



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Aprendizaje Laboral en la Industria Farmacéutica Desde una Mirada Psicopedagógica

Estudiante: Gabriela Solange Montoya

Legajo: 26916

Director/es: Calderon Gabriela

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en
Psicopedagogía

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4.0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.


Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI []

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: **Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 18/03/2026**

Firma y aclaración del autor:


GABRIELA SOLANGE PIOVOLA.

Índice

Resumen	4
Introducción	6
Delimitación del Objeto de Estudio	6
Planteo del Problema	7
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	9
Supuestos Básicos de Investigación	9
Estado del Arte	10
Marco Teórico	18
Método	37
Diseño de la Investigación.....	37
Participantes	37
Muestra	37
Instrumentos de Recolección de Datos.....	38
Procedimiento Explicitado	38
Resultados	39
Estilos de Aprendizaje.....	39
Saberes Construidos en la Práctica.....	40
Trayectorias Formativas y Laborales	40
Procesos de Capacitación Institucional	41
Interacción Entre Pares y Figuras de Referencia.....	44
Comunicación y Gestión de Imprevistos.....	45
Percepción de Oportunidades de Aprendizaje	46
Cultura Organizacional del Aprendizaje	46
Discusión	48
Conclusiones	56
Aportes y Contribuciones	57
Limitaciones	59
Líneas de Investigación Futura	59
Propuesta de Intervención	61
Referencias	63
Anexo	68

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar los procesos del aprendizaje laboral en el área de producción de un laboratorio industrial de fabricación de medicamentos ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Se centra en la experiencia concreta, la interacción entre pares y las condiciones que lo facilitan o limitan desde una perspectiva psicopedagógica.

En la industria farmacéutica, caracterizada por su alto grado de regulación, exigencia técnica y responsabilidad sanitaria, los saberes que los operarios productivos construyen, actualizan y aplican en su práctica diaria son fundamentales no solo para la eficiencia productiva y la sostenibilidad del negocio, sino, sobre todo, para el cumplimiento de estándares de calidad y seguridad. En este sentido, indagar sobre los procesos de aprendizaje en la figura del operario de producción, posibilita reconocer modos de construir y aplicar saberes necesarios para cumplir las exigencias técnicas, normativas y de calidad propias de esta industria.

Para cumplir con el objetivo planteado, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, de carácter descriptivo, que consistió en la toma de 12 entrevistas semiestructuradas a operarios de producción del laboratorio, donde se indagó sobre estilos de aprendizaje, trayectorias formativas, representación construida sobre la necesidad de capacitación para realizar las tareas productivas, las estrategias de capacitación utilizadas en el sector, percepción respecto de las oportunidades de aprendizaje en el entorno laboral, la cultura organizacional, la interacción entre pares y el significado atribuido a los saberes construidos en la práctica cotidiana.

Los resultados muestran un claro predominio de la experiencia concreta y la observación reflexiva sobre la conceptualización abstracta en los procesos de aprendizaje, así como también una fuerte valoración del aprendizaje situado y del apoyo entre compañeros por sobre los dispositivos formales de capacitación actuales (centrados en la lectura de documentos o descontextualizados de la práctica cotidiana).

Palabras clave: aprendizaje laboral, aprendizaje organizacional, industria farmacéutica, aprendizaje situado, aprendizaje experiencial, operario de producción.

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

La antropología del trabajo establece que las técnicas laborales más originarias requerían capacidades de observación activa y metodologías para la toma de decisiones. Luego, las transformaciones económicas, tecnológicas, sociales y productivas del progreso industrial generaron la necesidad del trabajador de reflexionar sobre su trabajo, ya que se volvió más especializado, repetitivo y regulado por horarios estrictos. Ante este nuevo escenario, la formación escolar resulta insuficiente por sí sola, por lo que a partir de la década de 1970, surge la necesidad de cultivar en los ciudadanos habilidades para un aprendizaje continuo. Esto llevó a planificar y organizar nuevos planes educativos donde el aprendizaje sea entendido como un proceso influenciado por el contexto cultural, los conocimientos y preferencias individuales, y donde las estrategias pedagógicas sean consideradas como un medio de fortalecimiento productivo dentro de las organizaciones (D'Anna & Hernandez, 2006).

Dentro de lo que comprende la fabricación industrial en la Argentina, la industria farmacéutica representa uno de los cuatro sectores con mayor nivel de competitividad de la economía y con más inversión privada en investigación, desarrollo e innovación. Cuenta con una ocupación directa de aproximadamente 43.000 personas, lo que representa una cifra significativa en términos de generación de empleo, con una alta proporción de profesionales y técnicos, lo cual se atribuye a su alto nivel de regulación. Con el fin de asegurar que los productos farmacéuticos sean de la calidad necesaria para el uso al que están destinados, existe un conjunto de medidas enmarcadas en el concepto de garantía de la calidad. Estas deben ser plenamente documentadas y cada laboratorio debe garantizar su eficacia controlada, así como que todas las partes que conforman el sistema de garantía de calidad deben ser ocupadas por personal competente, adecuadamente calificado y capacitado para efectuar correctamente los procedimientos (CILFA, 2020; ANMAT, 2023).

En este contexto, se plantea la necesidad de examinar los procesos de aprendizaje laboral, considerando la generación, transmisión y consolidación de conocimientos técnicos y organizacionales. El objetivo es identificar, caracterizar y comprender el modo en el que los empleados del sector productivo adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y competencias en este ambiente laboral caracterizado por su acción sistemática, estandarizada y rigurosamente regulada por las normativas que permiten que la producción no sea necesariamente realizada por personal profesional y que aseguran la calidad del producto para el consumo humano.

Por lo tanto, esta investigación tiene como fin estudiar los procesos de aprendizaje del personal productivo que trabaja en la industria farmacéutica en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2025. Estos procesos incluyen tanto aprendizajes formales (enmarcados en capacitaciones o tecnicaturas) como también aprendizajes informales (construidos en la experiencia cotidiana), que a su vez abordan saberes técnicos, saberes de oficio, saberes organizacionales y modos de aprender.

A efectos metodológicos, se realizan dos cortes muestrales. En primer lugar, se selecciona un laboratorio de la Ciudad de Buenos Aires y, en segundo lugar, se delimita la población de dicho laboratorio al personal que realiza actividades productivas, excluyendo a mandos medios, personal administrativo y departamentos comerciales para acotar el estudio a un contexto específico, viable y representativo, permitiendo analizar cómo se produce el aprendizaje en el marco de una industria altamente regulada, donde la formación continua y el conocimiento práctico son claves para garantizar la calidad y seguridad de los productos elaborados.

Planteo del Problema

Sara D'Anna y Liliana Hernandez (2006) consideran que en las últimas décadas se han observado profundos cambios a nivel mundial, siendo el más importante la globalización. Los sistemas de producción se han homogeneizado en todo el mundo. El planeta se ha vuelto más interconectado, la informática alcanzó niveles inalcanzables y los mercados se han complejizado, por lo que el saber o el poder situarse en un mundo tan complejo ya no depende de la formación

tradicional, lo cual genera que aquel individuo que no continúa aprendiendo quede al margen de este desarrollo mundial. La globalización se sustenta en la información y esta última, a su vez, se basa en la educación. Por lo tanto, el conocimiento y la información se han convertido en la base para la generación de riqueza y prosperidad en el mundo (Díaz Leyva & Arredo Fornaris, 2021).

En este escenario de transformaciones globales, donde el conocimiento y la información adquieren un valor central como recursos estratégicos, se vuelve necesario repensar los procesos de aprendizaje en la adultez y en el ámbito laboral. Aquí es donde toma un rol principal la psicopedagogía laboral como la encargada de asesorar y orientar, tanto al adulto como a las organizaciones, en el aprendizaje de la tarea y en la constitución del sujeto como trabajador (D'Anna & Hernandez, 2006).

En el desarrollo de las tareas productivas de la industria farmacéutica, caracterizada por su alto grado de regulación, exigencia técnica y responsabilidad sanitaria, convergen procedimientos estandarizados, tecnologías altamente innovadoras y específicas y dinámicas organizacionales complejas, así como también conocimientos informales y tácitos que muchas veces quedan invisibilizados en los enfoques tradicionales de formación laboral. Es precisamente en este entramado de exigencias donde se vuelve necesario problematizar los modos en los que se aprende en el trabajo en este contexto desde un punto de vista psicopedagógico. El comprender y conocer las dinámicas en estos procesos de aprendizaje, así como sus estilos preferentes, no solo arroja luz sobre un tema poco abordado en el campo disciplinario, sino que también contribuye a diseñar políticas de formación más efectivas y contextualizadas dentro del sector industrial farmacéutico, pensadas desde un abordaje psicopedagógico.

Por lo anterior expuesto, la pregunta que se utiliza como guía a lo largo de esta investigación es: ¿Cómo son los procesos de aprendizaje laboral en el área de producción de un laboratorio de fabricación industrial de medicamentos desde la perspectiva de los operarios de producción, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, en 2025?

Objetivo General

Analizar los procesos de aprendizaje laboral en el área de producción de un laboratorio de fabricación industrial de medicamentos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, en 2025.

Objetivos Específicos

- Identificar los estilos de aprendizaje de los operarios de producción.
- Conocer la formación de los operarios de producción.
- Conocer la representación construida en operarios de producción sobre la necesidad de capacitación para realizar las tareas productivas.
- Identificar estrategias de capacitación, tanto formales como informales, utilizadas en el sector.
- Describir la percepción de los trabajadores respecto de las oportunidades de aprendizaje en el entorno laboral.
- Analizar el impacto de la cultura organizacional, la experiencia previa y la interacción entre pares en la adquisición de conocimientos y habilidades.
- Conocer el significado atribuido, por los trabajadores, a los saberes construidos en la práctica cotidiana.

Supuestos Básicos de Investigación

En el contexto laboral de un laboratorio de producción industrial de medicamentos, los empleados adquieren y perfeccionan conocimientos y habilidades técnicas a través de instancias formales de capacitación y, sobre todo, a través de procesos informales de aprendizaje que están vinculados a la experiencia, la interacción entre pares y la práctica cotidiana. Por lo tanto, la participación en dinámicas colaborativas dentro del área de producción (como el trabajo en equipo, la supervisión directa o el acompañamiento de colegas) favorece significativamente el aprendizaje de saberes prácticos y organizacionales.

Estado del Arte

Elías Chaccha Tinoco, José Luis Guerreros Lazo, Gustavo Leonel Álvarez Sierra y Karina R. Palomino Carhuallanqui (2020), con el objetivo de determinar los estilos de aprendizaje basados en el aprendizaje experiencial de Kolb¹, llevaron a cabo un estudio descriptivo, con muestreo probabilístico, denominado “Aprendizaje experiencial de Kolb en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Metalúrgica y de Materiales de la Universidad Nacional del Centro del Perú”. En esta investigación, donde participaron 103 estudiantes, obtuvieron que el mayor porcentaje del estilo de aprendizaje que presentaron fue divergente (50.49%); en menor proporción, el asimilador (4.85%); luego el acomodador (29.13%); y, finalmente, el convergente (15.53%). Concluyen que el aprendizaje experiencial tiene importantes beneficios significativos en el ámbito educativo, dado que aprender a partir de la experiencia exige la puesta en práctica de cuatro modos operativos que deben conformar una secuencia coherente con las etapas del proceso de aprendizaje experiencial e integrar la gestión que lo estructura en su totalidad.

Luego, en Entre Ríos, Roxana Guadalupe Ramírez, Graciela Beatriz Paredes y Daniela Dans (2025), con el objetivo de analizar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y plantear estrategias que mejoren la enseñanza y el aprendizaje, realizaron un estudio experimental utilizando el modelo de Felder & Silverman (1988). Se determinó que la proporción de alumnos asociados a la variable Activos es mayor al doble que la de los estudiantes que se identificaron como Reflexivos; dentro de ambas categorías, la proporción de estudiantes asociados a la variable Visuales es el doble que la de los estudiantes caracterizados como Verbales. A su vez, la proporción de estudiantes identificados como Secuenciales es mayor que la de los Globales y, dentro de ambas categorías, la proporción de Sensitivos es muy superior a la de Intuitivos. Notan que las dimensiones Visual-Verbal tienen similitudes con los estilos Activo-Reflexivo y Sensitivo-Intuitivo, de forma independiente. Además, hay conexión entre las variables Sensitivo-Intuitivo y Secuencial-Global. Sin embargo, las variables Activo-Reflexivo con los estilos

¹ Se desarrolla el modelo en el Marco Teórico

Secuencial-Global y Sensitivo-Intuitivo no comparten ningún tipo de relación. Concluyen que los estudiantes se inclinan a estilos de aprendizaje activo, visual y sensitivo, caracterizándose por ser prácticos y preferir material concreto y visual, como diagramas de flujo y videos. Estos estilos, a su vez, también varían según el área de conocimiento a la que pertenecen, por lo que plantean la necesidad de analizar e indagar las preferencias cognitivas de los estudiantes para elaborar nuevas propuestas de enseñanza, siendo esto uno de los aspectos más importantes de la alfabetización académica.

A su vez, Hernán Martini, en nombre de la Cámara Argentina para la formación profesional y la capacitación, lidera la “Encuesta de la formación permanente Argentina abril 2024”, que arroja que la modalidad sincrónica experimentó un incremento del 27,6% en 2022 al 28,65% en 2024, mientras que la modalidad asincrónica pasó del 23,2% al 26,78% en el mismo periodo. A su vez, también muestra que la educación formal presenta una disminución del 15,30% en 2022 al 12,76% en 2024, así como una reducción del tiempo de duración de las formaciones laborales (82% de las capacitaciones duran menos de 9 meses). Esto muestra un sector de educación no formal que está en un cambio activo para incluir nuevas tecnologías y metodologías que respondan a las demandas de un público cada vez más heterogéneo y conectado. Concluyen que encontrar un equilibrio entre la demanda de interacción humana, las tendencias laborales inmediatas y las dificultades económicas contextuales argentinas es crucial para adaptarse a los diversos estilos de aprendizaje y las expectativas de los estudiantes en un mundo cada vez más digitalizado, así como favorecer una formación permanente (Cámara Argentina para la Formación Profesional y la Capacitación Laboral, 2024).

Entrando en el contexto industrial, en Colombia, Albeiro Beltrán-Díaz, Mileidy Alvarez-Melgarejo y Youseline Garavito-Hernández (2022) realizan una investigación de tipo descriptiva, con enfoque cuantitativo y de corte transversal denominada “Influencia de la capacidad de aprendizaje y de adaptación sobre la capacidad de innovación en producto en la industria colombiana”. Obtienen que las empresas que cuentan con capacidad de aprendizaje y adaptación

tienen mayor probabilidad de desarrollar la capacidad de innovación de producto. Demuestran que el invertir en procesos de capacitación de los empleados disminuye en un 22,5 % la probabilidad de invertir en innovación de producto, por lo que contar con personal calificado facilita la transferencia de conocimiento. Por esta razón es que el 45,8 % de las empresas manufactureras estudiadas se apoya en colaboradores de nivel especialista para el desarrollo de actividades de ciencia, tecnología e innovación, ya que el invertir en Innovación y Desarrollo (I+D) incrementa 63,1 % la probabilidad de innovar en productos, así como contar con personal con título de posgrado (8,3 %). Llegan a concluir que la relación entre las habilidades de aprendizaje y adaptación sobre la capacidad de innovación en producto de las empresas industriales colombianas es significativa y determinante. La combinación de estas habilidades aumenta notablemente la posibilidad de que las organizaciones desarrollen su potencial innovador, el cual es significativamente menor cuando solo se dispone de una de las capacidades dinámicas analizadas.

Por otro lado, María Inés Carugati, Mirtha Ortiz Ibáñez, María Agustina Gimeno, María Fernanda Artola y Laura Mastrocellola (2024), bajo la dependencia de la Subsecretaría de Ciencia y Tecnología de la Argentina, realizaron “La 3.ª Encuesta Nacional Dinámica del Empleo y la Innovación (ENDEI) al sector manufacturero” con el objetivo de relevar los procesos de innovación efectuados por las empresas del sector manufacturero argentino. Arroja que el 79% de las empresas industriales activas en innovación investigadas (de las cuales 45% corresponden a la industria farmacéutica) emplean profesionales o estudiantes universitarios, mientras que el porcentaje desciende a 59% en aquellas que no están activas en innovación. A su vez, las empresas activas en innovación cuentan con un 10% de profesionales como empleados, lo cual disminuye entre el 6% y el 8% para las empresas no activas en innovación, dependiendo de su tamaño. Así, se concluye que la capacidad de una empresa para llevar a cabo procesos de innovación está estrechamente relacionada con las habilidades de sus empleados (Subsecretaría de Ciencia y Tecnología, 2024).

En base a esto, en Colombia, Reynier Israel Ramírez Molina, Mauricio Junior Santamaria Ruiz, Diego Alonso Cano Pacheco, Nathan Polo Ibáñez y Cindy Carolina Molina Molina (2022), con el

objetivo de realizar una descripción detallada de las competencias del talento humano, las organizan en dos grupos: específicas (capacidades técnicas, tecnológicas y profesionales necesarias para el desarrollo de una actividad especializada dentro de la organización) y genéricas (conocimientos generales adquiridos que inciden en el comportamiento, desempeño y moral de una persona). Se argumenta que la constante búsqueda de innovación ha llevado a las empresas a crear estrategias para ser más competitivas, resultando en un aumento de la demanda y contratación de personal con habilidades técnicas. Así, el talento humano se ve como un bien que incluye las habilidades necesarias para aumentar la eficiencia y el valor de la organización en un mercado en constante cambio y, a su vez, motiva a reflexionar a los empleados sobre sus propias capacidades, con el objetivo de alcanzar niveles óptimos de aprendizaje y potenciar sus condiciones laborales en un ambiente de trabajo dinámico y volátil. Concluyen que la incidencia de la gestión del talento humano es notoria en las organizaciones y la correcta administración del recurso humano permite generar valor agregado y un sello diferenciador ante sus clientes. Al implementar y mejorar el modelo de competencias, se favorece el desarrollo del capital intelectual y se permite especializar el talento humano en aspectos adaptativos, innovadores, dinámicos y estratégicos vinculados a la organización.

En el mismo año, Johana Herrera Gudiño, Betiana Montenegro, Hollman León Torres y Analía Erbes (2022) llevan a cabo una investigación empírica de carácter exploratorio-descriptivo para analizar las características de los procesos de adquisición y desarrollo de competencias, en tanto dimensión constitutiva de la organización del trabajo, en un grupo de empresas y de servicios de la localidad de Rafaela, provincia de Santa Fe. Se constata que el 91% de las firmas cuentan con una estructura de formación, de las cuales el 50% se fundamenta en la adopción de tecnologías emergentes. Solo el 38% de las empresas realiza actividades de capacitación de alta complejidad vinculadas a las características productivas de la empresa que exceden a los procesos de capacitación de inducción. El 91% de las empresas encuestadas tienen algún tipo de procedimiento establecido para documentar el conocimiento o para guiar las tareas de los empleados hasta que adquieran cierta autonomía. Un 39% de las organizaciones se enmarca en procesos virtuosos que fomentan a

los empleados a generar conocimientos, como la organización de encuentros laborales para analizar y sugerir nuevas metodologías de ejecución de tareas. La evidencia empírica recolectada y analizada en dicha investigación demuestra la existencia de tres modelos formativos que pueden adoptarse en las empresas para el desarrollo de sus competencias organizacionales: modelo formativo (estructuras formales orientadas a la adquisición de competencias y la codificación de conocimientos), modelo formativo polivalente (dinámicas de rotación planificadas que dan cuenta de una estrategia explícita por parte de las empresas orientada al desarrollo de las capacidades en sus trabajadores) y modelo formativo dinámico (complementa dinámicas asociadas a procesos de capacitación y de rotación que permiten adquirir y construir competencias y saberes en la organización y en sus integrantes). Concluyen que el modelo más virtuoso es el formativo dinámico, ya que integra elementos positivos de los dos anteriores y complementa estructuras de formación con procesos de aprendizaje en los puestos de trabajo.

Un año después, Abel Alejandro Tasayco Jala, William Jesús Rojas Gutiérrez y Joahíño Ricardo Fernando Rouillon Apagüño (2023), con el objetivo de analizar la gestión del conocimiento en las organizaciones 4.0, llevan a cabo un estudio de naturaleza básica, de tipo cualitativo y diseño fenomenológico denominado “Gestión del conocimiento en organizaciones 4.0”. Obtienen que este tipo de gestión está asociado con las condiciones básicas y el talento de sus empleados, lo cual implica adentrarse en temas relacionados con el capital humano, así como los conocimientos y capacidades de las personas que lo conforman. Por lo tanto, el capital humano, tanto relacional (interacción de los colaboradores) como estructural (propiedades tangibles de la institución, que posibilitan un ambiente adecuado de trabajo), propicia las condiciones para que el aprendizaje suceda. Evidencian la importancia del desarrollo de procesos de formación como recurso estratégico para que los empleados aprendan a comunicarse asertivamente y se comprometan con el logro de los objetivos organizacionales. Finalmente, concluyen que una adecuada gestión del conocimiento en las organizaciones 4.0 facilita el desarrollo de sus colaboradores y potencia su relevancia en el mercado. Para esto, las organizaciones deben estar constantemente desarrollando actividades que

permitan la mejora continua de todos sus miembros, donde el cambio no sea un reto inédito, sino un estándar habitual para sus colaboradores, donde, mediante la provisión de insumos necesarios, el colaborador podrá operar con eficiencia y optimizar su desempeño laboral.

En la misma línea de la gestión del conocimiento en las organizaciones, en Cuba, Claudia de los Ángeles Díaz Leyva y Clara Elena Marrero Fornaris (2021), como parte del equipo de investigación de la Universidad de Holguín, realizan una revisión literaria con análisis transdisciplinario y enfoque multidimensional denominada “La evaluación del impacto de la capacitación: retos y beneficios para las organizaciones actuales”. Esta revisión tiene como objetivo evaluar el estado del arte sobre los impactos de la capacitación en las organizaciones cubanas. Obtienen que las investigaciones realizadas en empresas de servicio de la provincia holguinera permitieron demostrar que la capacitación constituye una de las estrategias más cruciales con las que cuentan las organizaciones en la actualidad, ya que representa un agente de cambio y de productividad. También encontraron una relación entre la falta de gestión del conocimiento y las fallas en el desarrollo de las etapas del proceso de capacitación, especialmente en la evaluación del impacto de la capacitación en los niveles micro y macro. Desde el punto de vista social, evaluar los impactos de la capacitación de los recursos humanos a mediano y largo plazo desde dimensiones individuales y organizacionales contribuye a potenciar la cultura de las organizaciones que aprenden. En el carácter económico, aportará al proceso de toma de decisiones respecto del análisis costo-beneficio. Desde el punto de vista ambiental, mediante la detección de las necesidades y la planificación de acciones de capacitación, beneficiará la cultura medioambiental, seguridad y salud en el trabajo. Se concluye que es posible identificar la relación entre ciencia, tecnología, innovación y sociedad en la evaluación del impacto de la capacitación en las organizaciones cubanas, pero es un campo aún poco definido con respecto a su alcance, y complejo, porque se trata de procesos relacionados con el conocimiento (un recurso intangible y difícil de medir) en contextos sociales.

Por otro lado, Bastit Lucía (2024) en “Motivación laboral y capacitación en trabajadores de la empresa gastronómica Café Mule desde el área de Psicopedagogía laboral, Chascomús, Provincia de

Buenos Aires” de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales – Universidad de Flores (UFLO), con el objetivo de determinar la relación entre motivación laboral y elaborar estrategias de intervención desde la psicopedagogía laboral, realiza un estudio descriptivo, de corte cualitativo. Se identificó baja motivación laboral y escasa participación en planes de capacitación. Los trabajadores manifestaron falta de compromiso y desmotivación, lo que repercute en la calidad del servicio y en la productividad. Se evidenció la necesidad de implementar estrategias de capacitación que fortalezcan la motivación, el aprendizaje y el desempeño. Concluye que existe una relación directa entre motivación laboral y capacitación, ya que la ausencia de programas adecuados impacta negativamente en el rendimiento y compromiso de los trabajadores. De esta manera, el estudio visibiliza la importancia de considerar la motivación como un factor esencial para la productividad y el desempeño en el sector gastronómico.

Todas estas investigaciones mencionadas hasta el momento se enfocan en considerar al aprendizaje como un tema troncal que atraviesa por completo las organizaciones, por lo que la Psicopedagogía, entra en juego también. Balerio, Deborah Dinora (2024) en “El rol del psicopedagogo en el ámbito de la capacitación de personal” de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales – Universidad de Flores (UFLO), con el fin de demostrar la importancia de la intervención psicopedagógica en los procesos de capacitación en ámbitos laborales, lleva a cabo una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y descriptivo con entrevistas a psicopedagogos laborales y personal de recursos humanos. Obtiene que la formación constante es esencial para afrontar los desafíos de un entorno laboral cambiante y que el psicopedagogo contribuye en la detección de obstáculos de aprendizaje, en el diseño de programas de capacitación adaptados y en la promoción de ambientes propicios para el aprendizaje. Por lo tanto, concluye que la psicopedagogía laboral es un campo emergente con gran potencial en el área de capacitación de personal y el rol del psicopedagogo es clave para mejorar la gestión del talento humano, favorecer el aprendizaje continuo y potenciar el bienestar laboral.

A su vez, Delfina Aguirre Sarachaga (2025), en su trabajo “Psicopedagogía laboral y el rol del psicopedagogo dentro de una organización” de la Universidad de Flores, realiza una revisión bibliográfica exploratoria de producciones académicas recientes (2020–2025) con el fin de visibilizar y problematizar la falta de claridad y reconocimiento institucional de dicho rol. Obtiene que el psicopedagogo interviene en diagnóstico institucional, capacitación, selección y orientación de personal, y en la prevención de problemáticas laborales (estrés, burnout, conflictos). A su vez, también contribuye al bienestar organizacional, la formación continua, la gestión de competencias socioemocionales y la adaptación a nuevas configuraciones del trabajo (virtualidad, flexibilidad, sobreexigencia). Concluye finalmente que el rol del psicopedagogo en organizaciones es clave para favorecer procesos de aprendizaje, inclusión y bienestar, aportando una mirada integral que articula lo cognitivo, emocional y social.

En conjunto, muestran que la psicopedagogía laboral es clave en distintos ámbitos para mejorar los procesos de aprendizaje, la motivación, la capacitación y el clima organizacional. Sin embargo, como un campo emergente y estratégico, se observa la necesidad de ampliar los campos de acción del psicopedagogo, más allá del ámbito educativo tradicional, hacia empresas privadas, instituciones públicas y organizaciones sociales.

Marco Teórico

El aprendizaje constituye una noción central para comprender la manera en la que los sujetos construyen conocimiento a lo largo de la vida y ha sido abordado desde múltiples enfoques teóricos que han contribuido a su conceptualización y análisis. Lejos de entenderse como una mera acumulación de información, el aprendizaje ha sido pensado como un proceso dinámico, activo y en interacción con su entorno. Desde la perspectiva piagetiana, el aprendizaje es un proceso activo, donde el sujeto construye conocimiento a partir de su interacción con el entorno. Ante una situación de desequilibrio o incompletud, el sujeto reorganiza continuamente sus estructuras cognitivas a través de la experiencia y la interacción con el medio como un proceso de *adaptación*, donde estas estructuras *asimilan* la nueva información y se *acomodan* a ella en búsqueda de un nuevo equilibrio, constituyendo una actividad cognoscitiva que se repite a lo largo del desarrollo. Estas funciones en interacción dialéctica se mantienen como invariantes que se aplican a diferentes niveles de conocimiento (Castorina, 2012).

Desde la perspectiva sociocultural de Vigotsky, el aprendizaje es un proceso social y cultural, mediante el cual el individuo se apropia de herramientas cognitivas y formas de pensamiento a través de la interacción con otros, especialmente con aquellos que poseen mayor conocimiento o experiencia. De esta manera, sostiene que todo aprendizaje se da primero en un plano social (interpsicológico) y luego se *internaliza*² en el plano individual (intrapicológico). Para este autor, el aprendizaje eficaz ocurre en la *Zona de Desarrollo Próximo*, que se define como la distancia entre el *Nivel de Desarrollo Real* (lo que una persona puede hacer sin ayuda de otros) y el *Nivel de Desarrollo Potencial* (lo que uno puede hacer con la ayuda de otros), donde el lenguaje toma un rol protagónico como herramienta, por su función comunicadora, planificadora y estructurante de la actividad (Vigotsky, 1930).

² Vigotsky llama internalización a la reconstrucción interna de una operación externa. Consiste en una serie de transformaciones. La internalización de las formas culturales de la conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos (Vigotsky, 1930).

En la misma línea de pensamiento, Albert Bandura considera que el aprendizaje es un proceso que ocurre en interacción con el contexto social y puede desarrollarse al observar el comportamiento de otros, sin necesidad de un cambio inmediato en la conducta. Implica la influencia bidireccional de las preconcepciones y de la experiencia. Por lo tanto, para que el aprendizaje suceda, es necesario que el individuo procese cognitivamente³ experiencias repetidas con los acontecimientos para generar una concepción generalizada y atribuir valor predictivo a las señales del medio. De esta manera, los comportamientos, el ambiente y las condiciones personales se influyen mutuamente de forma bidireccional (*reciprocidad triádica*) para construir representaciones abstractas de carácter conceptual que pueden referirse tanto a relaciones entre objetos y acontecimientos como a relaciones entre conductas y condiciones del medio (Riviere, 1992).

Así mismo, Paulo Freire considera al aprendizaje como un proceso dialógico, crítico y transformador, mediante el cual las personas toman conciencia de su realidad, desarrollan su capacidad de reflexión y acción y se convierten en sujetos activos de su propia liberación y del cambio. De esta manera, el conocimiento experiencial de la realidad vivida, fecundado por el conocimiento crítico (fruto del cuestionamiento), se transforma en razón de la realidad (Olivera et al., 2023). Silvia Schelemenson incorpora que, además de ser un proceso subjetivo, vinculado a la historia personal, los vínculos afectivos, las condiciones sociales y los modos de simbolización del sujeto, el deseo de aprender también juega un rol fundamental (Schlemenson, 2001).

Uno de los principales determinantes para que el aprendizaje suceda son las estructuras cognitivas a través de las cuales se percibe el mundo. Jean Piaget llama a estas estructuras *esquemas de acción*. Los mismos actúan como representaciones para percibir, comprender y responder a un estímulo en base a experiencias previas y, a su vez, son los que se acomodan luego de cada experiencia de aprendizaje (Castorina, 2012). En esta misma línea, Lev Vigotsky denomina *signo* a la herramienta psicológica que cumple la función mediadora en la internalización de las formas

³ Requiere de atención, retención, reproducción motora y motivación.

culturales de la conducta. Considera como rasgo distintivo de la psicología humana las operaciones con signos. Esta construcción afecta a varias funciones psicológicas del sistema dinámico de conducta, especialmente la percepción, las operaciones sensoriomotrices y la atención. Durante el desarrollo, el lenguaje también adquiere una función instrumental, sintetizadora y analítica para lograr formas más complejas de percepción cognoscitiva, donde cada elemento está clasificado individualmente y luego relacionado con una estructura de base. De esta manera, no se percibe al mundo simplemente con colores y formas, sino que lo percibimos con sentido y significado (Vigotsky, 1930). Piaget establece que esta reconstrucción de la realidad funciona como una forma de organización mental que permite evocar, simbolizar y reconstruir la realidad ausente (concreta o abstracta) y toma para cada uno de nosotros un valor de verdad (Castorina, 2012).

De esta manera, desde niños aprendemos construcciones ya codificadas del mundo en el que vivimos que incluyen los principios básicos para su comprensión como parte de nuestra herencia social. Luego, nuestras pertenencias a grupos sociales, sea cual fuere, junto a experiencias interpersonales, nos llevarán a modelar nuestra percepción del contexto que luego transmitiremos. Distintos autores coinciden en señalar que las representaciones constituyen un saber práctico que asocia a un sujeto con un objeto para actuar sobre el mundo y los otros en la vida cotidiana, ya que permiten anticipar situaciones y generar expectativas. Sin embargo, aunque tienen carácter colectivo y compartido, también están atravesadas por diferencias interindividuales determinadas por el contexto social. Según Serge Moscovici, las representaciones sociales se desarrollan como consecuencia de dos procesos: *la objetivación y el anclaje*. La objetivación se refiere a la forma en la que el nuevo objeto va a ser simplificado, traducido en imágenes y esquematizado para ser apropiado por los grupos y así conformar un *núcleo figurativo*⁴. En el proceso de anclaje, este nuevo objeto se integrará en el sistema de pensamiento preexistente de los individuos y de los grupos, lo que implica una reconstrucción de ambas partes e interacción (objeto y pensamiento preexistente) (Rateau & Lo Monaco, 2013).

⁴ *Núcleo figurativo*: una construcción de imágenes coherente que reproduce el objeto de forma concreta y selectiva (Moscovici, 1961, p. 58)

La teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura postula que al proceso de aprendizaje subyacen otras funciones complementarias, tales como la atención, la codificación simbólica, la retención y los procesos de producción. Estas funciones regulan la organización de las subhabilidades componentes en nuevos patrones de respuesta y elementos motivadores. Así, la atención que se presta a una conducta depende de su complejidad, de su ajuste a la capacidad cognitiva del individuo, del atractivo para el observador y de su valor funcional. La práctica efectiva o mental de las actividades de los modelos para el aprendizaje por imitación es también un determinante básico del mismo (Riviere, 1992). De esta manera, la atención facilita, optimiza o inhabilita cualquier proceso cognitivo que se lleve a cabo, ya que es de suma importancia para poder captar los estímulos de forma adecuada y así comprender, fijar y memorizar lo que estamos viendo o escuchando. Los factores determinantes de la atención pueden ser internos (nivel de receptividad, estado emocional, salud física, etc.) o externos (intensidad, movimiento, complejidad, significación, novedad, tamaño, posición, color, etc.). Por otro lado, la memoria es una función neurocognitiva que facilita el registro, la codificación, la consolidación, la retención, el almacenamiento, la recuperación y la evocación de información previamente almacenada. Mientras que el aprendizaje es la capacidad para adquirir nueva información, la memoria lo es para retener esa información aprendida. Es un proceso que nos permite un registro de imágenes sensoriales durante el tiempo suficiente para producir la clasificación de la información del medio externo e interno (Iglesia & Iantorno, 2012). Vigotsky considera que la esencia de la memoria humana es el hecho de que los seres humanos evocan información activamente con la ayuda de signos para regular su conducta y operar de manera intencional sobre el entorno. Este proceso forma parte de las funciones psicológicas superiores, dado que demanda un proceso de internalización de prácticas sociales y herramientas culturales. Son procesos de estimulación autogenerada como el pensamiento lógico, la memoria deliberada, la atención voluntaria, el lenguaje interior, la planificación, la toma de decisiones y la autorregulación emocional. La función psicológica superior se refiere a la combinación entre herramienta y signo en la actividad psicológica. La herramienta sirve a la influencia humana sobre la naturaleza y el signo se

trata de un medio que aspira a dominarse a sí mismo, por lo que el dominio de la naturaleza y de la conducta se encuentran íntimamente relacionados (Vigotsky, 1930).

Otro de los determinantes ligados al proceso de aprendizaje es la motivación. Albert Bandura la considera como un mecanismo regulador que influye tanto en la adquisición de nuevas conductas como en su ejecución, persistencia y generalización. Por lo tanto, aprender no implica solo incorporar información o habilidades, sino también contar con razones para iniciar, sostener y regular la conducta aprendida. En este marco, distingue tres formas principales mediante las cuales la motivación incide en el aprendizaje: incentivos directos, vicarios y autoproducidos. Los incentivos directos provienen de experimentar una recompensa personal tras realizar una conducta. Los incentivos vicarios ocurren cuando una persona observa cómo otra es compensada por una determinada conducta (ve las consecuencias positivas en otros); los incentivos autoaplicados implican que las personas se fijan sus propias metas y se recompensan a sí mismas al alcanzarlas (Riviere, 1992).

Sara D'Anna y Liliana Hernandez (2006) consideran que el aprendizaje en la adultez constituye un proceso dinámico y complejo que se corresponde con las particularidades propias de esta etapa vital y lo diferencian del infantil o juvenil. El paradigma actual define al adulto como un ser inacabado en búsqueda del *acabamiento*, que funciona como una ilusión dinamizadora para su continuo desarrollo. De esta manera, el hombre moderno toma conciencia de su incompletud y asume su condición de autoconstrucción constante en interacción con su pasado, presente y futuro. En la adultez, el proceso de aprendizaje sucede de manera más lenta y compleja que en la infancia, ya que la apropiación de la realidad para transformarla y transformarse implica la integración de una mayor cantidad de conocimientos y experiencias. Establecen 4 características típicas del aprendizaje adulto. Estas son: reflexión (es consciente del mundo en el que vive y las experiencias vividas), fluidez (es capaz de percibir y discriminar con mayor facilidad las relaciones entre los distintos elementos del conocimiento), cristalización (el aprendizaje adulto determina la formación de hábitos en su conducta) y capacidad para desprenderse de sus sentimientos y valoraciones subjetivas para ver la

realidad. Otra característica específica del aprendizaje adulto es que siempre se produce por algún deseo concreto (necesidad de promoción, de adaptarse al medio laboral o de resolver algún problema laboral) y su metodología es fundamentalmente autogestionada, donde las funciones yóicas (registro, confrontación, evaluación, elaboración e indagación) son especialmente importantes, ya que le permiten gestionar y enfrentar los resultados del proceso (tanto esperados como inesperados).

Dentro de esta línea del aprendizaje adulto, Schön (1983) plantea la idea de *conocimiento en la acción* como un saber que se pone en juego de manera implícita mientras se actúa y que se va refinando mediante la reflexión sobre la práctica. No siempre se puede identificar, pero brinda las pautas para la exploración del campo a modo de reflexión en la acción. Debido a las características propias de este estilo de conocimiento, a diferencia del conocimiento escolar o académico, es muy difícil formalizar y transmitirlo, debido a que su verbalización (procedimientos, hechos, normas) implica simbolizar y socializar un conocimiento tácito. Suelen ser descripciones estáticas de un conocimiento dinámico en constante diálogo con la realidad y la perspectiva personal. Este proceso de aprendizaje tiene la particularidad de que primero surgen respuestas rutinizadas de una acción de manera espontánea (conocimiento en acción), que luego suponen la reorganización de la Gestalt y finalmente llevan a una reflexión (consciente aunque no sea verbalizada) del proceso de acción que cuestiona nuestro conocimiento sobre ella y abre paso al ensayo de posibles nuevas soluciones al problema (Gore, 1998).

En el año 1984, el psicólogo David Kolb desarrolla el concepto de aprendizaje experiencial para describir cómo la experiencia (cognición, factores ambientales y emociones) influye en el proceso de aprendizaje. Considera que el conocimiento se genera a través de la consolidación y transformación de la experiencia en cuatro etapas que se suceden una a la otra de manera cíclica: Experiencia Concreta (EC), Observación Reflexiva (OR), Conceptualización Abstracta (CA) y Experimentación Activa (EA). De esta manera, el aprendizaje surge como un ciclo donde se tocan todas las instancias en un proceso recursivo que es sensible a la situación de aprendizaje y a lo que

se aprende. Las experiencias concretas son la base de las observaciones y reflexiones, las cuales se asimilan y se derivan en conceptos abstractos de los que se pueden extraer nuevas implicancias que orientan la acción, que pueden probarse activamente y servir como base para crear nuevas experiencias. Para que se produzca un aprendizaje efectivo, el estudiante debe completar las cuatro etapas del modelo sin importar por cuál de ellas comience, ya que esto dependerá de sus preferencias individuales en el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, desarrolla el instrumento *Learning Style Inventory* (LSI) como una herramienta educativa para evaluar los estilos de aprendizaje individual y facilitar la comprensión de la experiencia y categoriza cuatro estilos de aprendizaje como un estado dinámico que surge del equilibrio de un individuo entre dos experiencias opuestas: captación de la experiencia (Experiencia Concreta vs. Conceptualización Abstracta) y transformación de la experiencia (Observación Reflexiva vs. Experimentación Activa):

- Estilo acomodador (EC/EA): se caracteriza por ser intuitivo y flexible; aprenden mejor mediante la experiencia directa y la acción por lo que prefieren la práctica por sobre la teoría.
- Estilo divergente (EC/OR): son creativos, sensibles e imaginativos y prefieren aprender a través de la observación desde diferentes perspectivas y generación de ideas.
- Estilo asimilador (CA/OR): se destaca en tareas de planificación y comprensión de sistemas complejos, priorizan el análisis lógico y la organización de la información, y se inclinan hacia la búsqueda de teorías bien estructuradas y modelos conceptuales.
- Estilo convergente (CA/EA): se orienta a la aplicación práctica de las ideas, por lo que se destaca en la resolución de problemas y en la toma de decisiones, y la preferencia hacia tareas técnicas más que sociales (Chaccha et al., 2020).

Desde este enfoque, cada estilo representa una preferencia predominante en la manera de aprender y resolver problemas, sin que ello implique rigidez o exclusividad, dado que el aprendizaje

es un proceso dinámico y contextual donde la experiencia no solo brinda los contenidos sobre los cuales se construye el conocimiento, sino que también orienta la manera en la que cada persona asimila, interpreta y aplica lo aprendido. Se han desarrollado varios modelos que clasifican y describen distintos estilos de aprendizaje, pero aunque cada una de ellas contiene una categorización y marco conceptual independiente y original, coinciden en diversos puntos, lo cual permite entender, de manera inclusiva, diversas estrategias de enseñanza adaptadas a la mayor cantidad de estilos que se espera en el público aprendiente (Dirección General del Bachillerato [DGB], 2004). Así, según el modo o estilo particular que adopte el aprendiente, desarrollará estrategias para percibir la información con mayor efectividad, así como el enseñante tendrá presente estos modelos para poner a disponibilidad todas las herramientas que el aprendiente necesite (material visual, auditivo, secuencial, etc.) (Romero Agudelo et al., 2010).

Teniendo en cuenta lo desarrollado hasta el momento se agrega que, en la vida adulta, el trabajo ocupa un lugar central no solo como fuente de sustento económico, sino como un espacio clave para la construcción de sentido, identidad y pertenencia social. Según la Real Academia Española, la palabra trabajo proviene del latín ‘tripalium’, que consiste en un instrumento de tortura compuesto por tres maderos. Por lo tanto, desde su origen etimológico, el término está acompañado de una connotación de sacrificio y dominancia en pos de un objetivo. En la antigua Roma, el trabajo era innoble porque estaba ligado al desgaste físico; en cambio, en la Edad Media, con la reforma protestante, se lo llevó a considerar como una manera de alabar a Dios (eran los monjes quienes se encargaban del trabajo manual). En la época contemporánea, adquiere un rol central hasta identificarlo como el único determinante de la historia humana (materialismo histórico). De esta manera, la concepción del trabajo se elabora como una construcción humana compuesta por un conjunto de actividades dirigidas a un fin, así como por elementos prescriptos (constituidos por normas, datos, procedimientos, instrucciones, etc.) y discrecionales (vinculados a la libertad del trabajador de optar por diferentes métodos), que generan tres tipos de satisfacciones: económica (considerar que vale la pena), simbólica (advertir que puede ser responsable de lo que hace) y social

(reconocer que su actividad es satisfactoria). Por lo tanto, la construcción del rol como trabajadores dependerá del momento histórico particular en que la persona se inserta en la vida laboral y comienza a interactuar dialécticamente con la realidad (D'Anna & Hernandez, 2006).

Sara D'Anna y Liliana Hernandez (2006) consideran que la actividad laboral está vinculada a la manera en la que las personas se identifican a sí mismas y son identificadas por otros. Por lo tanto, el significado de la actividad laboral es la integración de la historia personal, las valoraciones socioculturales, el vínculo con el trabajo, el contexto y el imaginario social. Esto implica que lo que uno hace, lo que uno es y lo que uno quisiera ser están indisolublemente unidos en un todo coherente que se relaciona de manera dialéctica. Un ejemplo de esta situación es el cómo la condición de desempleado genera un estado de conflicto que implica una ruptura en la identidad y exige una reestructuración de la misma.

Desde esta perspectiva, describen el aprendizaje en entornos laborales como la integración de “el saber conocer” (capacidad de adquirir conocimientos), “el saber ser” (actitudes ante el conocer) y “el saber hacer” (habilidad para aplicar los conocimientos) en interacción continua. De esta manera, el trabajo encierra una complejidad de elementos y factores sociales e históricos, tanto individuales como colectivos, que exigen al trabajador ir más allá del conocimiento. Les demanda realizar un proceso metacognitivo que incluya la toma de control de sus propios procesos mentales durante el desarrollo de sus actividades laborales. Es una actividad productiva (no reproductiva) que implica tolerar la ambigüedad y utilizar habilidades cognitivas (comunicación, memoria, comprensión, percepción, etc.) sobre las actividades cotidianas laborales para la toma de conciencia de sus modos de proceder.

Vinculado a esto, aparece la teoría del aprendizaje situado que propone al mismo como un proceso social, histórico y culturalmente constituido que es inseparable del contexto en el que ocurre y de las prácticas sociales en las que los sujetos participan. Por lo tanto, aprender no implica la mera adquisición individual de conocimientos abstractos, sino un proceso de participación en prácticas sociales concretas, en las que las personas se involucran progresivamente en comunidades de

práctica. La noción central de esta teoría es la de participación periférica legitimada, entendida como el modo mediante el cual los nuevos miembros se incorporan a una comunidad, comenzando con formas de participación iniciales, periféricas pero socialmente reconocidas como legítimas, y avanzando gradualmente hacia niveles mayores de involucramiento y responsabilidad. En este sentido, el aprendizaje es entendido como un modo de participación en comunidad donde los aprendices desarrollan competencias, comprensiones y actitudes en interacción con miembros más experimentados. De esta manera, el conocimiento no reside exclusivamente en el sujeto ni en el mundo externo, sino que emerge de la relación dinámica entre la persona, la actividad y el contexto. Aprender implica, por tanto, transformarse como participante, construir identidad y desarrollar sentido de pertenencia dentro de una comunidad implica transformarse en una persona diferente con respecto a las posibilidades abiertas por ese sistema de relaciones. En este marco, la legitimidad de la participación y el acceso a las prácticas constituyen condiciones clave para que el aprendizaje se produzca, ya que no se trata de una técnica pedagógica ni de una estrategia instruccional, sino de un modo analítico de comprender cómo se aprende en y desde la práctica social (Lave & Wenger, 1991 citado por Socoloski Gudolle, 2012).

Desde esta concepción del aprendizaje como participación en prácticas sociales, resulta pertinente hacer foco en las dinámicas grupales características que aparecen como desafíos para los entornos laborales si no se las gestiona adecuadamente. Esto presenta una dificultad adicional al proceso de aprendizaje, ya que la energía de cada integrante deberá encauzarse en un mismo destino y objetivo para que se traduzca eficazmente en una labor de equipo. Cuando se logra un "alineamiento", surge un propósito común y las energías individuales se armonizan, lo que permite complementar los esfuerzos. Lo particular de este fenómeno es que los individuos no sacrifican sus intereses personales ante la percepción del equipo, sino que esta última se transforma en una prolongación de sus visiones personales. De esta manera, el aprendizaje en equipo se define como el proceso de alineación y desarrollo de la capacidad del mismo para crear los resultados que sus miembros realmente desean. En la actualidad, dominar este tipo de aprendizaje es uno de los

mayores intereses en las organizaciones, ya que los equipos se están transformando en su unidad clave. Si los equipos aprenden, se crean espacios de reflexión colectiva y colaboración donde las prácticas del diálogo y la discusión eficiente se utilizan como herramientas complementarias para la construcción compartida de sentido (Senge, 2010).

En este proceso de alineamiento de intereses pueden surgir conflictos que pueden ser reales o irreales, así como internos o externos. Un conflicto irreal, por ejemplo, corresponde a experiencias pasadas personales proyectadas a una situación actual. La principal herramienta para la resolución de conflictos es la comunicación y discusión. Estas pueden ser utilizadas, en distinta medida, para llevar a cabo uno de los cuatro modos de resolución: la coerción (una de las partes impone su posición sobre la otra), la ley (se aplican normas previamente establecidas), el arbitraje (las partes delegan la decisión en un tercero experto) o la negociación (las partes dialogan para llegar a un acuerdo). Si un conflicto no se resuelve, puede invadir todas las áreas de la personalidad y llevar a una situación de crisis donde sucede una ruptura o desestructuración momentánea que implica luego una nueva estructuración identitaria (D'Anna & Hernandez, 2006).

Continuando con las organizaciones, Ernesto Gore (1997) las define como un espacio humano en el que se construyen y comparten significados. Funcionan como un concepto intangible que condiciona el aprendizaje y estructura la identidad laboral del equipo que trabaja en ellas. Hace hincapié en que lo que se observa de ellas son los eventos ligados entre sí, dentro de un espacio físico, que dan cuenta de su estructura y los mecanismos de relación interna que le dan sentido de unidad. Por este motivo es que se elaboran diversas teorías para estudiarla como tal. En una línea de pensamiento similar, Sara D'Anna y Liliana Hernandez (2006) definen a las organizaciones como grupos humanos estables al punto de generar sus propias reglas, las cuales suelen tener diferentes grados de formalización y explicitación que pueden ser muy bajos, como en un grupo de pares, o muy altos, como en algunas organizaciones eclesiásticas y militares. Las organizaciones más formales se caracterizan por coordinar de manera estructurada las acciones de un conjunto de individuos con el fin de alcanzar un objetivo claro y compartido. Para ello utilizan como estrategias la división de

tareas y el establecimiento de una estructura constituida por partes interrelacionadas que interactúan entre sí.

Las organizaciones industriales de fabricación de medicamentos tienen rasgos específicos que las diferencian del resto. Este es el tercer sector industrial, luego de los de refinación de petróleo e industrias básicas de hierro y acero, con mayor nivel de competitividad en la economía argentina y, a lo largo de los años, ha logrado incrementar significativamente la productividad del trabajo. Hoy en día, es uno de los sectores industriales con mayor inversión destinada a la investigación y desarrollo, y en mano de obra calificada. El país cuenta con aproximadamente 182 plantas industriales instaladas de capital nacional que fabrican especialidades medicinales. La ocupación actual de personal en la industria es de alrededor de 43.000 en mano de obra directa y 120.000 en mano de obra indirecta, donde se destaca la alta proporción de técnicos y graduados universitarios de distintas profesiones en comparación con otras ramas industriales. Es importante destacar que dichas plantas industriales están habilitadas y aprobadas por la Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica (ANMAT), que es la encargada de aplicar las guías vigentes de buenas prácticas de manufactura de la Pharmaceutical Convention Scheme (PIC'S)⁵, cuya fuente principal radica en países desarrollados como Estados Unidos (FDA) y la Unión Europea. (CILFA, 2021). Las buenas prácticas de fabricación (o manufactura) constituyen un compendio de principios y procedimientos que garantizan que los productos se fabriquen con las normas de calidad adecuadas al uso que se pretende dar y conforme a las condiciones requeridas para su distribución. De esta manera, tienen por objeto principal disminuir los riesgos inherentes a toda producción farmacéutica que no pueden prevenirse completamente mediante el control final de los productos. Para alcanzar estos estándares de calidad, se debe contar con un sistema (sistema de garantía de calidad) de amplio alcance, documentado y con eficacia controlada, que incorpore tanto las buenas

⁵ El Esquema de Cooperación para la Inspección Farmacéutica (PIC/S) es un acuerdo internacional informal entre autoridades reguladoras que promueve la armonización y la mejora de las Buenas Prácticas de Fabricación (BPF). Su objetivo principal es garantizar la seguridad, calidad e integridad de los medicamentos a través de inspecciones y la cooperación entre las autoridades

prácticas de fabricación como el control de calidad. El mantenimiento de este sistema depende de personal calificado que debe comprender claramente sus responsabilidades, que deben determinarse por escrito, y conocer los principios de las buenas prácticas de manufactura vinculados a sus tareas. También establece que el personal destinado a supervisar la fabricación y el control de calidad de los productos farmacéuticos debe poseer una educación científica y experiencia práctica adecuadas y acordes con las exigencias de la legislación nacional (esto implica, en general, una carrera universitaria relacionada con la farmacia, la química o la biotecnología) y el jefe del departamento de producción tiene la responsabilidad de asegurar que se lleven a cabo los procesos de capacitación inicial y continua del personal a su cargo cuyas actividades puedan influir en la calidad del producto, donde, entre los conceptos específicos a su responsabilidad, se discuta el concepto de garantía de calidad y todas aquellas medidas que puedan elevar la comprensión y aplicación de dicho concepto (ANMAT, 2023).

Esta complejidad técnica, normativa y organizacional que caracteriza a la industria farmacéutica hace necesario inscribir su análisis dentro de marcos teóricos más amplios sobre el funcionamiento de las organizaciones. Con la industrialización surge una corriente denominada racionalismo mecanicista, donde las organizaciones son consideradas como instrumentos mecánicos con hombres como piezas componentes y el tiempo como dinero, unidad de medida y absoluto. La racionalidad lógica de este tipo de organizaciones permite que las reglas y los métodos puedan ser enseñados y aprendidos, pero están escindidos de la experiencia personal. Por lo tanto, da cierto margen para el conocimiento y el aprendizaje. Este modelo fue inicialmente aplicado a los ejércitos y luego transferido a las organizaciones (D'Anna & Hernandez, 2006; Gore, 1997). Con el paso del tiempo, surge un cambio de paradigma donde, a nivel organizacional, se adopta una corriente tendiente a las relaciones humanas y se consideran las organizaciones como un escenario del hombre como ser social y miembro de un grupo. En la actualidad, conviven varias teorías que se encuentran aún en desarrollo y que las estudian desde diferentes enfoques. Desde un enfoque sistémico se las considera como un sistema abierto, por lo que su existencia depende de las

transacciones que realice con el medio ambiente. Está compuesta por diferentes subsistemas en interdependencia que guardan relación con el sistema total y que cada una de las personas que lo componen constituyen, a su vez, sistemas complejos y abiertos en constante interacción con el mundo externo. Por otro lado, se encuentra el enfoque sociotécnico, que ofrece una perspectiva integradora donde la tecnología y las personas de una organización interactúan en beneficio de una mayor eficiencia y se focaliza en mejoras de la vida laboral y conocimiento de los sistemas donde el cambio es un proceso continuo. El enfoque institucional considera que en todo proceso social existe una dimensión oculta (lo institucional), resultado de un interjuego entre tres fuerzas: lo instituido (valores y normas dominantes), lo instituyente (lo que pugna por ser norma) y la institucionalización (resultante innovadora de la confrontación entre lo constituido y constituyente). Finalmente, el enfoque estructural plantea que las organizaciones cuentan con una estructura que determina las relaciones entre sus distintas partes e influye en su eficiencia. Por lo tanto, esta debe ser diseñada con cierta flexibilidad (adaptable a los cambios) en función de los objetivos y metas de la organización (D'Anna & Hernandez, 2006).

Por añadidura, entonces, las organizaciones también pueden aprender así como lo hacen los individuos o los equipos. El aprendizaje organizacional es un proceso interno y continuo de la organización, a través del cual se crea conocimiento sobre las relaciones entre las acciones, sus resultados y los efectos del ambiente, los cuales están implicados dialécticamente con el aprendizaje individual de sus partes componentes (D'Anna & Hernandez, 2006; Senge, 2010). Se refiere a la habilidad para generar conocimiento (tácito o explícito) a partir de estructurar y procesar información proveniente de sus fuentes por medio de la creación de una cultura que promueve y facilita las condiciones para el desarrollo de nuevas capacidades, el diseño de productos y servicios y la mejora de procesos (Garzón Castrillón & Fisher, 2008). Es un proceso dinámico basado en el conocimiento (interpretado en niveles de actividad) y la capacidad de la organización para usarlo, reconociendo que son sus recursos humanos quienes crean, comparten y lo aplican en procesos productivos y metacognitivos de la actividad laboral (Tasayco Jala et al., 2023). Cabe aclarar que, por

estar determinado por el contexto cultural, los conocimientos, las conductas individuales y las decisiones organizacionales que se influyen cíclicamente las unas con las otras, cualquier irrupción en este ciclo implica un problema de aprendizaje (aprendizaje limitado o ambiguo, deficiencias en la comunicación, etc.) que deberá ser abordado como tal (D'Anna & Hernandez, 2006). Por lo tanto, las organizaciones deben estar preparadas para poder enfrentar un cambio estructural con la capacidad de adaptación suficiente para ajustarse a entornos cambiantes y posibles barreras internas de resistencia de sus partes componentes. A su vez, también deben evaluar el uso del conocimiento y ofrecer canales de retroalimentación continua para que el aprendizaje organizacional sea efectivo y seguro (Quinteiros, 2024). Para esto deben conocer el contexto en el cual se desarrollan y planificar una gestión del conocimiento que permita someterlo al examen cada vez que sea necesario (Gore, 1998).

De esta manera, en el ámbito organizacional no solo son necesarios los conocimientos, sino también las competencias que son las características de la personalidad que acompañan al conocimiento, devenidas en comportamientos. Cada persona posee un conjunto de competencias que componen el talento y que variará según la posición que ocupe o la organización a la cual pertenezca. En los modelos de competencias se suele trabajar el compromiso, que consiste en una fuerza motivacional que funciona como energizadora, orientadora y seleccionadora de los comportamientos. Este se ve afectado cuando las competencias del personal, las demandas organizacionales, las expectativas de las personas y el programa compensatorio (salario, reconocimiento, posición de poder, etc.) no se encuentran en consonancia, por lo que se considera como uno de los puntos principales a trabajar (Alles, 2005). Una de las estrategias más elegidas para el desarrollo organizacional es la gestión del talento, que permite fundamentar y desarrollar eficientemente las capacidades incorporadas a sus subsistemas. Para esto es sumamente necesario conocer las competencias de las personas (selección, capacitación, evaluación de desempeño) y alinearlas con los requerimientos organizacionales (Ramírez et al., 2022).

De esta manera, la capacidad de aprendizaje y de adaptación de una organización se presentan como las posibles precursoras de su capacidad innovadora. La capacidad de aprendizaje es un elemento clave para la innovación porque una organización que aprende incentiva el uso de una visión sistémica que permite comprender cómo fluye el conocimiento, el compromiso con el aprendizaje y la apertura a la experimentación. La capacidad de adaptación es el otro componente clave para innovar, debido a que es la facultad que posee una organización para sincronizarse con el medio a partir de sus estrategias y desarrollar proyectos acordes con la identificación de oportunidades (Beltrán Díaz et al., 2022).

Recapitulando lo establecido hasta el momento, la gestión del conocimiento en una empresa es de vital importancia para analizar, organizar, compartir y utilizar el conocimiento colectivo y así mejorar la eficiencia, la toma de decisiones y la innovación. Para llevarlo a cabo es necesaria la creación de una cultura de colaboración y aprendizaje, crear sistemas y software para dicha gestión, documentar los procesos, planificar y estructurar técnicas pedagógicas y establecer espacios para la práctica y la retroalimentación (Quinteiros, 2024). Sara D'Anna y Liliana Hernandez (2006) describen la capacitación como un proceso de aprendizaje a corto plazo aplicado de manera sistemática y organizada a un grupo de personas para que estas últimas puedan adquirir y desarrollar aptitudes, conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos. Es un proceso continuo y permanente, planificado integralmente y considerado como herramienta eficaz y eficiente, donde se integran el saber conocer, saber ser y saber hacer de las personas para alcanzar logros individuales y organizacionales. De esta manera, la acción pedagógica supone relacionar a las personas y sus contextos organizacionales con sus autoaprendizajes en una organización que atiende demandas cambiantes planteadas por los acontecimientos cotidianos. Para esto, debe garantizar las tres funciones del aprendizaje: la función conservadora que garantiza la continuidad de la especie, la función socializante que nos indica cómo adaptarnos e insertarnos al mundo y la cultura.

Respecto a esto, Ernesto Gore (1998) aporta que los individuos no solo aprendemos hábitos, sino que aprendemos a aprenderlos en ciertos contextos. Describe tres niveles de aprendizaje según

sea lo que se ajuste en la experiencia: nivel 0 si lo que se ajusta es un reflejo condicionado, nivel 1 si es un hábito, nivel 2 (o deuteroaprendizaje) si es un sistema de interpretación de la realidad y nivel 3 si abarca la lógica de sistemas, relaciones e interacciones complejas. Desde esta perspectiva, la actividad de capacitación se configura como un proceso de formación y aprendizaje en contextos laborales y organizaciones que no puede limitarse a una tarea de instalación o extinción de hábitos, sino que debe proyectarse en una tarea destinada a la formación o modificación de estructuras que resignifique los mensajes explícitos organizacionales. Este proceso de formación puede estar estructurado como capacitación formal (se organiza institucionalmente con un diseño sistemático, por lo general vinculada a una certificación oficial), no formal (tiene intencionalidad pedagógica, pero no necesariamente se encuentra dentro de un sistema formal ni conduce a una certificación oficial) o informal (se produce de manera espontánea, cotidiana y no planificada), que abarcan a su vez contenidos formales, no formales o informales. A su vez, el proceso de formación se puede realizar dentro o fuera de la organización, aunque algunas capacitaciones solo deben desarrollarse internamente, ya que requieren de la adaptación del contenido al marco institucional de donde surgen.

Por otro lado, Marta Alles (2005) considera que el conocimiento en las organizaciones es mucho más complejo que el aprendizaje individual y depende de otros factores, entre ellos la política interna, los juegos de poder y las comunicaciones al interior de la organización, por lo que una capacitación no es suficiente si solo se centra en los conocimientos relacionados con una competencia. Si se necesita que la persona modifique comportamientos (parte perceptible de las competencias), se debe hablar de formación, dado que encapsula las diversas actividades que debe encarar una organización para lograr una mejor adecuación de la persona al puesto que ocupa actualmente o al que ocupará en el futuro. Para tener éxito en un puesto de trabajo, los conocimientos deben estar, pero son insuficientes en la mayoría de los casos. Los modernos métodos de capacitación incluyen desde la participación activa hasta la experimentación del conocimiento. Lo importante es que estos programas deben ser flexibles, acordes a la disponibilidad del trabajador y

de la organización, teniendo en cuenta que la capacitación puramente teórica está en desuso y las nuevas organizaciones quieren una rápida experimentación práctica.

Incluso, cuando se habla del desarrollo de competencias a través de procesos de capacitación, se hace referencia al cambio de comportamientos para mejorar algunos aspectos profundos de la personalidad de un individuo, por lo que el hacerlo o no depende directa o indirectamente de este último. Por lo tanto, las acciones en el proceso de capacitación se basarán en la sumatoria de un curso formal sobre la competencia a desarrollar, el entrenamiento derivado del propio desempeño en un puesto y una orientación hacia el autodesarrollo personal. Las empresas pueden promover el autodesarrollo. El primer paso es que la persona tome conocimiento acerca de lo que se espera de ella y, paralelamente, ofrecer caminos o guías para el autodesarrollo (Alles, 2005).

Ante esto, el economista Peter Senge (2010) habla del *dominio personal* como el crecimiento y aprendizaje personal para crear los resultados que busca en la vida. Trasciende el desarrollo de las competencias y las habilidades, pero a su vez se basa en ellas. Cuando el dominio personal se transforma en disciplina (una actividad que integramos a nuestra vida), encarna dos movimientos continuos subyacentes: clarificar lo que es importante para nosotros y aprender a ver con mayor claridad la realidad actual. Las personas con alto nivel de dominio personal son muy conscientes de su ignorancia, su incompetencia y sus zonas de crecimiento, lo cual les otorga confianza en sí mismas para encarar un proceso continuo de aprendizaje y formación.

A modo de cierre, el panorama laboral está experimentando una transformación sin precedentes. Se estimó que el 40% de las habilidades básicas sufrirán cambios en los próximos 5 años, por lo que el 50% de los empleados a nivel global requerirá reentrenamiento para desarrollar sus tareas laborales. En este escenario caracterizado por el constante cambio y la evolución, las habilidades y los conocimientos pueden volverse obsoletos rápidamente, por lo que la filosofía del aprendizaje continuo y una mentalidad con adaptación constante se vuelve cada vez más crucial (Silver Economy Forum Latam, 2024). Es importante tener en cuenta que los logros se consiguen a

través de pequeñas nuevas marcas y, al igual que en el deporte u otras disciplinas, sin motivación ni decisión de la persona involucrada, el desarrollo de la competencia no se logrará. Por lo tanto, el aprendizaje no significa adquirir más información, sino expandir la aptitud para producir los resultados deseados. Alcanzar a ser una organización inteligente es imposible a menos que en todos los niveles contenga personas dispuestas a practicar esa forma de aprendizaje (Senge, 2010).

Método

Diseño de la Investigación

En la presente investigación, el objetivo central es analizar los procesos de aprendizaje en el área de producción de un laboratorio de fabricación industrial de medicamentos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 2025. Para esto se lleva a cabo una investigación de campo de tipo descriptiva y exploratoria, que implica el análisis sistemático de situaciones reales para describir, interpretar y comprender su naturaleza y elementos constituyentes. Se emplea un enfoque metodológico cualitativo que permite comprender y profundizar los fenómenos. Los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, por lo que el estudio es de tipo observacional desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto, sin ningún tipo de manipulación del mismo (Sampieri et al., 2014).

Participantes

La investigación involucra la participación de 12 colaboradores que desarrollan tareas productivas en el sector de producción de sólidos (elaboración de tabletas y granulados) del laboratorio investigado. Esta selección busca garantizar diversidad en cuanto a antigüedad, rol dentro de la producción y trayectorias laborales, para abordar el objeto de estudio teniendo en cuenta la complejidad implícita en los procesos de aprendizaje en el contexto productivo específico.

Muestra

Con fines prácticos, se utiliza una muestra del tipo no probabilística, atendiendo a criterios de relevancia para los objetivos del estudio y accesibilidad de casos. Se selecciona esta muestra de estos casos-tipo con el objetivo de conocer el fenómeno en profundidad y la calidad de la información sobre los procesos de aprendizaje. (Sampieri et al., 2014).

Instrumentos de Recolección de Datos

Se realizan 12 entrevistas semiestructuradas y observaciones no participativas en el entorno de trabajo para analizar la participación de los operarios en instancias formativas, frecuencia de capacitación, percepción del aprendizaje, entre otros aspectos, con el fin de captar las dimensiones subjetivas, relacionales y contextuales del aprendizaje en el puesto laboral (Sampieri et al., 2014).

Procedimiento Explicitado

En calidad de miembro del equipo administrativo del sector, se posee acceso y autorización por parte de la supervisión y jefatura para interactuar con la población seleccionada. Se contacta presencialmente a los doce sujetos seleccionados para aplicar la entrevista anticipando en lo que consistiría y el tiempo que demandaría. Se administra la misma de manera presencial, dentro del espacio laboral (utilizando tiempos productivos muertos), con la intención de propiciar un ambiente que promueva la seguridad y comodidad del entrevistado. Se analizan las respuestas de manera comparativa para construir una mirada profunda sobre cómo funcionan los procesos de aprendizaje dentro del sector en interacción con el contexto y representaciones personales.

Resultados

Se llevaron a cabo 12 entrevistas a operarios de producción de semielaborados sólidos, de sexo masculino, de un laboratorio industrial de fabricación de medicamentos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el objetivo de conocer sus procesos de aprendizaje en este contexto. A partir del análisis, se identificaron las siguientes categorías principales: trayectorias formativas; estilos de aprendizaje; saberes construidos en la práctica; procesos de capacitación institucional; interacción entre pares y figuras de referencia; comunicación y gestión de imprevistos; percepción de oportunidades de aprendizaje y cultura organizacional del aprendizaje.

Estilos de Aprendizaje

El aprendizaje laboral en el área de producción del laboratorio estudiado se configura como un proceso predominantemente situado. La totalidad de los entrevistados demuestra una clara preferencia por el aprendizaje práctico, basado en el “hacer” y un estilo experiencial, basado en la observación, la repetición y el acompañamiento de pares expertos. Se observan respuestas como *“Para mí lo fundamental es la práctica”, “Aprendí mirando y preguntando”, “La práctica es la mejor manera”, “Primero ves cómo lo hace otro y después lo hacés vos”, “Si no lo vivís, no lo aprendés”, “Si no lo ves en la máquina, no lo entendés”.*

A su vez, 10 entrevistados establecen que la teoría solo es útil si se articula con la práctica. Los saberes técnicos y organizacionales se transmiten mayormente de manera informal, a través del acompañamiento de operarios experimentados, la observación directa y la resolución de problemas en contexto real de producción. No se identifica rechazo de la teoría, sino la demanda de una teoría contextualizada que explique la práctica y no se presente de forma abstracta. Se evidencia en sus relatos cómo *“Te asignan alguien con más experiencia para que te enseñe”, “La teoría varía mucho de la práctica”, “La parte teórica sirve para entender el porqué” y “La lectura de procedimientos, muy poco”.* Esta modalidad se alinea con el aprendizaje experiencial, ya que el conocimiento se forma a partir de la acción, la repetición y la reflexión sobre la práctica. Los operarios destacan que “aprender

haciendo” constituye la vía principal de apropiación de saberes, mientras que la teoría adquiere sentido cuando permite comprender el “porqué” de las acciones productivas.

Saberes Construidos en la Práctica

Se observa la existencia de saberes del oficio que se configuran como un tipo de conocimiento específico, diferentes del conocimiento teórico formal y de las normas y procedimientos establecidos. Estos saberes se construyen y legitiman en la práctica cotidiana, y se presentan como conocimientos implícitos, situados y socialmente compartidos, cuya validez se mide por su eficacia en la acción. 10 de los entrevistados describen este estilo de saberes de la siguiente manera: *“Hay muchas cosas que no se pueden escribir”, “Es parte del oficio”, “La experiencia hace que las cosas salgan bien”, “Aprendés del más antiguo”*. Los restantes, que cuentan con formación técnica, enfatizan que ciertos conocimientos no pueden transmitirse solo por la práctica, sino que requieren estudio. *“Hay conocimientos que se adquieren estudiando”, “La base técnica tiene que estar”*. Por lo tanto, se observa que la cultura del oficio aparece como mediadora central del aprendizaje, aunque con tensiones respecto del lugar de la formación técnica formal.

Sin embargo, 11 de los entrevistados reconocen estos saberes tácitos, situados y no formalizables como fundamentales para anticipar problemas, interpretar el comportamiento del producto y tomar decisiones adecuadas en situaciones no previstas por los procedimientos para sostener la calidad del producto. De esta manera otorgan una fuerte valorización del saber práctico como conocimiento legítimo que otorga identidad profesional y sentido de pertenencia. Esto se observa en respuestas como *“Vos podés estudiar, pero acá es distinto”, “Con la experiencia ya te das cuenta”, “Hay muchas cosas que no se pueden escribir”, “Es parte del oficio”*.

Trayectorias Formativas y Laborales

Se observa que las trayectorias formativas y laborales previas en los operarios entrevistados son heterogéneas y, en muchos casos, no específicas del sector. En este sentido, 9 de los

entrevistados no contaban con formación específica en industria farmacéutica al momento del ingreso. Los 3 restantes ingresaron con formación técnica o química directamente vinculada al sector. Conviven operarios con formación técnica formal (técnicos químicos, mecánicos, estudios universitarios incompletos o completos) con otros que ingresaron sin formación específica en la industria farmacéutica. A su vez, 9 entrevistados provienen de experiencias laborales ajenas a la industria farmacéutica o sin experiencia industrial previa y 3 contaban con experiencia previa en industrias afines (farmacéutica, cosmética o química). Estos resultados refuerzan el peso del aprendizaje en el puesto de trabajo frente a la formación previa y trayectoria laboral. El aprendizaje del oficio no se apoya mayoritariamente en la formación ni en la experiencia previa, sino que se construye principalmente en el propio contexto laboral, reforzando los enfoques de aprendizaje situado y experiencial.

Procesos de Capacitación Institucional

Por lo observado en el campo de investigación, actualmente el laboratorio realiza una “inducción inicial” que consiste en una capacitación formal brindada por el personal de Seguridad e Higiene y Aseguramiento de la Calidad. Aquí se provee al colaborador ingresante de información referida a las normas GMP y reglas de seguridad e higiene que lo preparan y habilitan para desplazarse por la planta productiva desde el día de su ingreso. Al ingresar al sector productivo, se lo provee de los Procedimientos Operativos Normalizados (P.O.N.) vinculados a la tarea que desempeñará para que los lea. Estos procedimientos contienen todas las instrucciones que permiten que el operario se desplace por la planta sin provocar riesgos (tanto a ellos como al producto), así como también contienen las instrucciones detalladas de los modos de limpieza (máquinas, áreas, higiene personal, indumentaria) que garantizan una sanitización bajo los estándares del sistema de calidad. Cuando finaliza su lectura y firma los documentos que la validan, se lo asigna a un operario referente para que inicie su capacitación operativa en contacto con la maquinaria que utilizará. Por otro lado, también se observa que, a su vez, cada uno de los procesos que se realizan en máquina

está determinado por una guía de producción que contiene el paso a paso para hacer un producto. Esta guía contiene todos los parámetros necesarios que aseguran los estándares de calidad. En base a esto, se observa que pocas maneras de proceder en este contexto quedan fuera de estos estándares de calidad procedimentados, tanto en las guías de producción como en los Procedimientos Operativos Normalizados generando a su vez, pocos son los espacios para la toma de decisiones de los operarios durante el proceso productivo.

Aunque el aprendizaje experiencial aparece como dominante, 10 de los 12 operarios consultados reconocen que la capacitación es necesaria, especialmente para comprender mejor lo que se hace, sostener estándares de calidad y evitar errores. Esto se identifica en relatos como: *“Siempre podés seguir aprendiendo”, “Estaría bueno profundizar un poco más esa parte”, “Creo que estaría bueno seguir con las capacitaciones generales”, “Creo que hay conocimientos que son muy importantes”*. No se registran discursos que nieguen la necesidad de capacitación; sin embargo, en los entrevistados restantes, se identificó que atenuaron su importancia ante la pregunta *“¿Qué sentís que te hace falta aprender?”*, al sentirse ya consolidados en sus funciones a partir de la experiencia adquirida: *“Yo creo que nada”* y *“Con lo que ya sé estoy contento y tranquilo”*. Por lo tanto, existe un consenso amplio en considerar la capacitación como necesaria, aun en un contexto donde el aprendizaje se produce mayormente en la práctica.

La mayoría de los entrevistados reconoce la existencia de estrategias formales de aprendizaje al momento del ingreso, principalmente de inducción general, capacitaciones en normas GMP, seguridad e higiene y lectura de PON. 9 de los entrevistados dieron respuestas del siguiente estilo cuando se les consultó sobre qué capacitación recibieron al ingresar a la industria: *“Vimos cosas de seguridad e higiene y normas básicas para andar por la planta”, “Los de seguridad e higiene nos dieron una charla”, “Capacitaciones de seguridad e higiene y GMP”, “Me hicieron leer los procedimientos”*. Los restantes no recuerdan claramente estas instancias o las consideran poco significativas desde lo formativo: *“La verdad, no recuerdo la primera capacitación”, “Capacitación teórica, no tuve nunca”*.

Por otro lado, se observa un consenso fuerte en considerar que la capacitación basada exclusivamente en lectura de PON, firma de documentos y transmisión escrita sin práctica resulta poco efectiva para aprender. 11 entrevistados lo expresaron de la siguiente manera: *“Era leer, comprender y firmar”*, *“Si la intención es que uno aprenda con eso, están muy lejos”*, *“La lectura de procedimientos, muy poco”*, *“Me olvidé todo apenas me di vuelta”*. La capacitación documental aparece como necesaria desde lo normativo, pero insuficiente desde lo pedagógico, si no se integra al contexto real de trabajo.

La totalidad de los entrevistados reconoce a las estrategias informales de capacitación (acompañamiento de referentes, observación en la práctica) como las más efectivas para poder realizar sus tareas habituales a través de los siguientes relatos: *“Aprendí mirando y preguntando”*, *“El mayor conocimiento lo obtuve observando a mis compañeros”*, *“Los compañeros son los que te enseñan”*, *“Se te capacita laburando”*, *“Primero ves cómo lo hace otro y después lo hacés vos”*. Las estrategias informales constituyen el principal sostén del aprendizaje, desplazando en la práctica a los dispositivos formales.

Se observa una postura ampliamente crítica en 11 de los operarios entrevistados frente al proceso de capacitación llevado a cabo actualmente. Lo describen como descontextualizado, donde no son tomados en cuenta los saberes de oficio y su modo de transmisión. La lectura de procedimientos (PON) y las capacitaciones teóricas se valoran como insuficientes si no están acompañadas por la experiencia en máquina, lo cual lleva a un predominio en la formación informal en el puesto de trabajo. Se reciben respuestas como: *“El que tiene más conocimiento es siempre el que te capacita”*, *“Era leer, comprender y firmar”*, *“Se te capacita laburando”*, *“Nos dieron una charla, pero después aprendés haciendo”*. A su vez, también critican su constancia y sostenimiento en el tiempo. 8 entrevistados las describen como esporádicas, que carecen de continuidad y que no siempre se sostienen en el tiempo en los siguientes relatos: *“Estaría bueno repasarlo una vez al año”*, *“Las GMP se pierden en el tiempo si no se refrescan”*, *“Te mandan una semanita y después no volvés más”*, *“No tenemos la constancia”*. Los entrevistados restantes, que son los que cuentan con mayor

trayectoria laboral en la industria farmacéutica, no es que estén de acuerdo con el proceso de capacitación actual, sino que manifiestan que su experiencia compensa la falta de continuidad formativa.

De esta manera se observa una demanda latente y transversal de la construcción de procesos de capacitación continua que permitan comprender el proceso productivo completo, la relación entre sectores y las consecuencias de cada etapa. 9 de los 12 entrevistados valoran aquellas capacitaciones que permiten comprender el “porqué” de los procesos (fundamentos técnicos, sentido de las GMP, lógica del proceso productivo completo) en las siguientes afirmaciones: *“Eso me interesó bastante porque comprendés el porqué después nosotros hacemos lo que hacemos”, “Si entendés el porqué, entendés todo”, “Creo que un gran problema hoy es que a los chicos les falta saber el porqué”, “Conocer el proceso completo ayuda a prevenir problemas”, “Nos explicaron el proceso completo y eso cambia la manera de trabajar”*. Esta demanda no se orienta solo a más capacitación, sino a una capacitación mejor articulada, que conecte teoría, práctica y la totalidad del proceso productivo.

Interacción Entre Pares y Figuras de Referencia

La totalidad de los entrevistados reconoce a los pares como principales formadores, convirtiéndose en los mediadores centrales del aprendizaje laboral. Se reciben respuestas como: *“El mayor conocimiento lo obtuve observando a mis compañeros”, “Los compañeros son los que te enseñan”, “El referente es clave”, “Aprendés del más antiguo”*. A su vez, se observa que estos mismos perciben esta formación recibida por parte de sus pares como independiente del proceso de capacitación. *“Los compañeros son los que te enseñan, no las capacitaciones”, “Las capacitaciones fueron una vez. Después aprendés laburando con los compañeros”, “Eso fue una charla. El aprendizaje es todos los días con los compañeros”, “Yo me olvidé todo pero lo que sigo usando es lo que me enseñaron mis compañeros”, “Capacitación, no tuve nunca. Aprendí preguntando y en el día a día”*. La formación con pares se describe como permanente y cotidiana, mientras que la

capacitación aparece como eventual, sin continuidad. Esto refuerza su percepción como dos circuitos paralelos, no articulados.

Con un consenso moderado de 8 entrevistados, establecen que el rol del operario formador no cuenta con validación institucional y que la enseñanza entre pares ocurre sin planificación ni marco organizativo. Esto se obtiene a partir de las siguientes afirmaciones: *“Los compañeros enseñan, pero eso no se reconoce”, “Antes había un referente que motivaba y enseñaba, ahora eso se perdió”, “Hoy enseñás porque te toca, no porque esté armado así”, “Aprendés porque el otro quiere enseñarte”* Estas estrategias informales sostienen el aprendizaje efectivo, pero operan en un plano no institucionalizado, dependiendo de la voluntad, experiencia y predisposición individual, sin reconocimiento formal del rol pedagógico del operario experimentado.

Comunicación y Gestión de Imprevistos

La totalidad de los operarios consultados destaca la comunicación como clave tanto para el proceso productivo como para el aprendizaje del oficio. Afirman que: *“La comunicación lo es todo”, “Si la comunicación falla, afecta al producto final”, “Tenemos que avisar cualquier cosa”, “Es un ida y vuelta constante”*.

Por otro lado, también hablan de la gestión de imprevistos y problemas productivos. Lo describen como una instancia clave de aprendizaje colectivo. Afirman que *“Lo que no puede resolver uno, lo resolvemos entre todos”, “Tratamos de buscar la mejor solución posible con mis compañeros”, “Primero lo hablamos entre nosotros y después avisamos”*. En los casos restantes, que coinciden con los operarios con menor experiencia, se observa que la autonomía en la resolución de problemas está limitada jerárquicamente a través de relatos como: *“Yo no puedo tomar decisiones solo”, “Siempre la decisión final la tiene el supervisor”*. De esta manera, la resolución colectiva funciona como espacio de aprendizaje, aunque sin autonomía plena, reforzando el carácter situado y relacional del saber.

Percepción de Oportunidades de Aprendizaje

En esta dimensión, 10 de los entrevistados describen el aprendizaje como un proceso acumulativo que se construye a lo largo del tiempo, que se encuentra asociado a la permanencia y al recorrido interno más que a instancias formales iniciales. *“Entré por agencia como operario no calificado”, “Después fui escalando, hoy estoy especializado”, “Acá estoy hace más de quince años”, “Siempre trabajé dentro del mismo proceso, lo que fue cambiando son las máquinas”.*

En coherencia con esta concepción del aprendizaje, 9 de los 12 entrevistados expresan interés en aprender otros procesos para comprender el circuito productivo completo. Lo llamativo es que este interés se expresa con independencia de la modalidad formativa inicial con la que entraron en la industria, lo que refuerza la idea de que el reconocimiento del propio proceso de aprendizaje no se limita al origen de la formación, sino que se configura como una construcción progresiva vinculada a la trayectoria laboral. No obstante, los trabajadores advierten que las oportunidades para transitar estos aprendizajes dependen del supervisor o de decisiones asociadas a las necesidades productivas. Las identifican más como decisiones jerárquicas ligadas a la producción que como trayectorias formativas planificadas. Esto se observa en los siguientes fragmentos: *“Me gustaría aprender compresión y pailas”, “Dependo de que me manden”, “Siento que en mi sector ya llegué a un techo”, “Estaría bueno profundizar más”.*

Cultura Organizacional del Aprendizaje

La cultura organizacional aparece fuertemente marcada por el cumplimiento estricto de normas, la jerarquía y la centralización de decisiones en supervisores. La percepción del rol del operario está profundamente marcada por la estructura jerárquica de la industria farmacéutica. En su mayoría, los entrevistados consideran que su función se limita a ejecutar instrucciones, lo que sugiere una internalización del rol como ejecutor pasivo más que como agente activo del proceso productivo. En este sentido, 11 de los entrevistados coinciden en describir un contexto de trabajo altamente normativizado, donde las tareas se encuentran fuertemente reguladas por los PON, las

guías de producción, las normas GMP, y las reglas estrictas de higiene y seguridad de la siguiente manera: *“Tenemos un método que practicamos y no salimos de ahí”*, *“Todo está escrito, no podés hacer nada por fuera”*, *“Las indicaciones vienen en una guía que hay que seguir paso a paso”*, *“Si no está en el procedimiento, no lo podés hacer”*, *“Nosotros seguimos órdenes”*, *“Acá venís, hacés lo que te dicen y listo”*, *“Nuestro trabajo es ejecutar lo que viene indicado”*, *“Yo hago lo que dice la guía”*. Estas expresiones evidencian una internalización del rol como ejecutor, coherente con una estructura organizacional jerárquica y altamente regulada y una tensión entre saber y poder donde los operarios poseen conocimientos relevantes, pero estos no se traducen en reconocimiento ni en capacidad de decisión. Vinculado a esto, se observa que 8 de los entrevistados naturalizan esta estructura jerárquica sin cuestionar explícitamente, asumiéndola como parte constitutiva del trabajo en la industria farmacéutica. Afirman que: *“Acá es así”*, *“Siempre fue de esta manera”*, *“Es la forma de trabajar”*. Los 4 restantes identifican y problematizan esta falta de autonomía de la siguiente manera: *“A veces uno podría resolverlo más rápido”*, *“Hay cosas que podríamos decidir nosotros”*. De esta manera se observa que la jerarquía aparece mayormente internalizada y naturalizada, aunque con tensiones puntuales respecto de la autonomía operativa.

Recapitulando lo descrito, se evidencia que el aprendizaje laboral en los entrevistados del área de producción del laboratorio farmacéutico se configura como un proceso social, experiencial y colectivo, donde la práctica cotidiana y la interacción entre trabajadores ocupan un lugar central frente a dispositivos formales de formación que resultan insuficientes o desarticulados del trabajo real.

Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación posibilitan conocer cómo se aprende en el contexto productivo de un laboratorio industrial farmacéutico. Permite entender el aprendizaje como un fenómeno complejo, situado y socialmente mediado, cuya construcción se produce prioritariamente en la práctica diaria y en la interacción con otros trabajadores. Estos hallazgos se alinean con enfoques que entienden el aprendizaje como un proceso activo y social donde el individuo construye conocimiento a partir de su interacción con el mundo (Castorina, 2012; Vigotsky, 1930). Se obtiene que los procesos de aprendizaje laboral se configuran predominantemente a partir de la acción, la observación, la repetición y el acompañamiento de pares expertos. Esto evidencia un estilo de aprendizaje orientado a la experiencia concreta y a la acción, donde el procesamiento cognitivo de situaciones repetidas permite generar representaciones que facilitan anticipar situaciones en el entorno (Riviere, 1992).

Esta configuración se apoya con el modelo de aprendizaje experiencial que entiende la experiencia como base de un proceso cíclico de reflexión y construcción de conocimientos. A su vez, se aproxima principalmente al estilo acomodador del modelo de Kolb, que se caracteriza por el aprender haciendo, la experimentación activa y la resolver problemas a partir de la práctica directa, además de observar y recibir ayuda de compañeros expertos (Kolb, 1984). Asimismo, también se encuentran características que se relacionan con el estilo divergente ya que los operarios valoran la observación reflexiva, el intercambio con otros y la consideración de múltiples perspectivas al enfrentar situaciones productivas no previstas, lo que refuerza el carácter social y relacional del aprendizaje. (Kolb, 1984; Chaccha et al., 2020). En este contexto, el aprendizaje experiencial no se trata solo de acumular habilidades prácticas, sino que se conecta con un aprendizaje adulto que es intencional y reflexivo. La experiencia diaria en el trabajo sirve como base para cuestionar, interpretar y dar nuevo significado a lo que se hace, guiada por necesidades específicas del puesto y por el deseo de entender los procesos de producción. De este modo, la puesta en acción del

conocimiento se transforma en una instancia privilegiada para la construcción de sentido, en línea con los aportes de D'Anna y Hernandez (2006), quienes conciben el aprendizaje adulto como un proceso situado, guiado por problemas reales y orientado a la elaboración reflexiva de la experiencia laboral. A su vez, la centralidad del aprendizaje experiencial por sobre la conceptualización abstracta se articula también con los aportes teóricos que conciben el aprendizaje como un proceso activo, contextual y socialmente mediado (Bandura, en Riviere, 1992; Freire, en Olivera et al., 2023; D'Anna y Hernandez, 2006).

Cuando el aprendizaje se organiza en torno al hacer, la observación y la interacción cotidiana, el conocimiento resultante adquiere un carácter situado, implícito y difícilmente formalizable, cuya legitimidad se sostiene en su eficacia al ponerlo en acción (Riviere, 1992; D'Anna & Hernandez, 2006). Los resultados dan cuenta de la existencia de saberes de oficio de carácter tácito, situados y no completamente formalizables (“hay muchas cosas que no se pueden escribir”) que se vuelven fundamentales para anticipar problemas, interpretar el comportamiento del producto y sostener decisiones adecuadas ante situaciones no previstas por los procedimientos. Desde una perspectiva organizacional, estos hallazgos remiten a la noción de conocimiento en la acción propuesta por Schön y retomada por Hernesto Gore (1998), que describe saberes implícitos que resultan ser un insumo central para el aprendizaje organizacional y la mejora continua, pero que a su vez son difíciles de formalizar y se refinan en la práctica cotidiana.

En esta misma línea, el hallazgo de que “la teoría solo es útil si se articula con la práctica” refuerza la centralidad de los saberes construidos en la práctica como forma privilegiada de apropiación del conocimiento en el contexto productivo analizado. Estos saberes, lejos de adquirirse por mera transmisión abstracta, se consolidan cuando el conocimiento puede inscribirse en la lógica concreta del proceso productivo y en el sentido que los propios trabajadores atribuyen a su tarea cotidiana. Esto permite interpretar la postura crítica de los colaboradores frente a capacitaciones centradas casi exclusivamente en la lectura de procedimientos y la firma documental, en consonancia con estudios antecedentes que señalan que la adquisición de conocimientos en

contextos productivos se encuentra estrechamente vinculada a las habilidades, experiencias y capacidades desarrolladas en la práctica laboral, más que exclusivamente a instancias formales de formación (Subsecretaría de Ciencia y Tecnología, 2024). A su vez, estos hallazgos confirman la pertinencia del modelo de aprendizaje experiencial para analizar los procesos formativos en ámbitos industriales (Kolb, 1984; Chaccha et al., 2020) y se alinean con investigaciones que destacan la importancia de integrar experiencia concreta y conceptualización, así como de generar condiciones relacionales, estructurales y motivacionales que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos y socialmente compartidos en contextos técnicos e industriales (Herrera Gudiño et al., 2022; Tasayco Jala et al., 2023).

En relación con la capacitación institucional, se observa que la organización sostiene instancias formales de ingreso y entrenamiento normativo, pero los operarios describen que el aprendizaje efectivo se produce fundamentalmente en el quehacer cotidiano, mediante acompañamiento y observación de compañeros. Los operarios reconocen la capacitación como una instancia necesaria para llevar a cabo sus tareas, pero construyen una postura crítica respecto de sus modalidades actuales, poniendo de manifiesto tensiones significativas entre los dispositivos formales de capacitación y el trabajo real. Es valorada positivamente cuando apunta a comprender el “porqué” de los procesos (fundamentos técnicos, normas GMP), mientras que las instancias meramente documentales o descontextualizadas son percibidas como insuficientes. A nivel teórico, esto se articula con la noción de aprendizaje significativo y con los enfoques que conciben la capacitación como un proceso que debe integrar el saber conocer, saber hacer y saber ser, y exige procesos metacognitivos y de toma de conciencia sobre el propio proceder (D’Anna & Hernandez, 2006), y con los planteos de Alles (2005), quien advierte que la capacitación centrada exclusivamente en el conocimiento técnico resulta limitada si no se orienta a la formación integral y a la modificación de comportamientos en contexto.

Además, la crítica al carácter descontextualizado de las instancias formales actuales permite vincular los resultados con antecedentes que advierten que la capacitación, cuando no se evalúa en

su impacto y no se integra a necesidades reales, puede mostrar debilidades en su alcance y eficacia organizacional. En esta dirección, Díaz Leyva y Marrero Fornaris (2021) destacan que es complicado medir los impactos de la capacitación y la conexión entre problemas en la gestión del conocimiento y fallos en las etapas del proceso de formación. También resaltan la importancia de la evaluación desde las perspectivas micro y macro organizacionales. Esto puede interpretarse como una debilidad en la planificación pedagógica de la capacitación, donde predomina la transmisión de contenidos por sobre la construcción significativa del aprendizaje. Por otro lado, la demanda de capacitaciones continuas orientadas a comprender el proceso productivo completo se articula con la idea de que las organizaciones requieren retroalimentación y revisión permanente del uso del conocimiento para sostener un aprendizaje organizacional efectivo y seguro (Quinteiros, 2024) y con la necesidad de someter el conocimiento al examen cuando sea necesario (Gore, 1998).

Los resultados dialogan con investigaciones previas que señalan que, aun cuando existen distintos enfoques de capacitación, los modelos más virtuosos son aquellos que integran instancias formales con aprendizajes en el puesto de trabajo y dinámicas planificadas de desarrollo de competencias, como el modelo formativo dinámico identificado en estudios realizados en la provincia de Santa Fe (Herrera Gudiño et al., 2022). No obstante, en el laboratorio estudiado, si bien se reconocen elementos propios de este enfoque como el aprendizaje progresivo y la transmisión entre pares, estos no se encuentran sistematizados ni institucionalizados. En consonancia con investigaciones sobre gestión de competencias que conciben al talento humano como un recurso estratégico para la competitividad organizacional (Ramírez Molina et al., 2022), los operarios atribuyen un alto valor a competencias adquiridas principalmente en la práctica (responsabilidad, orden, atención y capacidad de anticipar problemas). Sin embargo, estas competencias tienden a ser reconocidas por la organización solo cuando se evidencian carencias en su posesión, lo que puede impactar negativamente en la motivación laboral, tal como advierte Bastit (2024) en su estudio sobre la relación entre capacitación y motivación en contextos productivos.

La combinación de programas de capacitación y conocimientos adquiridos en el trabajo hace que el aprendizaje laboral se desarrolle a través de las interacciones diarias entre los trabajadores, donde el conocimiento se transmite y resignifica a partir de la experiencia compartida (D'Anna & Hernandez, 2006). En este sentido, la interacción entre pares surge como un factor clave para compensar las limitaciones de los dispositivos formales de capacitación en el desarrollo de competencias, reforzando lo señalado por Senge (2010) respecto del aprendizaje en equipo como núcleo del aprendizaje organizacional y el modelo de aprendizaje situado o aprendizaje en comunidades de práctica desarrollado por Lave y Wenger (1990), donde el conocimiento se construye colectivamente y se transmite de manera tácita.

Si bien los trabajadores construyen saberes en común, la falta de institucionalización del rol formador y de espacios formales de reflexión colectiva aparece como un límite para transitar hacia esquemas más “dinámicos” de formación organizacional establecidos como los más efectivos en investigaciones antecedentes (Herrera Gudiño et al., 2022). Este tipo de aprendizaje entre pares resulta altamente eficaz, pero también es frágil, ya que depende de la buena voluntad, la experiencia acumulada y la estabilidad del personal. Por lo tanto, se plantea la necesidad de reconocer, acompañar y formalizar estos roles y procesos formativos para evitar que el conocimiento quede exclusivamente en el plano tácito y permanezca ligado a trayectorias individuales, sin garantizar su transmisión intergeneracional (Gore, 1998; Vigotsky, 1930; Tasayco Jala et al., 2023; Aguirre Sarachaga, 2025; Balerio, 2024).

En continuidad con las dinámicas de aprendizaje mediadas por la interacción entre pares, resulta pertinente analizar cómo la cultura organizacional configura el marco institucional en los que estos procesos se despliegan. Desde la perspectiva de los operarios, dicha cultura se caracteriza por una fuerte normativización, jerarquía y centralización de decisiones (“todo está escrito”, “seguimos órdenes”), rasgos propios de una estructura altamente regulada que asegura el cumplimiento de estándares, pero que también condiciona los modos en que los saberes construidos en la práctica pueden ser reconocidos e integrados organizacionalmente. Desde un enfoque institucional, este

escenario expresa una tensión permanente entre lo instituido, representado por normas, procedimientos y jerarquías formales, y lo instituyente, encarnado en los saberes prácticos, las estrategias informales y el aprendizaje entre pares que emergen del trabajo real. Esta tensión incide directamente en el aprendizaje organizacional, en tanto los conocimientos que se producen en la base operativa pueden permanecer como aprendizajes fragmentados o ambiguos si no existen instancias formales de reflexión, retroalimentación y validación institucional que permitan su transformación en conocimiento compartido y gestionado (D'Anna & Hernandez, 2006). En este sentido, aunque se registran aprendizajes efectivos en la práctica cotidiana, la organización no siempre logra capitalizarlos como aprendizaje organizacional, lo que cobra especial relevancia al triangular estos hallazgos con antecedentes que señalan la relación entre capacidad de aprendizaje, adaptación e innovación organizacional (Beltrán-Díaz et al., 2022), así como con la literatura que destaca el rol de las condiciones relacionales (colaboración, comunicación y compromiso) como factores clave de la gestión del conocimiento (Tasayco Jala et al., 2023). Esta percepción se alinea con los aportes de la gestión del conocimiento que reconocen que las organizaciones aprenden cuando se consolida una cultura que favorece la creación de conocimiento (D'Anna & Hernandez, 2006; Senger, 2010).

No obstante, también se identifican tensiones vinculadas a los estilos de conducción más verticalistas que se identifican en las respuestas de los operarios consultados, donde la toma de decisiones se concentra en niveles jerárquicos superiores. Los hallazgos de esta investigación muestran que la autonomía en la resolución de problemas se encuentra limitada jerárquicamente en estos trabajadores, lo que vuelve a evidenciar la tensión entre el saber práctico disponible y la capacidad real de decisión. Esto puede limitar la reflexión colectiva sobre la práctica, así como también tener importantes implicancias vinculadas a la toma de conciencia respecto del sistema de calidad (expresado en las normas GMP) y el efecto del producto final en la salud pública.

En este marco organizacional y formativo, adquiere especial relevancia la composición heterogénea del colectivo de operarios, caracterizado en su mayoría por trayectorias de ingreso sin

formación técnica específica en la industria farmacéutica. Esto implica que en su mayoría han construido su trayectoria formativa casi exclusivamente en base a su experiencia laboral, lo que le otorga a esta última un rol formativo central en la incorporación de conocimientos. Si bien algunos operarios cuentan con formación técnica o estudios superiores, la investigación confirma que el desempeño y la adquisición de competencias no dependen exclusivamente del nivel educativo formal, sino de la posibilidad de articular esos saberes con la práctica concreta. Este hallazgo se alinea con otras investigaciones desarrolladas en contextos industriales que señalan que tanto la calificación del personal como la experiencia acumulada resultan factores clave para el desarrollo y la innovación de la organización, especialmente en sectores intensivos en conocimiento como el farmacéutico (Beltrán Díaz et al., 2022; Subsecretaría de Ciencia y Tecnología, 2024) y dialoga con enfoques e investigaciones que señalan que el capital humano y las competencias adquiridas se potencian cuando existen condiciones organizacionales que favorecen la transferencia y socialización del conocimiento (D'Anna & Hernandez, 2006; Gore, 1998; Garzón Castrillón & Fisher, 2008; Ramírez et al., 2022; Tasayco Jala et al., 2023; Beltrán Díaz et al., 2022).

Paralelamente a esto, se observa una percepción de oportunidades de aprendizaje desiguales que se encuentran condicionadas por el sector, el estilo de supervisión y la predisposición individual. Si se analiza esta percepción a través del concepto de aprendizaje organizacional entendido como un proceso continuo que requiere condiciones institucionales que favorezcan la reflexión, la retroalimentación y la circulación del conocimiento (Senge, 2010; Garzón Castrillón & Fisher, 2008), se obtiene que la ausencia de dichas condiciones, junto a la falta de continuidad en los recorridos formativos y el escaso tiempo asignado al aprendizaje, limita el pasaje del aprendizaje individual al organizacional y aparecen como obstáculos para la consolidación de saberes. La posibilidad de rotar por distintos sectores, acceder a otras etapas del proceso productivo o recibir capacitaciones teóricas más profundas aparece como una demanda recurrente, lo cual resulta particularmente relevante si se considera que la literatura identifica a la polivalencia y la rotación planificada como estrategias virtuosas para el desarrollo de competencias organizacionales y la

innovación (Herrera Gudiño et al., 2022; Beltrán Díaz et al., 2022; Garzón Castrillón & Fisher, 2008; Senge, 2010). Estas demandas pueden leerse como necesidades de desarrollo cognitivo y profesional, que no solo impactan en el desempeño, sino también en la motivación, el sentido de pertenencia y la construcción de proyectos laborales a largo plazo.

En síntesis, la triangulación entre los resultados, el marco teórico y los antecedentes permite afirmar que el aprendizaje laboral en el laboratorio estudiado se organiza principalmente en torno a la práctica cotidiana, la mediación de pares y la resolución situada de problemas. No obstante, se observa una brecha entre lo que la organización estructura como capacitación formal y aquello que efectivamente produce aprendizaje significativo. Esta situación plantea como desafío central avanzar hacia estrategias formativas capaces de articular norma y oficio, teoría y práctica, y aprendizaje individual con aprendizaje organizacional (D'Anna & Hernandez, 2006; Senger, 2010; Quinteiros, 2024; Gore, 1998).

Desde esta perspectiva, la psicopedagogía adquiere una incumbencia estratégica en la optimización de los procesos de aprendizaje en este contexto, en tanto disciplina especializada en el análisis, diseño e intervención sobre situaciones de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, la mirada psicopedagógica permite problematizar los modos en los que los saberes se construyen, transmiten y legitiman en el trabajo, reconociendo tanto los conocimientos formales como aquellos saberes implícitos y no formalizados que emergen de la experiencia laboral (Aguirre Sarachaga, 2025; Balerio, 2024; Yance, 2025). Los resultados de esta investigación demuestran la necesidad intrínseca de revisar los dispositivos formales de capacitación y gestión del conocimiento actuales de la empresa desde una mirada psicopedagógica.

Conclusiones

Con el objetivo de analizar los procesos de aprendizaje laboral en el área de producción de un laboratorio de fabricación industrial de medicamentos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2025, a partir del análisis de las entrevistas realizadas a operarios de producción y su articulación con los antecedentes teóricos, se confirma el supuesto propuesto que establece que en el contexto laboral de un laboratorio de producción industrial de medicamentos, los empleados adquieren y perfeccionan conocimientos y habilidades técnicas a través de instancias formales de capacitación; sin embargo lo hacen principalmente a través de procesos informales de aprendizaje que están vinculados a la experiencia, la interacción entre pares y la práctica cotidiana. Por ende, participar en dinámicas de colaboración en el área de producción (trabajar en equipo, supervisar directamente o acompañar a los compañeros) propicia notablemente la adquisición de conocimientos prácticos y organizacionales.

Esta investigación permite afirmar que aprender en el trabajo no es un proceso espontáneo ni exclusivamente individual, sino una construcción social situada que requiere condiciones organizacionales, pedagógicas y relacionales específicas. El aprendizaje laboral no se limita a la adquisición de procedimientos técnicos, sino que involucra procesos cognitivos, emocionales y relacionales. Fortalecer estas condiciones, desde una perspectiva psicopedagógica, se presenta como un desafío y una oportunidad para las organizaciones industriales actuales. De esta manera, la psicopedagogía laboral se configura así como un campo capaz de articular formación, trabajo y subjetividad, aportando una mirada integral que supera enfoques meramente técnicos o normativos. En un contexto industrial complejo y altamente regulado como el farmacéutico, su intervención puede contribuir significativamente a optimizar los procesos de aprendizaje, fortalecer el desarrollo de competencias y mejorar la calidad tanto del trabajo como de los procesos productivos.

Aportes y Contribuciones

El presente trabajo aporta evidencia empírica al campo de la psicopedagogía laboral y al estudio del aprendizaje organizacional en contextos industriales altamente regulados, ya que se demuestra que los operarios del laboratorio investigado aprenden mejor observando y reflexionando sobre la experiencia concreta, privilegiando la práctica y la observación por sobre la conceptualización abstracta. Esto aporta claridad teórica de cómo el saber se construye, transmite y legitima en la práctica cotidiana de los entornos laborales industriales de estas características, y cómo los aprendizajes informales y tácitos conviven con los dispositivos formales de formación y la normativa vigente. Como consecuencia, permite pensar estrategias de sistematización y transferencia del conocimiento en organizaciones complejas y comprender cómo las estructuras de reconocimiento económico y jerárquico influyen en la motivación de los trabajadores para continuar su formación.

Por otra parte, esta investigación también contribuye al desarrollo industrial abriendo camino a la discusión sobre la eficacia de los métodos de capacitación en industrias reguladas, sugiriendo que los procesos de capacitación deben estar orientados a la experiencia práctica y colaborativa, más que a la mera transmisión teórica de conocimientos. También revela cómo la percepción del rol del operario como ejecutor pasivo de instrucciones refleja una estructura jerárquica rígida que trae como consecuencia una desconexión entre el trabajo cotidiano y el conocimiento normativo (GMP), constituyéndose en una barrera no solo para el aprendizaje organizacional, sino, sobre todo, para la toma de conciencia de la responsabilidad que implica ser parte de la cadena productiva de un medicamento para consumo humano.

A modo de cierre, si bien esta investigación se inscribe de manera central en el campo de la psicopedagogía laboral, presenta aportes que resultan relevantes para otros campos disciplinares afines, como la psicología del trabajo, el campo de la gestión de recursos humanos, el campo de la educación técnica y profesional, la sociología, el campo de la ingeniería industrial y el campo de la

salud y la seguridad laboral. Esto evidencia la necesidad de fortalecer una práctica interdisciplinaria en la industria farmacéutica como lugar de encuentro de conocimientos técnicos, organizacionales, pedagógicos y humanos. En un entorno muy regulado, en el que la calidad y la seguridad dependen tanto del cumplimiento normativo como de las prácticas diarias de las personas que ejecutan los procesos, no es suficiente plantear la formación y el aprendizaje desde una perspectiva solo técnica o documental. Desde esta mirada, la interdisciplinariedad no solo fortalece el aprendizaje organizacional, sino que ayuda a crear organizaciones más seguras, eficientes y humanas, en las que el conocimiento técnico se integre con el desarrollo de las personas y la comprensión del trabajo como práctica social, colectiva y en construcción permanente.

Limitaciones

La principal limitación que presenta esta investigación se encuentra en el tamaño y la selección de la muestra para administrar las entrevistas. Por un lado, se presenta el haber seleccionado un solo laboratorio de la Capital Federal, que no permite generalizar los hallazgos a otros laboratorios de la ciudad donde, a pesar de estar bajo la misma normativa, los contextos productivos y la cultura organizacional pueden variar en gran medida. Por otro lado, se presenta el haber elegido un solo sector de dicho laboratorio. Esto trajo como consecuencia la imposibilidad de establecer comparaciones entre distintos sectores y, a su vez, realizar análisis desde una perspectiva de género acorde a la situación social actual.

Por otro lado, se observan limitaciones respecto del diseño metodológico. Al haber utilizado como herramienta de investigación principal la entrevista semiestructurada, los resultados reflejan, inevitablemente, percepciones subjetivas del entrevistador que, si bien son valiosas, no permiten establecer relaciones causales ni objetivas. A su vez, se observa que una triangulación de las percepciones de los operarios con datos institucionales como registros formales de capacitación, evaluaciones de desempeño o indicadores de calidad, hubiera permitido enriquecer el análisis en gran medida, ya que el hecho de que muchos operarios no reconocieran procesos formales como parte de su capacitación puede haber estado influido por olvidos o por la naturalización de ciertas prácticas.

Finalmente, los resultados obtenidos en esta investigación reflejan una situación específica investigada en el año 2025 en la Ciudad de Buenos Aires. Por lo tanto, todos ellos pueden variar en función de cambios normativos, tecnológicos u organizacionales en la industria farmacéutica, así como también pueden variar en función de cambios sociales, políticos y culturales en la ciudad, el país o el mundo.

Líneas de Investigación Futura

Para futuras investigaciones, se recomienda realizar estudios longitudinales para analizar cómo evolucionan las percepciones de los operarios a lo largo del tiempo y ampliar la muestra a diferentes plantas farmacéuticas. También sería interesante ampliar el estudio a otras industrias reguladas para comparar estilos de aprendizaje y percepciones sobre la capacitación.

Por otro lado, se propone diseñar investigaciones de enfoque cuantitativo que midan la efectividad de distintos métodos de formación (lectura de P.O.N., acompañamiento práctico, simulaciones, talleres participativos) en el desempeño y la retención de conocimientos y establecer relaciones causales entre el predominio de aprendizaje experiencial, la calidad del trabajo, la prevención de errores y la adherencia a normas GMP.

Finalmente, se observa una posible línea de investigación en la ausencia de aspiraciones formativas profesionales o técnicas, así como también el interés en roles de supervisión los cuales se pueden analizar integrando la cultura organizacional, motivación y anclas de carrera. La condición de ascenso de un operario de producción, en el laboratorio investigado, es contar con un título técnico como mínimo; sin embargo, esta exigencia resulta contradictoria con la baja proyección formativa evidenciada en los entrevistados, lo que abre interrogantes relevantes sobre las barreras simbólicas, organizacionales y motivacionales que inciden en las trayectorias de desarrollo profesional dentro de la organización.

Propuesta de Intervención

A partir de los resultados obtenidos y de las conclusiones alcanzadas, se considera pertinente formular una serie de recomendaciones y propuestas de intervención desde la psicopedagogía laboral, orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje, capacitación y gestión del conocimiento en el área de producción del laboratorio farmacéutico estudiado.

La predominancia del aprendizaje de tipo experiencial en el laboratorio investigado en el año 2025 sugiere que los operarios aprenden mejor observando y reflexionando sobre la experiencia concreta, privilegiando la práctica y la observación por sobre la conceptualización abstracta, lo que podría aprovecharse mejor si se diseñan estrategias de formación más participativas, integradoras y contextualizadas. Para esto, se recomienda iniciar con la realización de un diagnóstico psicopedagógico que permita identificar las modalidades predominantes de aprendizaje en el puesto de trabajo, los estilos y trayectorias formativas de los operarios, los saberes tácitos construidos en la práctica y los obstáculos (cognitivos, organizacionales y comunicacionales) que inciden en el aprendizaje. Luego, en función de este diagnóstico, se propone revisar las instancias de capacitación formal existentes y promover metodologías activas (análisis de casos, situaciones problemáticas, instancias de reflexión sobre la práctica) que favorezcan la comprensión del “por qué” de las acciones productivas, especialmente en relación con normas GMP y procesos críticos, con el objetivo de evitar la naturalización de prácticas.

Una estrategia pertinente para adoptar en este caso es la propuesta por Sara D’Anna y Liliana Hernandez (2006). Proponen los círculos de aprendizaje como espacios grupales sistemáticos de reflexión, intercambio y construcción colectiva de conocimientos. Estos pueden estar integrados por operarios de diferentes sectores productivos, operarios experimentados reconocidos institucionalmente como tutores y un representante jerárquico. Al reunir estos tres puestos, se busca que el círculo esté compuesto por el saber tácito informal en la persona del operario experimentado y el saber formal institucionalmente reconocido en la persona del supervisor; dialoguen con el

objetivo de una elaboración compartida de la experiencia laboral para favorecer la toma de conciencia sobre los modos de trabajar y resolución de problemas en contextos reales. A través del relato de situaciones de trabajo, el análisis de errores, desvíos o buenas prácticas, y la discusión colectiva de decisiones tomadas en la práctica cotidiana, los operarios podrían transformar el conocimiento tácito en conocimiento comunicable, favoreciendo su apropiación y circulación dentro de la organización. Estos espacios se pueden utilizar también para abordar la normativa, analizando cómo se ponen en juego en situaciones concretas, qué dificultades emergen en su aplicación y qué criterios prácticos utilizan los operarios para resolver tensiones entre la prescripción y la realidad productiva. A su vez, esta estrategia también contribuye a desarmar estructuras demasiado rígidas y verticales, creando espacios de participación que fortalezcan el aprendizaje en equipo y la reflexión colectiva sin reemplazar los roles jerárquicos ni los marcos regulatorios propios de la industria farmacéutica.

Finalmente, se resalta que para que estas recomendaciones generen un impacto considerable en la organización, primero se debe reconocer institucionalmente la figura del formador interno y los saberes de los trabajadores construidos en la práctica. Esto se consigue brindando instancias de acompañamiento psicopedagógico a quienes cumplen este rol y planes de capacitación que ofrezcan oportunidades reales de aprendizaje y promuevan el desarrollo profesional para fortalecer el sentido de pertenencia y el compromiso con la organización. La psicopedagogía laboral, con su mirada integral, puede desempeñar un rol central en esta articulación, promoviendo intervenciones que contemplen no solamente la dimensión cognitiva del aprendizaje, sino también los aspectos emocionales, relacionales y subjetivos del trabajo. La implementación de esta disciplina en la empresa permitiría avanzar hacia una organización que no solo produce medicamentos, sino que también aprende, reflexiona y se desarrolla a partir del saber de quienes la integran.

Referencias

- Aguirre Sarachaga, D. (2025). Psicopedagogía laboral y el rol del psicopedagogo dentro de una organización [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio institucional Universidad de Flores. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/2488>
- Alles, M. (2005) *Desarrollo del talento humano: basado en competencias*. Granica.
- Balerio, D. D. (2024). El rol del psicopedagogo en el ámbito de la capacitación de personal [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional Universidad de Flores. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/1860>
- Bastit, L. (2024). Motivación laboral y capacitación en trabajadores de la empresa gastronómica Café Mule desde el área de psicopedagogía laboral, Chascomús, Provincia de Buenos Aires [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional Universidad de Flores. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/1926>
- Beltrán Díaz, A., Alvarez Melgarejo, M. & Garavito Hernández, Y. (2022). Influencia de la capacidad de aprendizaje y de adaptación sobre la capacidad de innovación en producto en la industria colombiana. *Revista Universidad y Empresa*, 24(43), 1. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.11469>
- Chaccha Tinoco, E.; Guerrero Lazo, G. L.; Álvarez Sierra, G. L. & Palomino Carhuallanqui, K. R. (2021). Aprendizaje experiencial de Kolb en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Metalúrgica y de Materiales de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Prospectiva Universitaria, revista de la UNCP*. 18(1), 99-109. <https://doi.org/10.26490/uncp.prospectivauniversitaria.2021.18.1411>
- Cámara Argentina para la Formación Profesional y la Capacitación Laboral (2024). *Encuesta de la Formación permanente Argentina Abril 2024*. https://camaraargentina.com.ar/wp-content/uploads/2024/05/Informe-Abril-2024-Observatorio_compressed.pdf

- Cámara Industrial de Laboratorios Farmacéuticos Argentinos (2020). *Plan Estratégico para el Desarrollo de la Industria Farmacéutica, Farmoquímica y Biológica - 2020-2030* [Power Point]. Cilfa. <https://cilfa.org.ar/wp1/informacion-del-sector/>
- Castorina, J.A. (2012) *Psicología y epistemología genética*. (1a ed.). Lugar Editorial. D' Anna, S. y Hernandez, L. (2006). *Introducción a la Psicopedagogía Laboral: Círculos de Aprendizaje*. Aprendizaje hoy.
- Díaz Leyva, C. A. & Marrero Fornais, C. (2021). La evaluación del impacto de la capacitación: retos y beneficios para las organizaciones actuales. *Universidad y Sociedad*, 13(6), 28-38. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2362>
- Dirección General del Bachillerato (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. Gobierno de la República Argentina.
- Disposición N° 4159/23 [Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica] Apruébanse los requerimientos denominados “Guía de Buenas Prácticas de Fabricación para Elaboradores, Importadores/Exportadores de Medicamentos de Uso Humano”. 16 de junio de 2023
- Garzón Castrillón, M. & Fisher, A. (2008). Modelo teórico de aprendizaje organizacional. *Pensamiento & Gestión* (24). 195-224. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602408.pdf>
- Gore, H (1998). *La educación en las empresas: aprendiendo en contextos organizativos*. Ediciones Juan Granica.
- Herrera Gudiño, J. Montenegro, B. Torres, H. & Erbes, A. (2022). Aprendizaje organizacional: adquisición y desarrollo de competencias en empresas del sector. *Pymes, Innovación y Desarrollo*, 10 (1), 24-43. [Vol. 8 Núm. 1 \(2020\): Revista Pymes, Innovación y Desarrollo.](#)
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.

- Iglesia, M.I. & Iantorno A. (2012). *Psicología siglo XXI: accediendo a la ciencia de la mente*.
Universidad de Flores.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*.
Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning
in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.
- Olivera Morais J.M., Chaves de Oliveira F.T., Nóbrega Therrien S.M. & Gómez de Souza S. (2023).
Contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos: uma revisão narrativa.
Educação em Revista, (39). <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/40514>
- Quinteiros L. (2024) *Psicopedagogía en el ámbito empresarial*. Consultora Cenit.
- Ramírez, R., Paredes, G. & Dans, D. (2025). Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Universidad
Autónoma De Entre Ríos. *Revista de Educación*, 0(35.2), 47-69.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/8866
- Ramírez Molina, R. I., Mauricio Junior Santamaria Ruiz, Cano Pacheco, D. A., Polo Ibáñez, N. &
Molina Molina, C. C. (2022). Aproximaciones a la Gestión de competencias del talento humano:
una revisión teórica. *Opción*, 37(96), 244-259. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7470704>
- Rateau, Patrick, & Lo Monaco, Grégory. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales:
Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), 22-42.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802013000100003&lng=en&tlng=es.
- Real Academia Española. (2025). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).
- Riviére A. (1992) La teoría social del aprendizaje Implicaciones educativas en Coll, C. (Ed.), Palacios, J
(Ed.) y Marchesi Á. (Ed.) *Desarrollo psicológico y Educación* (II). Alianza Editorial.

Romero Agudelo L., Salinas Urbina V. & Mortera Gutiérrez F. (2010) Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura*, (2) 1.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820841007>

Schlemenson, S (2001). *Niños que no aprenden: actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*.

Editorial Paidós

Secretaría de educación (2024). *2023-2024 Síntesis de información: estadísticas universitarias*.

Ministerio de Capital Humano de la República Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

Senge P. (2010). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*.

(2a Ed). Granica.

Silver Economy Forum Latam (2024). *Iniciativas 2024 y reporte anual 2023*. Universidad Católica

Argentina. Buenos Aires, Argentina.

Socoloski Gudolle, L., Simone Antonello, C & Flach, Leonardo (2012). Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho RAM. *Revista de Administração Mackenzie*, vol. 13, núm. 1, pp. 14-39

Universidade Presbiteriana Mackenzie

São Paulo, Brasil

Subsecretaría de Ciencia y Tecnología (2024). *Encuesta Nacional de Dinámica del Empleo y la*

Innovación. Principales resultados 2019-2021.

<https://www.argentina.gob.ar/ciencia/indicadorescti/endei-iii-2019-2021>

Tasayco Jala, A. A., Rojas Gutiérrez, W. J. & Rouillon Apagüño, J. R. F. (2023). Gestión del

Conocimiento en Organizaciones 4.0. *Revista Horizontes*, 7(27), 278-294.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.513>

Universidad de Flores. Gestión del Conocimiento. (2025). Breve guía para la elaboración de citas y referencias bibliográficas. Basada en el Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed.). (Caja de herramientas académicas, 1). UFLO.
<https://hdl.handle.net/20.500.14340/1349>

Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (3a ed.). Crítica.

Anexo

Modelo de consentimiento informado:

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer el proceso de aprendizaje en entornos laborales. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre los procesos de aprendizaje en el entorno de la industria farmacéutica. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán en el marco de la investigación. La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto. Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento. Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326. Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar al titular de la investigación a gabrielamontoya20@gmail.com. Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma del Informante:

Protocolo N°

Modelo de Entrevista:

¿Cuál es tu formación o nivel de estudio?, tanto relacionado con la industria como no.

¿Cuál es tu experiencia laboral?, tanto relacionada con la industria como no.

¿Hace cuántos años aproximadamente fue esto? ¿Con qué categoría ingresaste y en qué categoría estás acá?

¿Cuáles son tus tareas y responsabilidades como operario de producción?

¿Cómo actuás si un imprevisto te impide seguir con esa guía?

¿Qué tareas realizabas cuando recién entraste?

¿Qué tipo de capacitación recibiste cuando entraste en la industria?

¿Te resultaron efectivas esas capacitaciones? ¿Pudiste llevar lo aprendido a la práctica fácilmente?

¿Qué consideras que la empresa espera de vos como operario de producción?

¿Qué consideras que es imprescindible que tenga un operario de producción para aprender a hacer este trabajo?

¿Cómo consideras que influye la comunicación en ese proceso?

¿Qué conocimientos sentís que te hacen falta para poder desarrollar al máximo tus tareas acá?

Como para concluir, ¿cuál te parece que es la mejor manera de aprender en la industria farmacéutica?

Acceso entrevistas desdobladas:

<https://docs.google.com/document/d/1aazaHnslGfSDXqMWSc09wtiE3WW2itlr3nXTWcnJX2g/edit?usp=sharing>