema nuevo, formular hipótesis para explicarlo basándose en los datos que se obtienen en ese momento o que se han obtenido anteriormente. El sujeto no actúa entonces al azar, sino que va dirigido por una conjetura, que puede ser verdadera o falsa, sobre lo que va a suceder, y así el tanteo queda más sometido a las ideas directrices que en etapas anteriores. Lo que va a tratar de hacer es, precisamente, intentar comprobar si su conjetura es verdadera o falsa. Además, las hipótesis tienen en cuenta muchos más datos que los inmediatos. Aunque el sujeto tenga una situación experimental delante de él que le está proporcionando información, sus conjeturas incluirán conocimientos anteriores y en general todo lo que sabe sobre el tema. (Piaget, Barbel, 1985)

Además, el sujeto de este último estadio, es capaz de entender y de construir sistemas teóricos complejos en los que los datos aparecen subordinados a la coherencia del sistema. Ésta es la forma de pensamiento característica de la ciencia que, naturalmente, puede realizarse en muy distintos niveles de complejidad.

Es así que, el período formal supone una gigantesca ampliación de las posibilidades de resolución de problemas, permitiéndole al sujeto poder desenvolverse en un mundo que cambia rápidamente, y en el que es necesario manejar continuamente mucha información. (Piaget, Barbel, 1985)

Capítulo III: “La Capacitación en las organizaciones. La Evaluación del aprendizaje y la Transferencia al puesto laboral”

La capacitación en las organizaciones

La capacitación como manifestación del fenómeno educativo. La capacitación es la parte de la educación de los adultos que se vincula con su vida de trabajo. Su misión, es poner a las personas en condiciones de hacer lo que tienen que hacer. Es así que la formación, constituye un medio y no un fin, en donde se privilegia “el hacer” por sobre “el saber”, encontrándose éste en función del primero.

Blake (1997) destaca que es la visualización de la utilidad, lo que moviliza el aprendizaje en las capacitaciones laborales. Es así que el adulto necesita ver qué posibilidades tendrá después del aprendizaje, y cuán importante será acceder a ellas.

Una de las particularidades de la capacitación es el alto grado de exigencia que tienen “el por qué” y “el para qué” del aprendizaje, es decir su utilidad y sus consecuencias, y lo claro que esto pueda resultar para los involucrados.

La decisión de hacer los esfuerzos educativos para salvar la brecha entre lo que la persona sabe y lo que le demanda su puesto, ya no es una decisión personal y pasa a ser un requisito laboral, el cual no podrá ser desempeñado sin esos conocimientos. Además, existe otra demanda, que no se encuentra relacionada con los requerimientos del puesto, pero si está vinculada con las oportunidades de crecimiento por vía del aprendizaje.

Por otro lado, el tiempo destinado a la capacitación, es restado a las operaciones directas y, por lo tanto, significa costos. Es por ello que las restricciones de tiempo son una constante en la capacitación laboral.

Otra particularidad de la capacitación laboral (Blake, 1997), es el compromiso con el resultado por parte del capacitador, ya que, en la educación formal, si el alumno no aprende sale del sistema, mientras que, en la capacitación laboral, si el alumno no aprende, el que se queda afuera es el profesor. Por ende, el proceso educativo de la capacitación, se centra en el aprendizaje más que en la enseñanza.

Es así que, las organizaciones requieren al servicio de capacitación, que éste les asegure que lo que se enseñe responda a una necesidad de la organización, que sea aprendido, que sea trasladado a la tarea; y que lo trasladado a la tarea se sostenga en el tiempo.

La relación entre lo que se enseña y lo que se aprende. No todo lo que se enseña se aprende y no todos los participantes de una misma situación de aprendizaje aprenden lo mismo. Pero si se respeta el postulado de que lo que se enseña es efectivamente lo que se necesita, entonces es imprescindible que los participantes aprendan todo lo enseñado. Y es aquí, donde Blake (1997) destaca el rol de diseñador educativo, como técnico preparado para crear, a partir de la selección de técnicas apropiadas y sus combinaciones, como así también las situaciones de aprendizaje más adecuadas de acuerdo a las características de la situación en particular y en ese grupo de personas en singular.

La detección de necesidades. Estamos frente a una necesidad de capacitación cuando una función o tarea requerida por la organización, no se desempeña o no se podría desempeñar con la calidad necesaria, por carecer quienes deben efectuarla, de conocimientos, habilidades o actitudes requeridas para su ejecución en dicho nivel.

Existen tres tipos de necesidades para Blake (1997):

- Las necesidades por discrepancia: se detectan cuando una tarea está efectuándose insatisfactoriamente, es decir que lo que se obtiene discrepa con lo que se desea obtener, y la diferencia obedece a un déficit de conocimientos, habilidades o actitudes.
- Las necesidades por cambio: se detectan cuando una tarea es modificada en su forma de realización, y los conocimientos existentes no habilitan para la nueva ejecución.
- Las necesidades por incorporación: se detectan cuando se agrega una nueva tarea o función. Una vez detectada, se analiza la necesidad, determinando si la necesidad es una situación que exhibe carencia de conocimientos, habilidades y/o actitudes o si por el contrario estamos frente a una demanda de otro tipo, que haría estéril cualquier acción educativa. Deberán identificarse otras causas del problema que acompañan la necesidad de capacitación y revisar si es posible hacer algo al respecto. (Blake, 1997)

Cuando una necesidad ha sido detectada, hay que expresarla en términos de conducta final, que anticipe las características del resultado esperado. La conducta final estará compuesta por una justificación institucional (el porqué de la actividad de capacitación), objetivos generales (el para qué de la actividad, lo que se quiere obtener),

objetivos operacionales (qué operaciones, tareas o ejecuciones deberá estar en condiciones de efectuar el participante al final del proceso) los cuales deben expresar una acción observable o al menos verificable y los objetivos de aprendizaje (lo que el participante deberá hacer para demostrar que ha logrado el aprendizaje).

Motivación para el aprendizaje. El aprendizaje es un medio para mejorar su trabajo, y su fin es que realice mejor o de diferente forma, lo que el trabajador hace hoy. Pero no sólo debe haber una necesidad, también debe haber un deseo. Hay motivación cuando se logra armonización entre los intereses de las personas y la organización. (Blake, 1997)

Los requisitos para la motivación son: la conciencia de que algo me falta y estar insatisfecho por no poseerlo, el creer que las cosas pueden cambiar, el creer que debe hacer algo para que las cosas cambien. Es así, que lo que se puede hacer para motivar a los participantes en la capacitación, sería: demostrar el valor y la utilidad de lo que se aprenderá, respetar la realidad de los participantes, vincular lo que se aprende con el proyecto personal, demostrar capacidad de desarrollar potencialidades, elaborar un diseño cuidado que demuestre que es una actividad pensada, facilitar la percepción de logros, realizar un plan de ayuda para trasladar lo aprendido a la tarea, que facilite visualizar los cambios producidos gracias a lo aprendido. (Blake, 1997)

Requerimientos que se le hacen a la capacitación. De acuerdo con Blake (1997), existen tres requerimientos que se le hacen al área de capacitación de una organización. En principio, ésta debe sujetarse a las reglas del juego de la organización, es decir, estar en la frontera donde se producen los cambios: proponiendo innovaciones y mejoras, pero desde adentro de la cultura de la organización; estar cerca del negocio y guardar relación costo-beneficio. En segundo lugar, se solicita la percepción de utilidad; la participación del que aprende; el compromiso con el proceso de aprendizaje por parte de la organización; el compromiso del coordinador; el uso de la experiencia de los participantes y la evaluación permanente, la conexión del aprendizaje con la realidad del participante. Y, en tercer lugar, y en relación a las tecnologías, se le pide que estas adopten las formas más avanzadas de enseñanza activa, centrada en el alumno, privilegiando el aprendizaje sobre la enseñanza, a la intensidad de la práctica y la aplicación de conocimientos, la dinámica de grupos, los medios, etc. (Blake, 1997)

La evaluación del aprendizaje y la transferencia al puesto laboral

Cualquier proyecto formativo que pretenda ser productivo para una organización exige llevar a cabo una evaluación del mismo. Evaluar permitirá tomar decisiones sobre cómo dar continuidad, o no, al proceso de formación. Hoy se requiere tomar conciencia de que una acción de capacitación no concluye en el aula, sino que su resultado en el puesto de trabajo será el nuevo “input” para la búsqueda de la mejora y la identificación de desvíos.

Hace más de 40 años, Kirkpatrick (2000) presentó cuatro niveles de evaluación. A través de los mismos se permite evaluar la reacción de los participantes en un determinado programa de formación, como así también el grado de aprendizaje obtenido y su incidencia en los puestos de trabajo y en la Organización en su conjunto. Las herramientas de medición, a través de indicadores, nos darán la información requerida para la toma de decisiones.

Razones y significados de la evaluación. En la vida cotidiana, las prácticas evaluativas son comunes, permanentemente tomamos decisiones sobre la base de juicios que emitimos, en diversos campos de la vida social se efectúan calificaciones, ranking y un sinnúmero de mecanismos para definir, calificar y decidir acerca de personas, organizaciones, productos, inversiones. Cada vez más, nuestra vida esta cruzada por procesos evaluativos, por eso sentimos continuamente que estamos “rindiendo examen”.

Si pensamos en: ¿para qué se va a evaluar la formación? Debemos tener en cuenta al menos tres funciones centrales. En primera instancia la función de “Control”, que será la evaluación de los procesos de formación debe hacerse para mostrar la inversión realizada en recursos financieros, materiales y humanos. Muchas veces, la evaluación realizada en proyectos de formación con carácter de experiencia o piloto, se extienden o no a partir de los resultados obtenidos. Los objetivos de este proceso son los de medir el desvío entre lo que ha sido propuesto y lo que efectivamente se ha logrado. Es decir, la concordancia entre dos registros: el del proyecto y el de la acción. Luego, la evaluación servirá para mejorar los procesos y proyectos de formación, a partir de los datos obtenidos. Con esto, dichos procesos se retroalimentan, permitiendo la comprensión y mejora a través de la acción conjunta de formadores y destinatarios de la formación. Y finalmente, la evaluación favorecerá la profesionalización del formador y del diseñador, a través de la reflexión y auto evaluación continua de las acciones que realiza.

De este modo, se puede hablar de la mutua relación entre formación y evaluación, es decir de lo que se puede considerar como una “formación asistida por la evaluación”. (Bertoni, 1996)

Tipos de evaluaciones y momentos claves para evaluar

- Diagnóstica: Brinda información sobre el punto de partida, sobre lo que se hace y se debería hacer
- Formativa o de proceso: Brinda información sobre el proceso con la intención de mejorarlo; interesa sobre todo a los formadores y a los que se forman de manera directa.
- Sumativa o de producto: Interesa sobre todo a los organizadores del proyecto de formación, a los que lo financian y brinda elementos de juicio para decidir futuras acciones, es decir si el programa continúa, se amplía o concluye. (Bertoni, 1996)

La evaluación implica, sobre todo, la intención de comprender aquello que se evalúa, así como las circunstancias que lo rodean y condicionan. Por lo cual la evaluación no es un acto aislado, sino esencialmente un acto social enmarcado en una situación.

Evaluar supone el ejercicio de un poder, el poder del evaluador. El que evalúa es reconocido como una autoridad capaz de preguntar, inspeccionar, examinar, valorar, jerarquizar personas.

Desde esta concepción, la tarea de evaluar implica (Bertoni, 1996), la concreción de los objetivos que se quieren conseguir, la necesidad de recoger datos y la formación de un juicio de valor sobre ellos, como así también la comunicación a los actores involucrados en la evaluación o divulgación a otros de las conclusiones y la toma de decisiones durante y al final del proceso.

Modelo de Kirkpatrick (2000). Con la creación de su modelo en los años sesenta, estableció las bases de la evaluación de la formación continua. Así, empezó a desarrollar procesos para evaluar el impacto y la rentabilidad, ubicándolos en el cuarto y último nivel de su modelo.

Los cuatro niveles del modelo de evaluación de Kirkpatrick (2000) son:

1. **Evaluación de la reacción:** Es el nivel más básico al evaluar una acción de capacitación y constituye el grado de aceptación subjetiva que ha logrado esta acción entre el personal capacitado.

Este nivel de evaluación representa para la organización una medida de la satisfacción del cliente, incluso para acciones formativas internas donde los participantes no siempre asisten por iniciativa propia pues sus reacciones pueden modificar, suspender o mantener la acción de capacitación.

El nivel de reacción o satisfacción de los participantes es el más utilizado por las organizaciones y puede ser suficiente cuando se introduce un sistema y/o procedimiento de evaluación y seguimiento. Éste se realiza al finalizar el programa o acción formativa a través de un cuestionario, entrevista u otra técnica de medición.

Las áreas de interés que se evalúan son: los objetivos y contenidos de la acción de capacitación; el diseño, las actividades y materiales utilizados; el desempeño y las capacidades del instructor; y finalmente el clima, el entorno, la logística y condiciones generales del aprendizaje.

2. Evaluación de aprendizaje o eficacia pedagógica: Este nivel intenta valorar el aprendizaje por parte de los participantes durante la capacitación.

Aprendizaje se define como el grado en que los participantes adquieren conocimientos, amplían y/o mejoran habilidades y cambian actitudes, como consecuencia de asistir a una acción formativa. A menos que uno o más de estos objetivos se hayan alcanzado no debe esperarse ningún cambio en la conducta laboral del participante.

Además, si no se evalúa el aprendizaje, al momento de evaluar la conducta y concluir que no existen cambios en ésta, la conclusión más lógica de emitir es que no existió. Las condiciones para un aprendizaje efectivo son formular y especificar los objetivos de forma clara y precisa, y establecer niveles de logro alcanzables por los participantes.

En la elaboración de herramientas, instrumentos de evaluación debemos tener en cuenta dos aspectos: Confiabilidad y Validez.

En la mayoría de las organizaciones, sean grandes o pequeñas, hay poca presión por parte de la alta dirección para demostrar que los beneficios de la formación sobrepasan a los costos. Pero en algunas organizaciones la alta dirección está exigiendo a los formadores que justifiquen su función mediante la demostración de su valía.

3. Evaluación de la Transferencia del Aprendizaje: A la ya mencionada evaluación del aprendizaje, es necesario adicionar la valoración de la utilidad de los conocimientos, habilidades, experiencias o actitudes adquiridas, es decir, la eficiencia o transferencia del aprendizaje al trabajo.

Este análisis, afirma Kirkpatrick (2000), puede resumirse en el siguiente interrogante: ¿Qué cambio tuvo lugar en la forma de trabajar como consecuencia de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en una acción o programa de capacitación?

El análisis de la acción formativa realizada a este nivel pretende determinar: qué realmente ha sido transferido al puesto de trabajo, qué no ha sido transferido y cuáles podrían ser las posibles causas de esa no transferencia.

Lo anterior permitirá descubrir qué necesidades de capacitación no han sido satisfechas y/o qué comportamientos específicos limitan la eficiencia en transferir el aprendizaje al comportamiento laboral.

La ejecución de esta metodología de análisis se puede realizar a través de diversos instrumentos, como son la observación directa, entrevista a superior jerárquico, entrevista al propio trabajador capacitado, etc.

Por otra parte, los principales motivos de la no transferencia son la falta de confianza en lo aprendido o la no disposición del trabajador a poner al servicio de la organización lo adquirido. También pueden existir dificultades con la línea jerárquica directa, en lo que respecta a la percepción que ésta puede tener de la utilidad de la capacitación, nuevos usos y formas organizativas que deben modificarse y/o generarse para transferir de manera eficiente este nuevo comportamiento. Incluso el propio equipo o grupo de trabajo rechaza nuevos elementos que no encajen con las normas o cultura del grupo, generando así una barrera para que el participante aplique lo aprendido en su puesto de trabajo. Finalmente, problemas de comunicación, retroalimentación y/o infraestructura inhiben la introducción y aplicación de esta nueva conducta en el entorno laboral.

Para hacer de la evaluación un proceso continuo y formativo, hay que asignarle importancia al seguimiento en el lugar de trabajo. Esta tarea, como ya dijimos, se inicia desde que se exploran las expectativas o demanda inicial, y continúa durante las acciones de capacitación, y luego en el momento de la transferencia de los aprendizajes adquiridos en el lugar de trabajo. (Kirkpatrick, 2000)

4. Evaluación de impacto: La evaluación del impacto de la capacitación se refiere a los efectos que la mejora de los comportamientos, habilidades y actitudes transferidas al puesto de trabajo tienen sobre el rendimiento y la calidad de los productos, procesos y servicios que presta la organización.

Este nivel de evaluación, es hasta aquí, el menos abordado en las organizaciones dado el complejo trabajo metodológico y analítico que se debe realizar para obtener

resultados. Sin embargo, es probablemente el punto de inflexión en el desarrollo de la evaluación de acciones de capacitación para convertirse en una herramienta creíble y capaz de ofrecer resultados de mayor exactitud.

La investigación que se realiza en este nivel es, fundamentalmente, cualitativa, y requiere de la existencia de un grupo de indicadores, establecidos y asumidos por los diferentes agentes implicados en este proceso evaluativo, que permitan establecer relaciones asociativas claras entre comportamientos y resultados en la organización.

La medición se centra en la estimación de la variación de determinados parámetros o criterios de referencia identificados como representativos y sensibles a los efectos de las acciones de capacitación realizados.

Claramente, los valores de estos parámetros no dependen exclusivamente de la capacitación, otros factores (organizativos, materiales, estructurales, comunicacionales, informativos, administrativos, etc.) también los influyen. En síntesis, la existencia de múltiples factores y en continua interacción, dificultan su identificación y posterior aislamiento.

En razón de lo anterior, el objetivo, asegura Kirkpatrick (2000), es diagnosticar con el máximo rigor posible, la influencia significativa de la variable capacitación sobre los parámetros del funcionamiento de la misma. A pesar de que no se puede cifrar la influencia exacta de cada factor, es posible obtener una relación de influencia y situarla en una escala de magnitudes. En el análisis de los criterios de impacto esperados y de los resultados reales obtenidos, son fundamentales los agentes que participan en el sistema de capacitación, éstos son, los responsables de la capacitación en estrecha colaboración con los directivos y/o responsables de la organización que reciben dicha acción formativa.

Los instrumentos con los que podemos trabajar en acciones de capacitación, que son muy variados, pero que los que se usan con más frecuencia son la observación, entrevistas, reuniones y cuestionarios.

Al seleccionar cualquiera de ellos, habrá que tener en cuenta sus ventajas y desventajas, pero además elegirlos en base a ciertos criterios, tales como: la adecuación a los objetivos, la relación con el proceso de capacitación, la relación con los aspectos a investigar, la adecuación con su construcción (ejemplo en el caso de los cuestionarios: tipos de preguntas; nivel de la información solicitada; orden y sucesión de preguntas; etc.), el momento y modo de empleo (en qué momento y en qué forma) y el grado de aprovechamiento que se hará de la información obtenida (análisis, elaboración y difusión de datos e informes). (Kirkpatrick, 2000)

Traslado del aprendizaje a la tarea. Esta es la etapa más difícil, sobre todo en el caso de tareas que pueden ser hechas de más de una manera, y el aprendizaje requiere del abandono de un hábito consolidado. No basta con que el participante perciba las ventajas de modificar el hábito; será necesario que se creen las condiciones estímulo necesarias en el puesto de trabajo.

Para Blake (1997), toda capacitación implica una modificación en el cambio de las relaciones, incluyendo la estructura de poder y toda situación de aplicación de lo aprendido contiene una lista de inhibidores del uso del aprendizaje: lo desconocido, la inercia de los usos y costumbres, celos, envidias, amenazas, falta de tiempo o recursos, intolerancia, impaciencia, desinterés, desconfianza, etc. Asimismo, la línea de autoridades debe estar comprometida e involucrada en avalar un plan de transferencia de conocimientos, teniendo en cuenta la raíz del problema que justificó la actividad de capacitación. (Blake, 1997)

Sostenimiento en el tiempo. Hay que tener en cuenta la frecuencia en el uso de lo aprendido, ya que, si los contenidos aprendidos son de uso frecuente o permanente, es probable que el problema de sostener lo aprendido casi ni exista. Pero si el uso de los mismos es esporádico, la aplicación de lo aprendido sufrirá: el paso del tiempo (lo que se llama curva del olvido), “la distorsión que se produce al incorporarse vicios o ahorros de esfuerzo” (Blake, 1997); que van produciendo abandonos de ciertas partes, y a veces llegan a desvirtuar por completo lo aprendido; y como consecuencia el mantenimiento de la validez de lo aprendido.

Es por ello, que será necesario acompañar una estrategia educativa con acciones de mantenimiento programadas, de modo que mantengan vigentes los conocimientos al momento de ser utilizados. (Blake, 1997)

Antecedentes

En primer lugar, una de las investigaciones consultadas realizada por Guñazú, (2004), se propuso identificar los factores que posibilitan o limitan la capacitación efectiva en la empresa. Para ello, la investigadora diseñó un modelo teórico en el que están implicados los elementos de la hipótesis de trabajo: la detección de necesidades, el aprendizaje, la aplicación al puesto de trabajo y la evaluación; que constituyen los pilares fundamentales que posibilitan el traslado de lo aprendido al puesto de trabajo; objetivo último de la capacitación en la empresa. En dicha investigación, ha empleado dos modelos teóricos para facilitar la comprensión y descripción del comportamiento interpersonal dentro de la organización: Modelo I: describe las características de la teoría empleada que inhiben el aprendizaje de circuito doble. Modelo II: describe las características de la teoría implícita que minimizan las rutinas defensivas anti aprendizaje y fomentan el aprendizaje de circuito doble. La casa representa a la organización y los pilares representan los cuatro elementos antes descritos. El modelo teórico planteado, podrá analizar a los participantes que reciben capacitaciones dentro de una organización, en base a una observación crítica de la realidad organizacional, y a la bibliografía existente. Los principales resultados arrojaron, que efectuar un diagnóstico de las situaciones problema de la empresa, llevar el aprendizaje a la acción y realizar el seguimiento de la aplicación al puesto de trabajo son tareas que requieren mucho tiempo, tanto de preparación como de realización. Luego, para implementarlas se requieren muchas interacciones y acuerdos previos que involucren a todos los protagonistas, desde el nivel directivo hasta los trabajadores, pasando por mandos medios, supervisores, clientes y proveedores internos. También intervienen las teorías de la acción, tanto de las personas como de las organizaciones, que rigen las relaciones entre los miembros dificultando (o impidiendo) el diálogo y la discusión productiva que dan origen a los acuerdos. Por último, la investigación plantea que se debe considerar la cultura organizacional prevalente, tanto para adaptarse a ella como para transformarla, si fuese el caso. Por lo que, se entiende que para que la capacitación resulte efectiva, las empresas deberían comenzar por incorporar los fundamentos del aprendizaje organizacional, el cual permitirá generar los cambios requeridos por los contextos interno y externo.

Luego y en otra de las investigaciones consultadas (Tejada Fernández, Ferrández Lafuente, 2007), cuyo estudio se centró en averiguar las mejoras conseguidas en una organización una vez transcurrido un tiempo después de realizar la acción formativa, se partió de una misma conceptualización de evaluación del impacto, sus dimensiones e

indicadores, para realizar algunas consideraciones sobre la misma como estrategia de mejora. Para ello el trabajo se basó en un estudio de investigación evaluativa realizado por el Grupo CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional), sobre una acción formativa, como parte del master de Formación de Formadores, de la Universidad de Autónoma de Barcelona, España. Metodológicamente se planteó como un estudio de caso en el conjunto de las unidades territoriales afectadas por el curso. El trabajo fue descriptivo-interpretativo e incluyó la triangulación de las fuentes: alumnos participantes, directivos y subordinados, y de los instrumentos: cuestionario, entrevista y grupo de discusión. Los principales resultados arrojaron, que la capacidad de aceptar el cambio se concibe como un factor clave para el óptimo desarrollo de las organizaciones, ya que el dispositivo de la evaluación de impacto se convierte en una de las principales herramientas para visualizar y evidenciar los efectos de la formación, y forma parte, al mismo tiempo, de la estrategia de la misma. También se destacó como factor fundamental, que una vez que la organización esté dispuesta a invertir en formación, se esté seguro de que los participantes tendrán soporte en su trabajo por parte de la misma, en cuanto su entorno laboral, que incluye a superiores inmediatos y compañeros de trabajo.

Por otro lado, Pérez Bustamante Ilander, Sáenz Blanco (2010), estudiaron las causas del fenómeno de creación de ventajas competitivas, basadas en la creatividad o autonomía laboral individual, la transferencia de conocimiento y el compromiso mutuo o motivación de la fuerza laboral. Para ello realizaron un estudio de caso de la empresa Irizar del país Vasco (España), para contrastar tres premisas teóricas, a saber: debe incentivarse la creatividad y los procesos de toma de decisiones en los trabajadores y la autonomía laboral, deben desarrollarse prácticas de recursos humanos en un entorno y cultura que potencie la transmisión de conocimientos, debe mantenerse un elevado grado de compromiso en la fuerza de trabajo, que permita que los trabajadores realicen su máxima aportación y colaboren con las prácticas de transmisión de conocimiento de la organización, desarrollando capital estructural y motivación. La metodología que utilizaron fue de índole cualitativa, avalada para el estudio de culturas organizacionales, cambio organizativo, estudios internacionales e interculturales, por medio de estudios de casos explicativos normativos como el propuesto en el trabajo. El estudio de caso fue de tipo I, por lo tanto, se analizó un único caso no descomponible. Los participantes fueron el personal directivo y operario, permanente y no permanente de la empresa, perteneciente a la planta de fabricación de autobuses de lujo de Ormaiztegui (país vasco, España). La Información fue recopilada del programa de calidad documentado en la memoria de Irizar,

también se contó con entrevistas realizadas en el año 2001 a los participantes; y la apreciación personal de las visitas y el análisis realizado a la planta en los años 2001 y 2003. En los resultados se ha constatado, cómo las prácticas de recursos humanos implementadas en Irizar están encaminadas a una adecuada selección y capacitación del personal procurando perfiles adaptados tanto a la misión como a los objetivos estratégicos de la empresa. Luego y una vez que los individuos con estas características han sido incorporados, las prácticas de formación y evaluación del desempeño son consideradas actuaciones vinculadas al equipo de trabajo. En este mismo sentido, la filosofía de promoción no se fundamenta en el éxito individual, sino en el éxito colectivo o del equipo, de tal manera que los trabajadores ven realizado su desempeño profesional con la ampliación de tareas de trabajo (capacidades técnicas), a través de la participación en equipos (capacidades de socialización) y desarrollando habilidades colectivas de gestión de equipos (capacidad de liderazgo y creatividad). En relación a la creación y transferencia del conocimiento, se contrastó cómo la importancia concedida a los equipos de trabajo en sus reuniones semanales de planificación estratégica y revisión de objetivos, consolida una filosofía de aprendizaje de doble bucle, utilizando la misión de Irizar como guía interna de actuación de la fuerza laboral. Así pues, en Irizar las tres premisas del objetivo de la investigación, se contrastan favorablemente, consolidándose como factores clave para la generación de conocimiento competitivo.

Luego y para conocer los factores que en mayor medida influyen en que se produzca la transferencia de la formación del personal en la Administración General del Estado de España; González Ortiz de Zárate, Alonso García & Berrocal (2017), realizaron el análisis del plan de formación del Instituto Nacional de la Administración Pública (INAP). Para ello confeccionaron un calendario de recogida de datos en el que incluyeron el detalle de las acciones formativas citadas y definieron el proceso de trabajo a seguir en función de la modalidad: presencial, semipresencial o e-learning. Los participantes fueron 1.475 personas que asistieron a los 69 cursos desarrollados por el INAP, durante el primer semestre de 2016. Los resultados obtenidos, mostraron que los factores, lugar de trabajo, orientación a las necesidades del puesto y generación de una red profesional, tienen una relación positiva con la transferencia. Sin embargo, la duración de la formación, el número de participantes y el número de profesores, no presentan relación con la transferencia. Empero, el tiempo que el participante tarda en aplicar lo aprendido se relaciona inversamente con la misma.

Por otro lado, otra de las investigaciones realizadas por Ballesteros Rodríguez (2008), quien se propuso construir un modelo explicativo de los factores que inciden en la transferencia al puesto de trabajo, de los conocimientos y habilidades aprendidos durante la formación. Diseñó un modelo teórico que recoge el conjunto de variables explicativas del proceso de transferencia de los conocimientos y habilidades aprendidas durante la formación al puesto de trabajo. Es así, que a partir de ese modelo formuló las hipótesis que concluyeron en la revisión de la teoría y la evidencia empírica publicada para explicar la transferencia de la formación, y operativizó las variables en él incluidas, a fin de abordar el estudio empírico de los planteamientos teóricos, que sustentan dicho modelo. En consecuencia, realizó in situ encuestas personales a los gerentes y encargados de los establecimientos de restauración moderna de Canarias, España, que realizaron acciones formativas, de una duración mínima de 15 horas y de las que hubiera transcurrido entre uno y doce meses, mediante un cuestionario, que permitió la estandarización de la medición y, por lo tanto, su comparación con las hipótesis planteadas. Dentro de los principales resultados evidenció que sobre el resultado de la formación influyen la motivación del formado, la oportunidad de aplicación y el carácter novedoso de los conocimientos y habilidades transmitidas, y sobre la transferencia de la formación influyen especialmente: la oportunidad de aplicación y la cultura de aprendizaje, así como también el resultado de la formación, como variable mediadora de todas las influencias anteriores.

Luego, en el año 2013, en otra de las investigaciones consultadas (Valencia, Rodríguez, 2013), su objetivo principal fue el de diseñar un modelo de generación y transferencia de conocimiento para los procesos de dirección y gestión humana, con el fin de que las Pymes del sector Cárnico de la ciudad de Cali, Colombia, alcancen mayores niveles de competitividad. Para ello, se realizó la revisión de la teoría de los recursos y las capacidades de la empresa, la teoría de generación y transferencia de conocimiento, la teoría de la gestión del conocimiento y la revisión de diferentes autores especializados en las temáticas de dirección y gestión de recursos humanos, donde los estudios y modelos seleccionados y comparados responden a criterios de proximidad, pertinencia e importancia. Se asumió, como perspectiva metodológica, la investigación causal, lo cual permitió constatar que las variables independientes, cultura organizacional y formación, afectan la variable dependiente de competitividad. Los resultados de la investigación de los modelos teóricos, permitieron diseñar el modelo de Generación y Transferencia de Conocimiento para los procesos de Dirección y Gestión Humana (GTCD), centrado en la cultura organizacional, la formación y la competitividad, que se articula con los

componentes fundamentales de un observatorio para la gestión del talento humano. La revisión y análisis de los estudios y de algunos modelos de creación y transferencia del conocimiento, arrojaron como resultados que, en la actualidad, no existe una taxonomía clara de modelos de creación y gestión del conocimiento, más bien éstos tienden a difuminarse y mezclarse unos con otros. Asimismo, los modelos analizados, parten de la diferenciación básica entre conocimiento tácito y explícito, además consideran que la cultura organizacional, como variable organizativa, es fundamental en el diseño e implementación de cualquier proceso de gestión de conocimiento. A su vez, y para finalizar, el proceso de la documentación sistemática de dicha información, conforma una base de conocimiento organizacional, que facilita el intercambio y la transferencia de conocimiento entre los miembros de la organización.

Más tarde, Lama García (2014), se propuso diseñar una estrategia de intervención en la formación corporativa de la Administración Pública de España, para incrementar la transferencia del aprendizaje al puesto de trabajo. La misma fue dividida en tres etapas: pre-análisis, intervención, análisis y resultados. La primera etapa, relativa al pre-análisis, hace referencia a la revisión de literatura, la selección del paradigma subyacente y del modelo teórico de referencia. La segunda etapa, se basó en la intervención y los instrumentos utilizados, y la tercera etapa se centró en el análisis de la información, las conclusiones generales, limitaciones y propuestas de investigación futuras. Los participantes, empleadas y empleados públicos al servicio de la Administración General de la Junta de Andalucía, España, fueron seleccionados en base a si el número de sus acciones formativas oscilaba entre 4 y 6. Luego, para recolectar la información se diseñó un modelo de solicitud específico en que se pedía: información acerca de proyectos o tareas desarrolladas por la persona solicitante vinculadas al contenido del curso, argumentación acerca de cómo la formación podría ayudarle a mejorar su trabajo, un compromiso explícito de dedicación de tiempo, participación en todas las actividades y elaboración de un plan de acción, y otro compromiso firmado por el superior jerárquico de la persona solicitante, en el caso de los cursos que no iban dirigidos al personal directivo. Dentro de los resultados obtenidos, se han identificado seis factores sobre los que la gestión de la formación puede intervenir para incrementar la transferencia, entre los cuales se encuentran: los objetivos de aprendizaje; la selección de los participantes; la implicación de los jefes de los alumnos; la práctica docente del profesorado; la confrontación entre los aprendizajes y la práctica laboral y el inducir la transferencia tras la formación. También se ha encontrado evidencia estadística que demuestra que las personas que han experimentado un mayor incremento en el nivel

competencial también son las que han conseguido llevar a la práctica un mayor número de acciones en su puesto de trabajo.

En otro trabajo, Vargas Buitrago (2017), se propuso describir el proceso de transferencia del conocimiento en la empresa, identificando: sus factores claves, el estado actual de implementación y las posibles mejoras al mismo. Es por ello que realizó un diagnóstico dentro de la empresa colombiana, Retail Solutions Ltda, dedicada al desarrollo de software y prestación de servicios de consultoría de negocio, a fin de identificar el proceso de transferencia del conocimiento dentro de la organización. En principio se realizó un estudio de la documentación interna y luego un seguimiento de los procesos de transferencia del conocimiento, mediante la observación. También se tomó modelos teóricos de transferencia del conocimiento de diferentes autores y en base a ellos se realizó un análisis comparativo con la transferencia del conocimiento dentro de la organización. La recogida de datos, fue a través de una encuesta basada en preguntas específicas acerca de la transferencia del conocimiento, y fue administrada a los empleados de la empresa. Luego y para complementarla se realizó una entrevista a un gerente, la cual ayudó a identificar por parte de la alta gerencia cuál es su punto de vista acerca de la realidad de la organización. Los resultados arrojaron que la empresa no tiene identificado ni estructurado un proceso de transferencia del conocimiento, lo cual genera desventaja competitiva frente a otras organizaciones, pues su activo principal: el conocimiento de cada uno de los ingenieros se pierde a medida de la rotación del personal. Por lo tanto, la investigadora propone que la empresa debería realizar por medio de la metodología: CMMI (certificación llamada Integración de modelos de madurez de capacidades), un proceso específico de transmisión del conocimiento, con el fin de mejorar y recolectar los conocimientos de sus trabajadores. Con esta mejora, el investigador estima que la empresa podrá hacer modificaciones a su proceso de entrenamiento, adaptándolo a generar un espacio para la transferencia del conocimiento. De esta manera y cumpliendo con la metodología de CMMI, podrá mejorar sus procesos y encaminarse a la organización empresarial de transferencia del conocimiento, capacitando a sus empleados y realizando seguimientos efectivos, con el fin de disminuir las pérdidas de tiempos y reducir costos.

Planteamiento del problema

Para poder conocer como realizan los trabajadores, la transferencia de los conocimientos aprendidos en las capacitaciones internas, a su puesto laboral, se tomaron los aportes de Kirkpatrick (2000), quién presentó cuatro niveles de evaluación de las capacitaciones, donde uno de ellos analiza especialmente la transferencia de los conocimientos al puesto laboral, permitiendo observar su incidencia en los puestos de trabajo.

Desde este análisis evaluativo, el autor afirma que se podría determinar: qué realmente ha sido transferido al puesto de trabajo, qué no ha sido transferido y cuáles serían las posibles causas de esa no transferencia.

Asimismo, y siguiendo con lo que plantea Blake (1997), en relación a que “toda situación contiene una lista de inhibidores del uso del aprendizaje, que van desde el temor a lo desconocido, la inercia de los usos y costumbres, celos, envidias y amenazas al prestigio, al poder y a la autoridad, falta de medios o de tiempo, intolerancias, impaciencia, descreimiento, desconfianza, desinterés, desidia, etc.” (p.24), se torna necesario conocer cuáles serían las razones que le impedirían a los trabajadores de INTI, poder aplicar lo aprendido a su puesto laboral, y asimismo cómo ello se relaciona con la Evaluación de Desempeño Institucional, que los califica, cada dos años.

Será importante tomar en cuenta que, nos encontramos ante un sujeto adulto, trabajador, que posee un pensamiento formal (Piaget, Barbel, 1985), que se encuentra transfiriendo sus conocimientos en base a la formulación de hipótesis, que intentará comprobar, en base a los datos inmediatos, pero que por sobre todo, en base a sus conocimientos anteriores y en general a todo lo que sabe acerca del tema; y que utilizará para ello su particular modalidad de aprendizaje (Fernández, 2000), en un determinado contexto laboral; que a su vez podrá habilitar o no los espacios y tiempos necesarios para poder llevar a cabo la transferencia de lo aprendido.

Pero, asimismo, y desde los enfoques teóricos psicológicos, no se podrá dejar de lado, que la observación directa, tomando los aportes Bandura (1984), que las creencias limitantes o potencializadoras (Robbins, 1987) y los refuerzos de la conducta (Skinner, 1953); que pueda tener el trabajador en su puesto laboral, influirán de manera determinante en su conducta final hacia la transferencia de lo aprendido a sus actividades cotidianas.

Asimismo y teniendo en cuenta, los antecedentes revisados en la temática de la presente tesina, podemos mencionar el trabajo de Guiñazú (2004), quién expuso que el

contexto de transferencia de los conocimientos, puede ser obstaculizante, ya “que llevar el aprendizaje a la acción y realizar el seguimiento de la aplicación al puesto de trabajo, son tareas que requieren mucho tiempo, tanto de preparación como de realización”, como así también lo advierten en sus investigaciones, Tejada Fernández, Ferrández Lafuente (2007), mencionando que, una vez que la organización esté dispuesta a invertir en formación, debieran estar seguros, que los participantes tendrán el soporte necesario en su trabajo, en cuanto a su entorno laboral, que incluye a los superiores inmediatos y compañeros de trabajo.

Por otro lado, González Ortiz de Zárate, Alonso García & Berrocal (2017), nos muestran que los factores: lugar de trabajo, orientación a las necesidades del puesto y generación de una red profesional, tienen una relación positiva con la transferencia, pero nos agregan, que el tiempo que el participante tarda en aplicar lo aprendido, posee una relación inversa con la misma.

Asimismo, Vargas Buitrago (2017), quien investigó acerca del proceso de transferencia del conocimiento en la empresa, nos aporta en su propuesta, que la empresa debería realizar, un proceso específico de transmisión del conocimiento, con el fin de mejorar y recolectar los conocimientos de sus trabajadores, capacitando a los empleados y realizando seguimientos efectivos, a fin de disminuir pérdidas de tiempos y reducir costos.

Es así que, en la presente investigación, y dado que en los antecedentes revisados, los resultados de las investigaciones apuntan a que el fortalecimiento de la transferencia del conocimiento al puesto laboral, parte desde el contexto y del seguimiento de la misma; se intentará en el presente estudio, explicitar adecuadamente que condicionamientos se le presentan al trabajador en la situación de transferencia de los conocimientos a su puesto laboral en INTI, para luego poder explicar cómo afectan dichos condicionamientos a la Evaluación de Desempeño de los trabajadores, desde un marco que contemple el aprendizaje del adulto en situación laboral, con los enfoques psicológicos tanto desde la nuevas ciencias de la conducta, como así también desde la psicogénesis y el psicoanálisis; a fin de poder realizar propuestas que tiendan a realizar cambios productivos, y de esta forma lograr mejorar no solo el desarrollo laboral de trabajador, sino también el de la Institución mencionada.

Pregunta central

¿Cómo se relaciona la transferencia de los conocimientos aprendidos en las capacitaciones internas en Informática, dictadas en el primer cuatrimestre de 2016 en INTI, con la Evaluación de Desempeño Laboral?

Preguntas específicas

¿Cuáles son las razones que condicionan al trabajador de INTI, para poder transferir los conocimientos aprendidos en las capacitaciones internas, a su puesto laboral?

¿Cuáles son los criterios que se tienen en cuenta en la Evaluación de Desempeño Laboral de INTI, para calificar a los trabajadores, en relación a las capacitaciones internas realizadas?

¿Existe una relación entre dichos criterios y las posibilidades laborales, para la transferencia de los conocimientos aprendidos en las capacitaciones internas?

Objetivos e Hipótesis

Objetivo general

Determinar cómo influye en la Evaluación de Desempeño Laboral de los trabajadores de INTI, la transferencia de los conocimientos en Informática al puesto laboral.

Objetivos específicos

- Ponderar los resultados de las evaluaciones de reacción y transferencia de los conocimientos, a fin de conocer las razones que inciden en la transferencia de los conocimientos formativos, por parte del trabajador.
- Relacionar los ítems que evalúan el desempeño del trabajador en relación a sus capacitaciones, con los resultados obtenidos en las encuestas anteriormente mencionadas.
- Utilizar la información recogida en las encuestas administradas a los participantes de las capacitaciones, para generar propuestas de mejora tanto para la transferencia del aprendizaje al puesto laboral, como así también para la Evaluación de Desempeño Laboral.

Hipótesis de trabajo

La imposibilidad de un trabajador del INTI, para transferir los nuevos conocimientos aprendidos, en las capacitaciones internas del núcleo Informática a su puesto laboral; repercutiría negativamente en su Evaluación de Desempeño.

Método

Diseño

Las acciones de investigación tendientes a conocer las posibilidades de transferencia de los trabajadores, de los conocimientos aprendidos en las capacitaciones internas que brinda el INTI, y su relación con la Evaluación de Desempeño Laboral, se desarrollarán desde un estudio correlacional causal, ya que se trabajará con una hipótesis causal, la cual se verificará o no de acuerdo a la recolección de datos de distintas fuentes de procedencia (archivos, encuestas), para luego contrastar los mismos en relación a las posibles correlaciones causales más reiteradas por los participantes encuestados.

Este tipo de diseño cuantitativo, no experimental; nos permitirá observar las variables: transferencia de los conocimientos al puesto laboral y desarrollo de la capacitación a nivel pedagógico-didáctico y contenidos, tal y como se dan en su contexto natural, para analizarlas con posterioridad.

Los datos recolectados procederán de:

- Información del archivo de Herramientas Informáticas del año 2016, pertenecientes al área de Capacitación - Departamento de Desarrollo del Personal, de la Gerencia de Recursos Humanos, del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI).
- Encuestas de reacción de las capacitaciones: “Presentaciones avanzadas, Power Point y Prezi”, “Ms Access, nivel 1”, “Ms Excel, nivel 2” y “Ms Word, nivel 2”, procedentes del archivo mencionado anteriormente.
- Modelo de la Evaluación de Desempeño Laboral del personal del Instituto, facilitado por el área de “Evaluaciones de Desempeño”, de la Gerencia de Recursos Humanos.
- Encuestas de “Evaluación de Transferencia del conocimiento al puesto laboral”, confeccionadas especialmente para la presente investigación, y completadas por los participantes que asistieron a las capacitaciones en Informática correspondientes a los cursos realizados en el año 2016.

Participantes

Los participantes fueron 49 hombres y mujeres mayores de edad, trabajadores de INTI, que han asistido, aprobado y cumplimentado las encuestas de reacción de los cursos de capacitación interna del núcleo Informática, correspondientes al primer cuatrimestre de 2016; de los cuáles 27, han participado en las encuestas de transferencia de los conocimientos al puesto laboral.

Técnicas de recolección de datos

Las técnicas consistirán en:

- Revisión del material existente en los archivos correspondientes a los cursos de capacitación interna del núcleo: Herramientas Informáticas (encuestas de reacción (Anexo III) y resultados de las evaluaciones).
- Encuesta de Transferencia de los conocimientos al puesto laboral, diseñada para ser administrada a los participantes de los cursos anteriormente mencionados. (Anexo II)

Procedimiento

Primera fase. Se realizará en principio la recolección del material empírico de los cursos correspondientes a las capacitaciones internas del núcleo temático de desarrollo de competencias básicas: Herramientas Informáticas, dentro de los cuales se seleccionarán uno de cada temática dictada en el primer cuatrimestre del año 2016; y se tendrá en cuenta los siguientes datos: encuesta de reacción general del curso y resultados de las evaluaciones realizadas de la capacitación.

Segunda fase. Se realizará la selección de un 30 % de los participantes que han cumplimentado con la aprobación de cada curso preseleccionado en la primera fase, a fin de recolectar a través de una “Encuesta de Transferencia de conocimientos al puesto laboral”, más información acerca del contexto de trabajo del sujeto y de la aplicación de los conocimientos y/o habilidades aprendidas en el curso.

Tercera fase. Se procederá en el apartado “Resultados” y en el “Anexo III”, a la exposición de los datos recolectados en la fase 1 y 2.

Luego, en el apartado “Discusiones y conclusiones”, se procederá al análisis y explicación de los mismos en base a: la hipótesis planteada, el marco teórico, los

antecedentes y al modelo de “Evaluación de Desempeño laboral” de la institución. (Anexo IV)

Finalmente, se elaborarán propuestas (Anexo V), para realizar seguimientos en relación a la transferencia de los conocimientos, y asimismo mejorar la Evaluación de Desempeño anteriormente mencionada.

Resultados

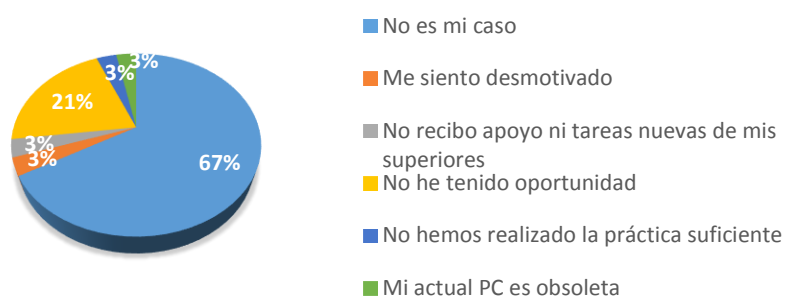


Gráfico 1. Transferencia de los conocimientos al puesto laboral.
Razones de no utilización de los conocimientos en el puesto laboral.

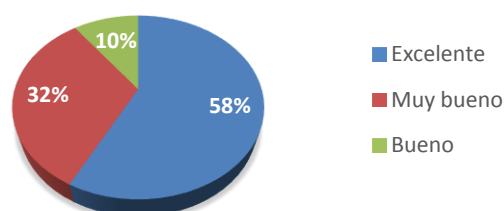


Gráfico 2. Desarrollo de la capacitación a nivel pedagógico-didáctico y contenidos. Desarrollo del curso

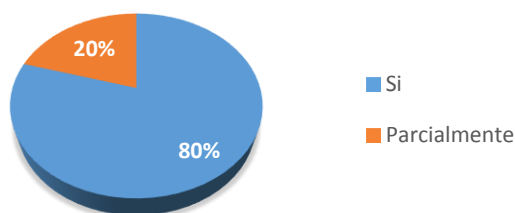


Gráfico 3. Desarrollo de la capacitación a nivel pedagógico-didáctico y contenidos. Utilidad del curso

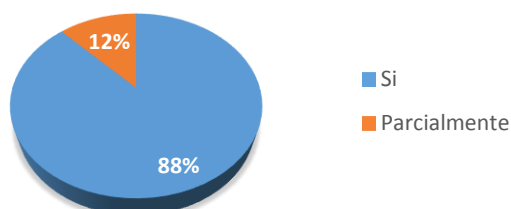


Gráfico 4. Desarrollo de la capacitación a nivel pedagógico-didáctico y contenidos. Dinámica del curso.

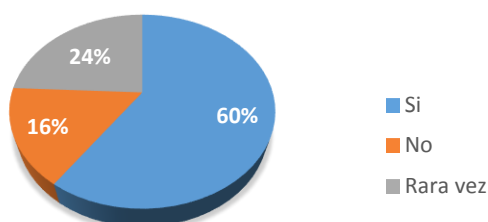


Gráfico 5. Transferencia de los conocimientos al puesto laboral.
Posibilidades de transferencia de los conocimientos a pares y/o superiores.

Entre la población a la cual se le administró la “Encuesta de Transferencia de los conocimientos al puesto laboral”, se encontró que un 64%, señaló que no tenían impedimentos para poder utilizar los conocimientos aprendidos, indicando que “no era el caso de ellos”. Asimismo, un 20 %, afirmó que “no ha tenido oportunidad de hacerlo”, y en

proporciones iguales e inferiores a ese porcentaje (3 % por cada tipo de razón), señalaron que la no utilización de lo aprendido tenía relación con: la desmotivación personal, la falta de apoyo de sus superiores, la falta de práctica durante la capacitación y la falta de actualización de la herramienta informática (“PC obsoleta”).

Por otro lado, se encontró dentro de los resultados obtenidos en las encuestas de reacción, que un 78 % de los participantes respondió positivamente acerca de la “utilidad del contenido”, lo cual se condice con los resultados obtenidos anteriormente mencionados; ya que los participantes no han señalado que las razones de la no aplicación del contenido en el puesto laboral sea la inutilidad del mismo. El mismo hallazgo, se evidenció en relación a las respuestas obtenidas, en cuanto al “desarrollo” y “dinámica” del curso, ya que los participantes señalaron en un 57 %, que el desarrollo del curso ha sido excelente, y en un 87 % que ha sido adecuada su dinámica; por lo que se podría inferir, teniendo en cuenta los ítems incluidos dentro del desarrollo y dinámica del curso, que: la organización, los tiempos, los docentes, el material teórico-práctico, la metodología y los recursos didácticos dispuestos (Anexo II), fueron adecuados en la gran mayoría de los casos y no constituirían obstáculos para la aplicación de los conocimientos en el puesto laboral.

Otro hallazgo interesante, en relación a las respuestas obtenidas en las Encuestas de Transferencia de los conocimientos, y en relación a la “transferencia a sus pares y/o superiores”, ha arrojado que en un 39 %, los agentes han podido o consideran que podrán transferir sus aprendizajes tanto a sus pares como a sus superiores, si esto fuera necesario. Lo cual se correlaciona con los anteriores resultados positivos obtenidos, en cuanto a la posibilidad de aplicación de los conocimientos, la utilidad del contenido, el desarrollo y la dinámica de la capacitación; favoreciendo todo ello la posibilidad de realizar la transferencia de los conocimientos en sus puestos laborales.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que un 24 % ha indicado que “rara vez” puede realizar este tipo de transferencia y que solo un 16 % indica que “no ha podido hacerlo”; y que, dentro de las razones señaladas, han mencionado: “el acotado tiempo laboral”, justificado debido a la gran cantidad de ocupaciones cotidianas.

Discusión y conclusiones

A lo largo del presente trabajo, se ha investigado la relación existente entre las capacitaciones internas realizadas por el personal del INTI y las posibilidades de transferencia de los conocimientos aprendidos en las mismas, a sus puestos de trabajo.

Es así que, a través de las respuestas obtenidas en las encuestas administradas, tanto en la de reacción como en la de transferencia de los conocimientos, se observa la afirmación a la hipótesis planteada en la presente tesina, a saber: “La imposibilidad de un trabajador del INTI, para transferir los nuevos conocimientos aprendidos, en las capacitaciones internas del núcleo Informática a su puesto laboral; repercutiría negativamente en su Evaluación de Desempeño”. Esto es así, en principio debido a que las posibilidades de transferencia señaladas en las respuestas obtenidas en las encuestas, han arrojado en gran medida resultados positivos, ya que la mayoría de los participantes no han señalado razones concretas que le impidiesen utilizar lo aprendido en su puesto laboral, explicitando de esta forma que han podido reforzar a través de la práctica “in situ”, los conocimientos de las capacitaciones a las cuales asistió.

Asimismo, otros participantes, y en menor proporción, han señalado que la oportunidad de aplicación de los mismos, no se le ha presentado, y es aquí donde pareciera que, si bien existe para ellos posibilidad de transferencia de lo aprendido, no habría motivación personal o creatividad para generar la oportunidad de aplicación, partiendo desde sus actividades cotidianas.

Es por ello que, teniendo en cuenta el punto de vista de la educación permanente, que señala al adulto como el sujeto que se plantea “necesito saber más”, será necesario poner en discusión que él no encontrar “la oportunidad” podría indicar que habría que repensar la transferencia como un proceso, que no se daría intuitivamente, al llegar el trabajador a su puesto de trabajo luego de realizada la capacitación, sino que éste debería “aprende a transferir” en su particular contexto laboral.

Y en este sentido, podríamos afirmar que dicho aprendizaje estará sujeto a la modalidad de aprendizaje de cada participante, para poder construir lo nuevo sobre aquello que ya viene realizando, es decir sus saberes previos. Es así que entonces, el trabajador debería ser orientado, para poder realizar un análisis formal de aplicación del saber aprendido, partiendo desde lo posible en su contexto laboral, hacia la realidad deseada, teniendo en cuenta cómo son los procesos intermedios de sus actividades laborales. Para ello, se deberá realizar una reflexión acerca de dichos procesos, ponderando las ventajas y

desventajas, y de esta forma poder dar lugar a aquello que se aprendió y que puede ser transferido y utilizado. Todo ese trabajo reflexivo, le ayudará a generar nuevas conductas, que lo lleven al cumplimiento de sus intereses iniciales.

Dicho de otra forma, para nosotros como profesionales de la Psicopedagogía sería realizar una de las tareas que nos convoca en la especialidad laboral, que es la de orientar y asistir al adulto en situación de aprendizaje y transferencia de sus conocimientos a su puesto laboral, logrando así que el trabajador pueda transferir lo aprendido y sostenerlo en el tiempo que sea necesario, para su desarrollo y crecimiento laboral.

Y es así que, tal como lo plantea Blake (1997), se podría realizar un “Plan de ayuda” para trasladar lo aprendido al puesto laboral, siendo avalado por supuesto por la jefatura como un “Plan de Transferencia”, que contemple el aprendizaje de la capacitación como eje transversal.

Cabe destacar, que ya en trabajos de investigación anteriores, como es el caso del realizado por Ballesteros Rodríguez, (2008), se menciona que “la oportunidad de aplicación” influye en forma directa sobre la transferencia de conocimientos. Asimismo, González Ortiz de Zárate, Alonso García, & Berrocal, (2017), señalan que uno de los factores negativos es el tiempo en que la persona tarda en aplicar el conocimiento adquirido.

Es por ello que, desde nuestro rol Psicopedagógico, se podría pensar que la motivación y la orientación a los trabajadores es fundamental para que estos puedan visualizar la “oportunidad de aplicación” en el corto plazo, para que, a modo de tutoría, se pueda explorar junto a ellos el abanico de posibilidades de aplicación de acuerdo a su ámbito laboral, a sus actividades cotidianas, y sus competencias personales.

Por otro lado, en otra investigación (Tejada Fernández, Ferrández Lafuente, 2007), se señala que “la exigencia del trabajo diario hace que rápidamente se caiga en los hábitos anteriores”. Es así que teniendo en cuenta que los participantes han indicado en sus repuestas, mayoritariamente que no han podido aplicar los nuevos conocimientos por “falta de oportunidad”, también se podría inferir que la rutina les ha impedido poder abrir un espacio a lo nuevo. Eso podría estar entorpeciendo el desarrollo de los nuevos conocimientos a las tareas laborales cotidianas, evitando así el crecimiento y mejoramiento de sus tareas y desmotivando al trabajador para la realización de futuras capacitaciones, debido a que no podrían encontrar una retroalimentación por el aprendizaje realizado en las mismas.

Es por ello que teniendo en cuenta que la Evaluación de Desempeño laboral (Anexo III), nombra dentro de los ítems 5 y 8, la motivación para capacitarse y la voluntad de transferencia de los conocimientos a sus superiores y pares; se puede afirmar que si la rutina y los tiempos laborales limitan la posibilidad de transferencia de los saberes al puesto laboral, y no se habilitan espacios de intercambio del nuevo conocimiento, se estaría paradójicamente causando un efecto negativo sobre la motivación de realizar nuevas capacitaciones, lo que estaría perjudicando al trabajador en su evaluación de desempeño, ya que el ítem evaluable de motivación estaría descendido.

Por otro lado, y continuando el análisis en relación a la Evaluación de Desempeño del trabajador, desde la teoría del aprendizaje del adulto, podemos mencionar que este “necesita captar rápidamente cual será la utilidad del aprendizaje, encontrar líneas de acción para resolver las problemáticas de su práctica profesional y laboral; necesita reconocer un alto compromiso de los docentes y una interacción adecuada con ellos y requiere de espacios para compartir sus experiencias.” Es por ello que si bien el poder compartir lo aprendido en su ámbito laboral, forma parte de una capacidad y compromiso evaluable para el empleado, deber tenerse en cuenta que también debería ser un compromiso de parte de sus superiores y de la institución misma, que el trabajador pueda desarrollar su práctica laboral, transfiriendo los saberes aprendidos en los cursos de capacitación; para que de esta forma pueda realizar más eficazmente sus tareas, y asimismo incrementar su motivación hacia nuevas propuestas de capacitación futuras.

Asimismo y retomando los aportes de la perspectiva del aprendizaje conductista, en la cual se señala que: “la probabilidad de que una respuesta se incremente o decrezca es proporcional al grado de refuerzo o castigo que se reciba por ella”, y que desde el Modelaje de Bandura (1984), se afirma que “todas las conductas se pueden aprender mediante la observación de los otros, involucrando procesos cognitivos, y en este sentido presupone un aprendizaje conductual más ampliado”, se puede afirmar que el trabajador al poder transferir en un espacio de enseñanza a un otro, ya sea a un par o a un superior, se podrá facilitar el aprendizaje no solo de ese otro mediante la observación, sino que también podrá reforzar sus propias conductas por las consecuencias positivas que ello pueda acarrear como confianza en sí mismo, satisfacción de sus superiores, reconocimiento positivo de sus pares de sus saberes; reafirmando así los mismos para su futura repetición.

Asimismo y desde una mirada Cognitivista, y tomando el “ECRO (Esquema Conceptual Referencial Operativo), se puede analizar que desde el punto de vista de las creencias limitantes o potencializadoras que menciona Robbins (1987), la actividad de

poder transferir los propios logros a un otro y el hecho de sentirse bien consigo mismo y con los demás; en ese espacio habilitante en cuanto a los vínculos de pares y superiores, y de acuerdo a si le permiten lograr los objetivos que la persona se ha propuesto; se podrá fomentar, desarrollar y apoyar creencias potencializadoras en el sujeto tales como: “yo puedo” o “yo sé”, que promuevan sus ganas no solo de volver a tomar capacitaciones, sino también de volver a transferir a los demás sus conocimientos.

Referencias

- Ballesteros Rodríguez, J. L. (2008). *La Formación como proceso de transferencia al puesto de trabajo de los conocimientos aprendidos: Un modelo explicativo aplicado al sector de la restauración*. (Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Recuperado de:
<https://www.researchgate.net/publication/38182780>
- Bandura, A., Rivièrè, A. (1984). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe.
- Beck, A. (1995). Terapia cognitiva de los Trastornos de la Personalidad. Buenos Aires: Paidós.
- Bertoni, A. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Blake, O. J. (1997). *La Capacitación. Un recurso dinamizador de las organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Erikson, E., Alcalde, L. & Dubcovsky, S. (1959). Infancia y sociedad. Buenos Aires: Hormé.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (1999). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2004). *Psicopedagogía Conceptos y Problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- González Ortiz de Zárate, A., Alonso García, M. & Berrocal, F. (2017). Evaluación de la eficacia de la formación en la Administración Pública: la transferencia al puesto. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, (17), 113-127: Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281550680007>
- Guiñazú, G. (2004). Capacitación efectiva en la empresa. *Invenio*, 7 (12), 103-116.:
 Recuperado de : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87701209>
- Holland, J., Skinner, B. (1980). Análisis de la conducta. México: Trillas.
- Kerman, B. (2002). *Nuevas Ciencias de la Conducta*. Buenos Aires: UFLO.
- Kertész, R. (1985). Análisis transaccional integrado. Buenos Aires: Ippem.
- Kirkpatrick, D. (2000). *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lama García, F. J. (2014). *Transferencia de la formación de empleados públicos. Elementos de intervención para el incremento de la transferencia del aprendizaje*. (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Recuperado de:
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/56319>
- Legrand, P., Unesco (1973). Introducción a la educación permanente. Barcelona: Teide.

- Pain, A. (1991). *Cómo evaluar las acciones de capacitación*. Barcelona: Gránica.
- Pain, A. (1996). *Capacitación laboral*. Ediciones Novedades Educativas. Colección Formación de Formadores n° 1.
- Paín, S. (2006). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pérez Bustamante Ilander, G., Sáenz Blanco, F. (2010). Autonomía Laboral, transferencia de conocimiento y motivación de los trabajadores como fuente de ventajas competitivas. *Cuadernos de Economía*, XXIX (52), 183-211: Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282121980008>
- Piaget, J., (1974). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires: Corregidor.
- Piaget, J., Barbel, I. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Barcelona: Paidós.
- Quiroga, A. (1991). *Matrices de Aprendizaje*. Buenos Aires: Cinco.
- Robbins, A. (1987). *Poder sin límites. La nueva ciencia del Desarrollo Personal*. Barcelona: Grijalbo.
- Tejada Fernández, J., Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2): Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15590204.pdf>
- Valencia Rodríguez, M. (2013). Generación y transferencia de conocimiento. *Ingeniería Industrial*, 34 (2), 178-187. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-59362013000200007
- Vargas Buitrago, C. (2017). *La transferencia del conocimiento en las empresas de tecnologías de la Información*. (Proyecto de grado, Universidad Santo Tomás). Recuperado de: <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/9527>
- Watson, J. B. (1985). *¿Qué es el conductismo?*. Buenos Aires: Paidós.
- Yugov, A. (1945). *Pavlov: Vida y descubrimientos del gran fisiólogo ruso*. Buenos Aires: Claridad.

Anexos

Anexo I

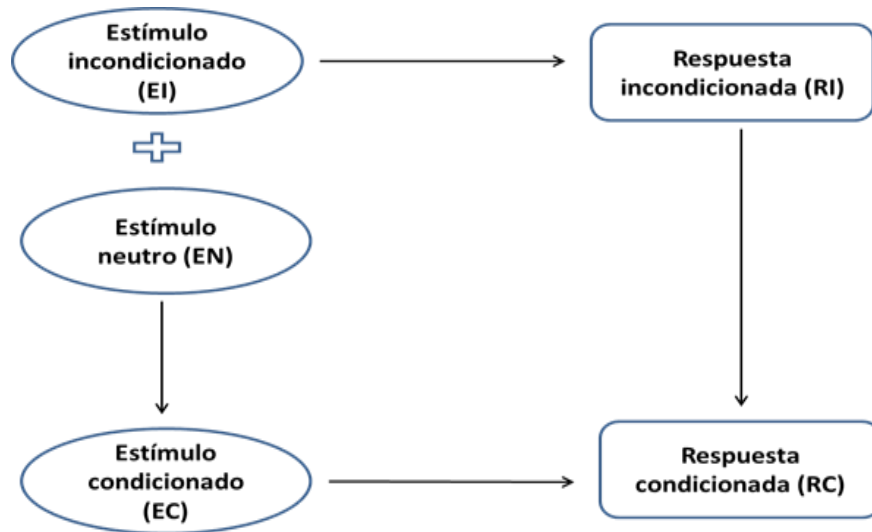


Figura 1. Condicionamiento clásico

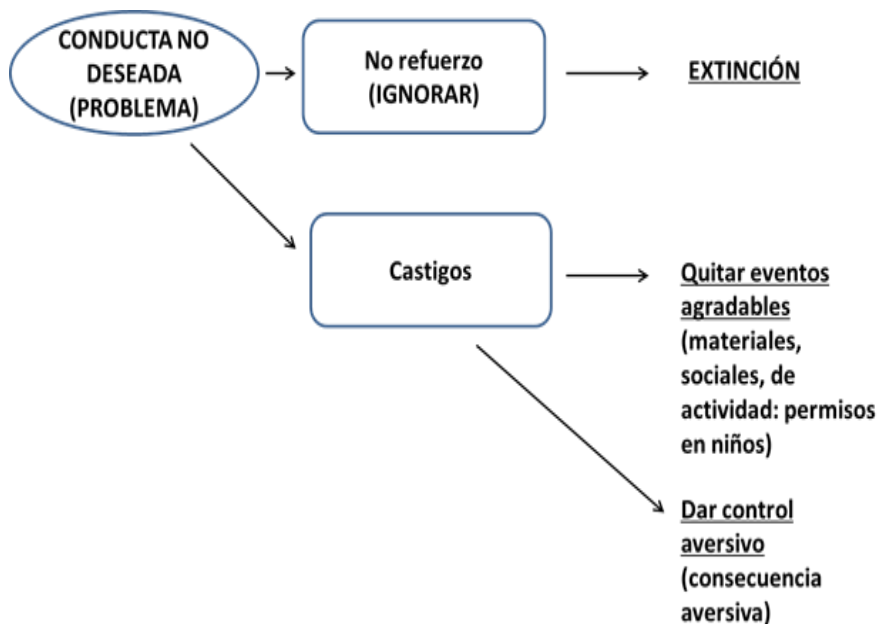


Figura 2. Condicionamiento operante

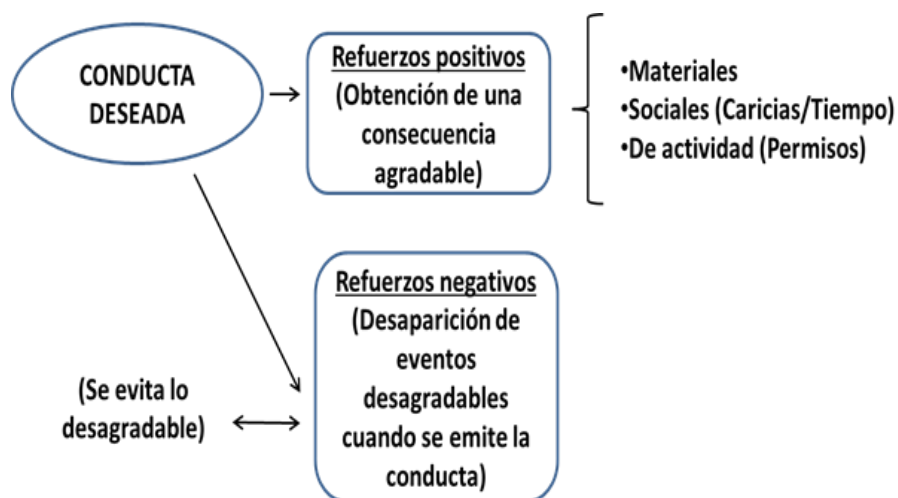


Figura 3. Condicionamiento operante



Figura 4. Enfoque cognitivo

	Personalidad (Pensamientos e imágenes)
A. Beck	Distorsiones Cognitivas
Berne, Kertész (A.T.)	Marco de referencia cognitivo
A. Robbins	Sistema de creencias (limitantes y potencializadoras)

Tabla 1. Enfoque cognitivo. Personalidad (Pensamientos e imágenes).

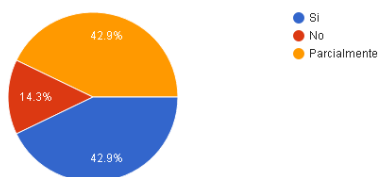
Anexo II

Resultados de las “Encuestas de Transferencia de conocimientos al puesto laboral”

Encuesta Curso: “MS Access – nivel 1”

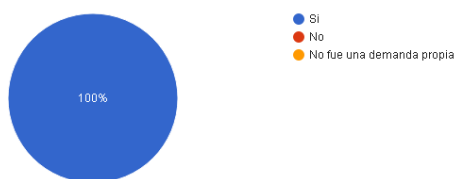
¿Se encuentra usted actualmente aplicando los conocimientos y/o habilidades adquiridas en la capacitación "MS Access - nivel 1"?

7 respuestas



¿Sus demandas para capacitarse en esta temática fueron aprobadas en tiempo y forma por su jefatura?

7 respuestas



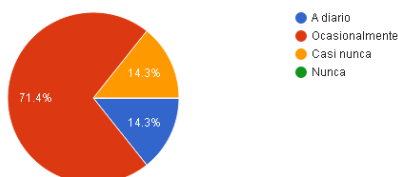
¿Por qué considera que fue así?

7 respuestas

Porque resulta útil para mi trabajo
-
No presentaron objeciones, al plantearles mi interés es esta capacitación
Por la necesidad del sector
Por la necesidad del área de adquirir los conocimientos del programa.
Lo podría haber utilizado pero tuve un cambio de tareas.
Porque fue aprobada inmediatamente sin objeción alguna.

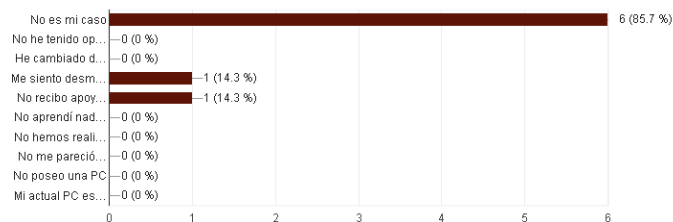
¿Con qué frecuencia aplica los conocimientos y/o habilidades adquiridas en la capacitación?

7 respuestas



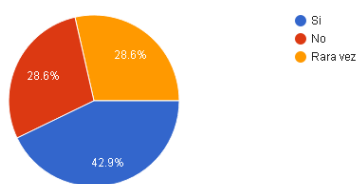
Indique la razón o razones que le han impedido utilizar sus nuevos conocimientos y/o habilidades adquiridas de forma adecuada en su trabajo.

7 respuestas



¿Posee usted el espacio y el tiempo adecuados para poder transmitir los conocimientos aprendidos a sus compañeros y/o superiores, si esto fuera necesario?

7 respuestas



¿Por qué considera que es así?

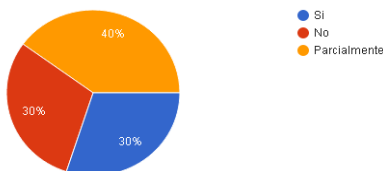
7 respuestas

- De hecho, ya he compartido lo aprendido con mi compañero
-
- Mis tareas , me demandan un mayor tiempo que el necesario para capacitar a otros compañeros
- Por las distintas ocupaciones
- De estar mis compañeros interesados en la transmisión de conocimientos, esto se lleva a cabo, no es con regularidad, pero sucede.
- Porque no hay interés de mis superiores
- Porque no es la tarea usual de nuestra área de trabajo, ya que usamos el sistema contable PRESEA.

Encuesta Curso: “Presentaciones avanzadas – Power Point y Prezi”

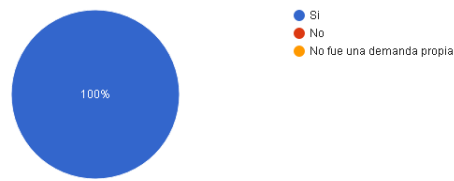
¿Se encuentra usted actualmente aplicando los conocimientos y/o habilidades adquiridas en la capacitación "Presentaciones Avanzadas: Power Point y Prezi"?

10 respuestas



¿Sus demandas para capacitarse en esta temática fueron aprobadas en tiempo y forma por su jefatura?

9 respuestas



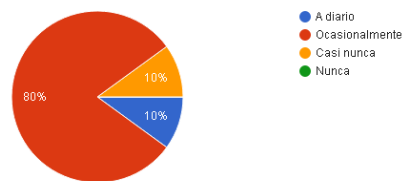
¿Por qué considera que fue así?

9 respuestas

Porque el curso fue solicitado por demanda en 2015 y el curso fue dictado en 2016
Fue pedido en el plan de capacitación para ese año, no fue algo que surgió en el momento.
Gogolino así lo dispuso
Porque la dirección (además de nosotros) está interesada en que amplíemos nuestros conocimientos.
No he tenido inconvenientes al solicitarla
Porque lo solicite al ver la información y pude anotarme sin inconveniente.
Porque era necesario para realizar capacitaciones internas y externas
-
No aplica

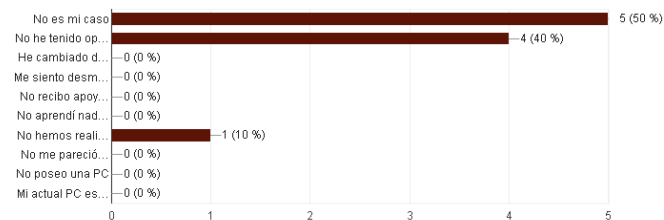
¿Con qué frecuencia aplica los conocimientos y/o habilidades adquiridas en la capacitación?

10 respuestas



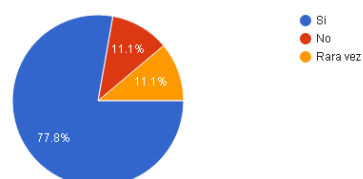
Indique la razón o razones que le han impedido utilizar sus nuevos conocimientos y/o habilidades adquiridas de forma adecuada en su trabajo.

10 respuestas



¿Posee usted el espacio y el tiempo adecuados para poder transmitir los conocimientos aprendidos a sus compañeros y/o superiores, si esto fuera necesario?

9 respuestas



¿Por qué considera que es así?

9 respuestas

En caso que sea necesario transferir el conocimiento en mi ámbito laboral se propicia el traspaso de conocimiento

si un compañero necesita ayuda sobre un tema del cual yo sé, puedo transmitirle los conocimientos

Gracias a Goglino

Porque teniendo voluntad y ganas se puede organizar un espacio de interambio

No dispongo de tiempo, pero si es necesario lo haria

Porque los conocimientos aprendidos muchas veces son de utilidad para el resto que no tuvo la oportunidad de hacer el curso.

Le transmito mis conocimientos a quien lo necesite

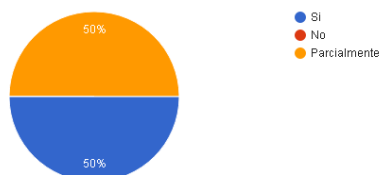
-

Lamentablemente apenas me alcanza el tiempo para poder cumplir con mis tareas, por lo mismo éste tipo de conocimientos y/o capacidades no las puedo transferir, si otras, actividades de capacitación estrictamente relacionadas con nuestra temática laboral.

Encuesta Curso: "MS Excel – nivel 2"

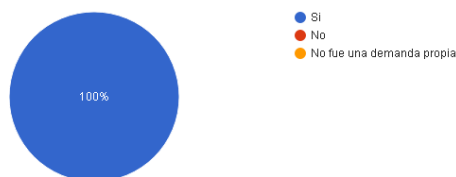
¿Se encuentra usted actualmente aplicando los conocimientos y/o habilidades adquiridas en la capacitación "MS Excel - nivel 2"?

6 respuestas



¿Sus demandas para capacitarse en esta temática fueron aprobadas en tiempo y forma por su jefatura?

6 respuestas



¿Por qué considera que fue así?

6 respuestas

Porque se aprobaron en el momento solicitado

PORQUE CUANDO LO SOLICITÉ LO FIRMARON AL INSTANTE

La capacitación fue planificada el año anterior e incluida en el plan de capacitación anual sin ningún tipo de problema.

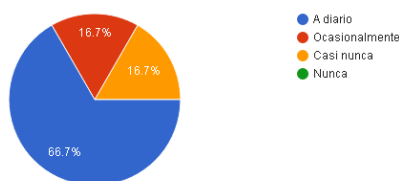
Porque la firma de la solicitud fue inmediata y fui alentada para capacitarme y aplicar lo aprendido en el sector.

Herramienta útil para LAS TAREAS DIARIAS

Lo consideraban necesario para mi labor en asistencia a pymes

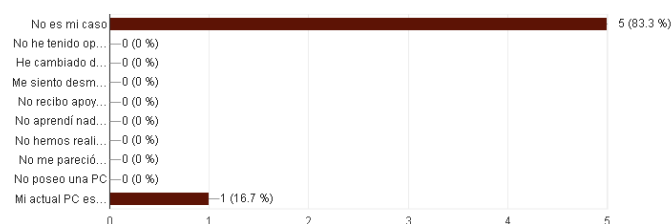
¿Con qué frecuencia aplica los conocimientos y/o habilidades adquiridas en la capacitación?

6 respuestas



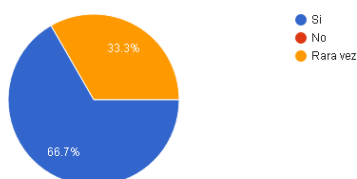
Indique la razón o razones que le han impedido utilizar sus nuevos conocimientos y/o habilidades adquiridas de forma adecuada en su trabajo.

6 respuestas



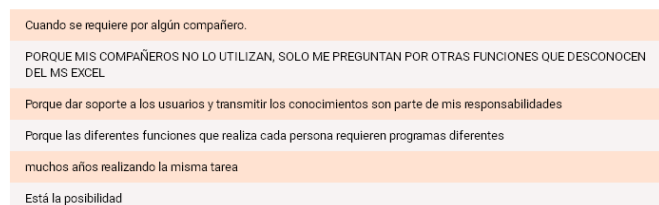
¿Posee usted el espacio y el tiempo adecuados para poder transmitir los conocimientos aprendidos a sus compañeros y/o superiores, si esto fuera necesario?

6 respuestas



¿Por qué considera que es así?

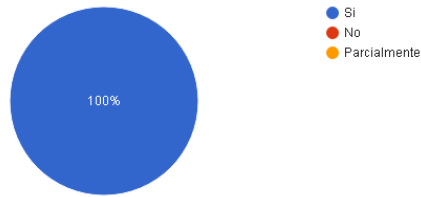
6 respuestas



Encuesta Curso: “MS Word – nivel 2”

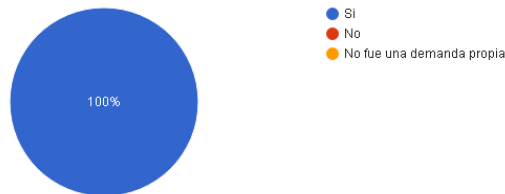
¿Se encuentra usted actualmente aplicando los conocimientos y/o habilidades adquiridas en la capacitación "MS Word - nivel 2"?

4 respuestas



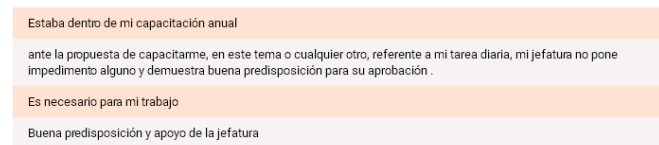
¿Sus demandas para capacitarse en esta temática fueron aprobadas en tiempo y forma por su jefatura?

4 respuestas



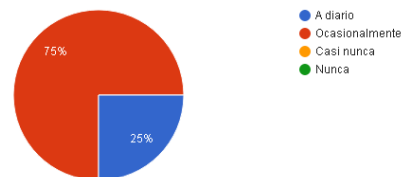
¿Por qué considera que fue así?

4 respuestas



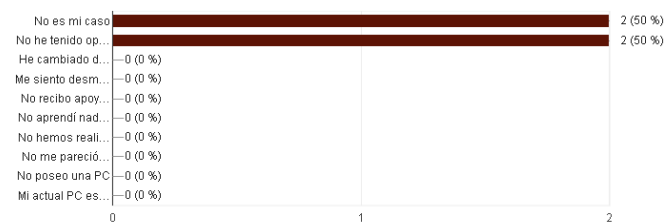
¿Con qué frecuencia aplica los conocimientos y/o habilidades adquiridas en la capacitación?

4 respuestas



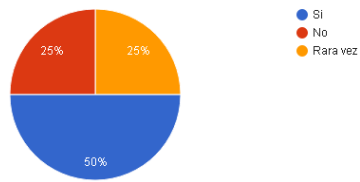
Indique la razón o razones que le han impedido utilizar sus nuevos conocimientos y/o habilidades adquiridas de forma adecuada en su trabajo.

4 respuestas



¿Posee usted el espacio y el tiempo adecuados para poder transmitir los conocimientos aprendidos a sus compañeros y/o superiores, si esto fuera necesario?

4 respuestas



¿Por qué considera que es así?

4 respuestas

No se dio la posibilidad.
por razones de tarea diaria
buen ambito laboral
existe un buen ambiente de trabajo

Anexo III

Resultados de las Encuestas de Reacción de las Capacitaciones - 1º cuatrimestre 2016

Encuesta Curso: “Presentaciones avanzadas – Power Point y Prezi”. Cantidad de respuestas: 9 (100 %)

Desarrollo del Curso en General (organización, tiempos, docente, material teórico-práctico)	Utilidad del Contenido	Dinámica del curso para un aprendizaje efectivo (metodología, recursos didácticos)
Excelente: (33,3 %) Muy Bueno: (44,4 %) Bueno: (22,2 %)	Si: (66,7 %) Parcialmente: (33,3 %)	Si: (88,9 %) Parcialmente: (11,1 %)

Encuesta Curso: “MS Access – nivel 1”. Cantidad de respuestas: 17 (100 %)

Desarrollo del Curso en General (organización, tiempos, docente, material teórico-práctico)	Utilidad del Contenido	Dinámica del curso para un aprendizaje efectivo (metodología, recursos didácticos)
Excelente: (47,1 %) Muy Bueno: (41,2 %) Bueno: (11,8 %)	Si: (64,7 %) Parcialmente: (35,3 %)	Si: (78,5 %) Parcialmente: (23,5 %)

Encuesta Curso: “MS Excel – nivel 2”. Cantidad de respuestas: 12 (100 %)

Desarrollo del Curso en General (organización, tiempos, docente, material teórico-práctico)	Utilidad del Contenido	Dinámica del curso para un aprendizaje efectivo (metodología, recursos didácticos)
Excelente: (75 %) Muy Bueno: (16,7 %) Bueno: (8,3 %)	Si: (91,7 %) Parcialmente: (8,3 %)	Si: (83,3 %) Parcialmente: (16,7 %)

Encuesta Curso: “MS Word – nivel 2”. Cantidad de respuestas: 11 (100 %)

Desarrollo del Curso en General (organización, tiempos, docente, material teórico-práctico)	Utilidad del Contenido	Dinámica del curso para un aprendizaje efectivo (metodología, recursos didácticos)
Excelente: (72,7 %) Muy Bueno: (27,3 %)	Si: (90,9 %) Parcialmente: (9,1 %)	Si: (100 %)

Anexo IV

Modelo de Evaluación de Desempeño Laboral 2016, de INTI

Ítems 5 y 8, Evaluación de la formación del personal.

Evaluación de Desempeño 2015		http://sistemas2.inti.gob.ar/evaluacion2015/evaluacionAuxyTec.jsp?lega...	
		6- Posee actitud cooperativa con su equipo de trabajo y hacia integrantes de otra dependencia del Instituto.	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>
		7- Posee buena predisposición para encarar tareas en conjunto con otras áreas y Centros.	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>
5	Conocimiento del trabajo y Contracción personal al estudio. VCF 2,50 puntos	1- Domina todos los aspectos de su función tanto en lo técnico, como en lo operativo y en caso de corresponder, de conducción.	<input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/>
		3- Puede realizar su trabajo a partir de instrucciones generales consultando sólo en forma esporádica.	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>
		5- Se muestra abierto y receptivo hacia nuevos aprendizajes.	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>
		6- Posee disposición para capacitarse y ampliar sus conocimientos para responder mejor a las demandas de su área de acción.	<input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/>
6	Planificación y Toma de decisiones en el Trabajo Personal. VCF 3,33 puntos	1- Es capaz de organizar anticipadamente su trabajo.	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>
		2- Administra adecuadamente los tiempos.	<input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/>
		5- Responde en tiempo y forma, aún bajo presión.	<input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/>
7	Grado de Orientación al Concepto Servicio Público VCF 2,50 puntos	1- Asume y cumple el compromiso contraído para la ejecución de la tarea.	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>
		4- Se relaciona con responsabilidad con empresas / instituciones externas, proveedores, público en general.	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>
		7- Si no puede responder favorablemente a una necesidad, busca otras alternativas para satisfacer la demanda	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>
		8- Reconoce que nuestra institución esencialmente maneja recursos públicos que deben redundar en beneficio de la sociedad.	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>
8	Compromiso con la presencia en el lugar de trabajo VCF 5 puntos	2- Si debe ausentarse del mismo, informa a sus compañeros / superiores, con celeridad.	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>
		6- Si debe asistir a cursos / conferencias / congresos u otro evento, informa sus resultados a superiores / compañeros.	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>
9	Compromiso con los tiempos de ejecución comprometidos VCF 3,33 puntos	2- Desempeña las tareas asignadas en forma adecuada con eficiencia y eficacia.	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>
		3- Ante algún imprevisto o dificultad demuestra iniciativa en la búsqueda de alternativas posibles para una adecuada respuesta.	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>

Anexo V

Propuestas

A partir del análisis del tema propuesto se han generado las siguientes propuestas:

1. A fin de afianzar la práctica laboral de los conocimientos nuevos aprendidos en las capacitaciones internas laborales, por parte de los trabajadores, y lograr así una mayor motivación y confianza en su “saber hacer”, y asimismo para retroalimentar las capacitaciones con nuevas necesidades y requerimientos en cuanto a contenidos, práctica y dinámicas que propongan los participantes desde su contexto laboral cotidiano; se propone: realizar un “seguimiento de aplicación” de los conocimientos, relevando las necesidades de capacitación, aun no cubiertas por parte del equipo de capacitación. De esta forma, se beneficiaría el uso de los nuevos conocimientos en los puestos laborales.

El seguimiento podría realizarse mediante “visitas de seguimiento”, que podrían consistir en realizar una visita a la dependencia de los participantes, previamente acordada con ellos, en la cual se pueda mediante un “protocolo de visita”, que contenga algunos aspectos preestablecidos para preguntar a los trabajadores, observar y obtener “in situ” la información necesaria para su análisis posterior.

De esta forma y desde nuestro rol psicopedagógico, la intervención tendrá lugar tanto en la observación directa y el intercambio con el trabajador, como en el procesamiento de la información recogida en las encuestas de reacción.

Es decir, nuestro rol será el de facilitar la comunicación y mediar entre las propuestas de enseñanza docente y los sujetos que aprenden y aplican los conocimientos, a fin de amalgamar los requerimientos y necesidades de aplicación de los conocimientos de los participantes, con la modalidad de enseñanza docente y la dinámica de la capacitación.

2. En cuanto a la Evaluación de Desempeño, sería interesante poder agregar algunos ítems a evaluar en relación a las capacitaciones internas, para poder cubrir mayores aspectos en relación a la aplicación de los saberes aprendidos por parte del sujeto, a su puesto laboral.

Dichos ítems podrían tener relación con los siguientes aspectos de la dinámica cotidiana laboral:

- La posibilidad de resolución de problemas con los nuevos conocimientos adquiridos.
- La capacidad para innovar o crear nuevos procedimientos o alternativas de realización de acuerdo con los nuevos conocimientos aprendidos.

- La cantidad y calidad de sugerencias y/o propuestas realizadas a sus pares y/o superiores, acerca de los nuevos conocimientos aprendidos en las capacitaciones y/o talleres cursados, vinculados a su actividad laboral.
- La solicitud, por parte de los trabajadores, de realizar nuevas capacitaciones para mejorar su actividad laboral.

Protocolo visita de seguimiento

Nombre de la persona: _____

Dependencia INTI a la cual pertenece: _____

Programa de capacitación al cual asistió: _____

Fecha de realización de la capacitación (días, mes, año): _____

- a. Conocimientos principales adquiridos a su criterio: _____
- b. Conocimientos aplicados en situaciones concretas al puesto laboral (citar ejemplos): _____
- c. Obstáculos encontrados en el puesto laboral (conocimientos que no pudo aplicar / causas): _____
- d. Apoyo adicional (recursos humanos / materiales) requeridos para facilitar la aplicación de los nuevos conocimientos: _____
- e. Actividades actuales o futuras, en las cuáles, a su criterio, podría aplicar los conocimientos y/o habilidades aprendidas: _____
- f. Compañeros de trabajo y/o superiores, a quienes podría asesorar en la temática aprendida en la capacitación: _____