

# EL ABORDAJE DIALÓGICO EN CAPACITACIÓN LABORAL

## The dialogical approach in Job Training

---

**Marisa Vázquez Mazzini**<sup>1</sup>

---

**Recibido:** 25/08/2025 - **Aceptado:** 21/11/2025

### RESUMEN:

Este trabajo apunta a describir el abordaje dialógico en la gestión de programas de capacitación. A partir de un caso real (narrado con nombres ficticios para mantener la confidencialidad), se resalta la relevancia de múltiples perspectivas para el tratamiento de las necesidades de formación y se enfatiza el papel de los acuerdos para acompañar, a través de mejoras organizacionales, el aprendizaje de las personas. Se describen las prácticas y herramientas del abordaje dialógico, poniendo de manifiesto el "ida y vuelta" entre aprendizajes individuales y colectivos.

### ABSTRACT

This paper aims to describe the dialogic approach in the management of training in organizational settings. Based on the account of a real case, it highlights the relevance of multiple perspectives for addressing training needs and emphasizes the role of agreements in supporting people's learning through organizational changes. The practices and tools of the dialogic approach are described, highlighting the "back and forth" between individual and collective learning.

**PALABRAS CLAVE:** abordaje dialógico, gestión de la capacitación, necesidades de formación, aprendizaje organizacional, aprendizaje colectivo

---

**KEYWORDS:** dialogic approach, training management, training needs, organizational learning, collective learning

## 1. EL CASO FEDERAL

### 1.1. Múltiples actores, diversas perspectivas

Federal se dedica a la venta, mantenimiento y reparación de maquinaria para la construc-

ción. Cuenta con diez locales distribuidos en todo el territorio argentino. Cada local está liderado por un jefe al cual le reportan dos encargados técnicos, quienes tienen a su cargo entre doce y quince operarios.

---

<sup>1</sup> Consultora en Capacitación Laboral. Docente a cargo de "Teorías del Aprendizaje", Maestría en Psicología de las Organizaciones y del Trabajo, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Docente a cargo de "Aprendizaje Organizacional", Maestría en Administración de Empresas y Maestría en Gestión y Análisis de Organizaciones, Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina. [marisa@huanata.com.ar](mailto:marisa@huanata.com.ar)

Hace un año Fernando, gerente de Operaciones, comenzó a notar que el desempeño de los locales distaba de ser óptimo. Había operarios con muy poca tarea, en tanto otros trabajaban horas extra. Algunos obtenían buenos resultados, mientras que otros eran cuestionados por el cliente debido a la calidad de la reparación. Los encargados, por su parte, no destinaban tiempo a la supervisión porque estaban ocupándose de actividades operativas. Solicitó entonces a la Gerencia de Talento, liderada por Nora, un programa de formación, para que los encargados aprendieran a gestionar a sus equipos de operarios.

Nora conversó en profundidad con Fernando para entender su expectativa: qué resultado esperaba, qué indicadores o indicios cualitativos mostrarían que el programa fue exitoso, cómo se sostendría en el tiempo lo aprendido. Decidió además tomar contacto con la perspectiva de otras personas involucradas en el problema. Recorrió locales, acompañó a los operarios en sus visitas a clientes, conversó con los jefes, entrevistó a encargados.

Al igual que Fernando, los jefes esperaban que los encargados se desprendieran de la operación aunque reconocían que no había en quién delegar: *“La carga de trabajo es mucha, y son pocos los operarios que trabajan con solvencia”*. Los encargados expresaron a su vez que necesitaban más gente capacitada en el equipo: *“Tengo doce personas, pero confío en cuatro porque los demás no rinden.”* Dedicaban su jornada a tareas técnicas y lamentaban no poder *“levantar la cabeza”*. Nora advirtió también que concebían su rol como similar al de un técnico Senior: *“sacamos el trabajo”, “asesoramos al cliente”*. Eran pocas las referencias a la gestión de las personas. Los operarios, por su parte, no entendían por qué algunos de ellos estaban *“estallados de trabajo”* y otros *“tan tranquilos”*. No habían recibido devoluciones claras acerca de cómo estaban trabajando, y no parecían demasiado conscientes de los estándares de calidad de las reparaciones. Los clientes, finalmente, comentaron que *“según quién te manden, quedás satisfecho o con ganas de cambiar de proveedor”*.

Concluido el trabajo de campo en los locales, Nora organizó una reunión a la que convocó a

Fernando y a los diez jefes. Compartió sintéticamente los hallazgos, manteniendo en reserva nombres y referencias puntuales, y abrió el diálogo. Durante los primeros tramos de la conversación, la solución parecía simple: formar a los encargados en Liderazgo, y formar a los operarios en los aspectos técnicos de su tarea. Sin embargo, pronto aparecieron nuevas preguntas: ¿qué significaba exactamente “liderazgo” para la posición de un encargado? Si la conducción de un equipo formaba parte de la descripción de su puesto, ¿por qué los encargados entendían su tarea como si fuese sólo técnica? ¿Qué tipo de liderazgo ejercían los jefes? ¿Quién lideraba a los operarios y de qué manera? ¿Por qué los operarios no estaban al tanto de que su rendimiento difería de lo esperado? Quedó entonces de manifiesto que ningún curso de capacitación resolvería el problema si faltaba un encuadre que orientara cualquier intento de cambio.

Poco después, Fernando y los jefes volvieron a reunirse con Nora. En esa instancia lograron definir varios puntos.

a) El foco principal de la intervención serían los encargados, a quienes se formaría prioritariamente en dos habilidades de liderazgo: el manejo de conversaciones difíciles, para saber dialogar con los operarios sobre su desempeño, y la capacitación en el puesto, para saber entrenarlos en la misma ejecución de la tarea.

b) Los talleres de capacitación estarían a cargo de Nora y de una consultora externa. En la elaboración de los ejercicios y casos se daría participación a los locales, de manera que la capacitación guardara estrecha relación con la realidad.

c) En lo inmediato, los jefes reunirían a sus encargados para explicar qué se esperaba de ellos y el propósito de formarlos.

d) Los cursos solos no bastarían para modificar maneras de trabajar. Fernando y los jefes se reunirían periódicamente con Nora y la consultora para consensuar cómo acompañar a los encargados en su desarrollo.

## 1.2. El programa de formación y sus resultados

El plan de capacitación de encargados quedó

constituido por varios componentes.

1. PRIMER TALLER PRESENCIAL DE FORMACIÓN. Fue implementado poco tiempo después de la reunión entre encargados y jefes sobre expectativas hacia el rol. Se trabajó sobre conversaciones difíciles a través de la metodología de “maratón de casos”: cada participante participó de dos *roleplay*<sup>2</sup>, actuando alternativamente como encargado o como operario y recibiendo, al desempeñar el rol de encargado, *feedback* del grupo y la consultora. Fernando y algunos jefes se acercaron a compartir su experiencia.
2. PRIMER EJERCICIO EN EL PUESTO DE TRABAJO. Se propuso a los participantes que, para llevar a la acción los temas del taller, mantuvieran con sus operarios una conversación sobre los estándares de reparación requeridos. Se solicitó además a los jefes que definieran con sus encargados una iniciativa concreta, también vinculada con el contenido del taller de capacitación, a poner en práctica para mejorar su manera de dialogar. El equipo de Talento, por su parte, se comunicó con cada encargado para reflexionar sobre aprendizajes logrados y pendientes en la gestión de conversaciones difíciles.
3. PRIMERA REUNIÓN DE SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA. Esos aprendizajes logrados y pendientes fueron resumidos en un documento que se analizó en una reunión entre Nora, la consultora, Fernando y los jefes. Quedó de manifiesto la necesidad de acompañamiento cercano a los encargados, más allá de la capacitación formal. Fernando pidió entonces a los jefes que, semanalmente, destinaran una hora a revisar con cada encargado sus avances y oportunidades de mejora en cuanto a gestión de las personas: *“Se aprende a gestionar gestionando. Los talleres son una ayuda, aunque lo más importante es la orientación que ustedes como jefes puedan dar.”*
4. SEGUNDO TALLER PRESENCIAL DE FORMACIÓN. Aquí el foco se centró en proporcionar a los encargados herramientas para capacitar a los operarios en el puesto de trabajo, aprovechando la tarea en sí como instancia de formación. Cada participante elaboró un breve plan de entrenamiento para su equipo, especificando plazos y modalidad de seguimiento.
5. SEGUNDO EJERCICIO EN EL PUESTO. Los encargados comenzaron de inmediato con el plan de entrenamiento a operarios elaborado durante el taller. En la reunión semanal, aquélla acordada a pedido de Fernando, encargados y jefes fueron revisando logros y comunicando a Talento sus apreciaciones.
6. SEGUNDA REUNIÓN DE SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA. Participaron, como en la reunión de seguimiento previa, los jefes y Fernando con la coordinación de Nora y la consultora. Se conversó sobre los progresos en cuanto a aprendizajes de los encargados, de los operarios y de las sucursales en general. Se resolvió además que cada jefe formulara, para cada encargado, un objetivo puntual de gestión de personas y lo incluyera en la evaluación de desempeño. Así, las habilidades que el programa intentaba promover quedarían explícitamente formalizadas como requisito para el rol.
7. EVALUACIÓN FINAL DEL PROGRAMA. Meses después, Talento envió a jefes y encargados una encuesta para conocer su apreciación sobre la contribución del programa a la calidad de las conversaciones, al nivel técnico en la sucursal, y a la redistribución del trabajo entre operarios. El promedio de calificaciones fue de 4,58 sobre un total de 5 puntos. En cuanto a la evaluación de desempeño, el 75% de los encargados recibió una calificación de “satisfactorio” o “muy bueno” en los objetivos de gestión de personas. Por

---

<sup>2</sup> *Roleplay* (juego de roles) designa un ejercicio consistente en dramatizar una situación con el propósito de ejecutar una habilidad y recibir una devolución que ayude a mejorar.

otra parte, el informe trimestral de Servicio al Cliente reportó una disminución considerable en la cantidad de reclamos. Durante la reunión en la que Fernando, los jefes y Talento analizaron estos resultados, surgió la cuestión relativa a cómo evitar una *“recaída; nos pasa que después todo se relaja y vuelve a ser como era.”*

8. ACUERDOS PARA SOSTENER LOS LOGROS. Resolvieron entonces mantener el espacio de reunión semanal entre jefes y encargados, como instancia de *feedback* y seguimiento de la gestión, e incorporar un ámbito similar entre encargados y operarios, para continuar elevando el nivel técnico de la sucursal.

## 2. EL ABORDAJE DIALÓGICO EN LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE

### 2.1. Fundamentos y orientaciones

El caso Federal, elegido por su complejidad en cuanto a perspectivas en juego y por tratarse de una práctica local argentina, pone de manifiesto tres rasgos destacables: la atención a todas las “voces” implicadas en el problema a resolver, la corresponsabilidad por los aprendizajes y la generación de dispositivos para sostener en el tiempo lo aprendido (reuniones semanales, co-creación de objetivos de desempeño). Desde la génesis hasta la conclusión del programa se privilegió un abordaje dialógico (Tsoukas, 2009; Bushe y Marshak, 2013), que permitiera articular perspectivas diversas y construir acuerdos para la acción.

*“(El) diálogo es una forma de conversación mediante la cual examinamos y cuestionamos puntos de vista, valores, visiones y opiniones nuestros y de los demás. (...) Esto significa que durante un diálogo generativo se logra algo que es más / diferente de lo que cada participante trajo a la conversación, y de lo que cada uno pensaba al inicio. (...) La colectividad que se crea resulta en nuevas comprensiones que surgen del proceso dialógico, no de los procesos de pensamiento individual separados y múltiples.”*

(van Loon y van Dijk, 2015:66)

Este enfoque presenta marcadas discrepancias con otros dos modelos de gestión de la formación. Difiere, en primer lugar, de aquél conocido como “experto” (Pain, 1989), que otorga a las gerencias de Capacitación un rol similar al que desempeña la escuela en la sociedad: seleccionar y elaborar “materias” para diferentes segmentos de estudiantes. El destinatario aparece aquí en calidad de alumno al que corresponde un determinado plan de estudios. Difiere, además, del enfoque “ejecutor”, que refleja la lógica jerárquica del organigrama. En este caso son las cúpulas las que deciden qué deben aprender las bases y formulan el requerimiento a Capacitación, quien da curso al pedido sin demasiada interpelación. Nuevamente el destinatario adopta el papel de receptor, validando tácitamente la decisión de su jefe y participando de las instancias de formación previstas para él.

Como puede advertirse, ambas perspectivas pasan por alto el papel de la implicación personal del aprendiz. Asumen que basta con que un individuo sea convocado a capacitarse para generar la disposición a aprender, ignorando que la “fuerza motriz” del proceso de aprendizaje radica en la motivación para desarrollar capacidades pendientes (London, Sessa y Shelley, 2023). Soslayan, además, que para que los aprendizajes puedan sostenerse en el tiempo se requiere de un conjunto de acuerdos entre quienes trabajan juntos: cómo lo aprendido modifica la práctica individual cotidiana, y cómo impactan esos cambios en la actividad del equipo.

Como consecuencia de estas dos omisiones, los enfoques ejecutor y experto se han revelado como pobres en cuanto a impacto en la organización (Gore, 2009; Pike, 2018). Diversos estudios relativos al “aprendizaje desperdiciado” (*scrap learning*, en el original) evidencian que, cuando los destinatarios no perciben la relevancia de capacitarse y la organización no acompaña el “uso” de lo aprendido, los programas de formación no mejoran el desempeño ni generan los cambios esperados <sup>3</sup> (Saks y Belcourt, 2006; CEB, 2014; Phillips, 2020).

3 Según el informe de CEB – Gartner (2014), el costo promedio del *scrap learning* oscila entre el 33% y el 45%.

El abordaje dialógico, en cambio, encara la capacitación como un proceso colaborativo que reconoce e integra la mirada de los actores involucrados en el problema a resolver. Incluye prácticas tales como:

*"(...) promover la participación de todas las partes afectadas; articular claramente objetivos y parámetros del proceso; transparentar todos los aspectos del proceso, como por ejemplo cómo se toman las decisiones;*

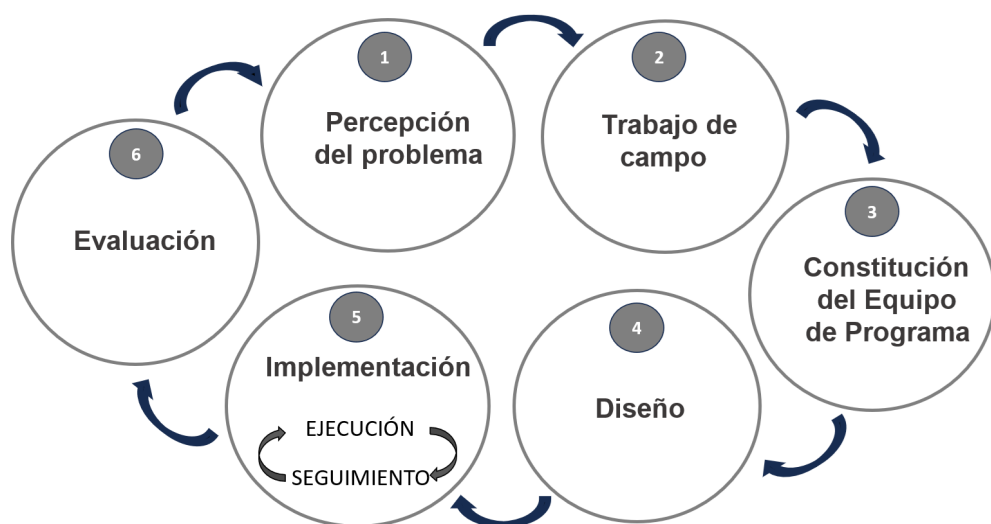
*atender a la comprensión de diferentes puntos de vista e intereses subyacentes; respetar diferentes tipos de conocimiento (...) y generar mecanismos para implementar, monitorear y actualizar los acuerdos."*

(Pratt Miles, 2013:4)

## 2.2. La práctica del abordaje dialógico

En este encuadre, la gestión de un programa de capacitación puede esquematizarse como ilustra la figura 1.

**Figura 1: Proceso de gestión de la formación en el abordaje dialógico**



Fuente: Elaborado a partir de Gore y Vázquez Mazzini, 2010

### a) Percepción del problema

Una necesidad de capacitación no existe como algo per se, aislado del entramado de fenómenos que se imbrican en los ámbitos laborales. Resulta de una construcción social mediante la cual un determinado emergente de la vida organizacional queda nombrado y caracterizado como "necesidad de capacitación". El proceso se inicia, entonces, cuando alguien, un individuo o grupo, advierte que una discrepancia entre los resultados espe-

rados y los obtenidos es atribuible a saberes faltantes.

Comienza así una etapa de construcción dialógica de sentido (Marshack, 2019) en la que se busca una exploración profunda y "multivocal" de lo que sucede. Intervienen, en principio, tres figuras: quien percibe la brecha, el área de Capacitación, y el responsable formal de quienes supuestamente deberían aprender <sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Puede ocurrir que la brecha entre resultados esperados y obtenidos sea advertida por el área de Capacitación, quien inicia el diálogo con el responsable del supuesto destinatario.

El producto de esta fase consiste en una comprensión compartida de la situación:

- qué es lo que se espera que ocurra y no está ocurriendo, cuáles son sus posibles causas y consecuencias;
- qué cambios deberían producirse, y cuáles serían los indicios de tales cambios;
- qué soluciones se encararon previamente (en caso de que se trate de un problema con antecedentes);
- qué actores están, de algún modo, vinculados con la discrepancia percibida. Este punto resulta de especial importancia para estructurar la fase siguiente.

**b) Trabajo de campo**

La etapa anterior permite esbozar ciertas hipótesis acerca de potenciales destinatarios de la formación y posibles fuentes de consulta. El área de Capacitación encara entonces una tarea de incorporación de nuevas miradas.

Se conoce como “trabajo de campo” a la indagación de los hechos sociales en su contexto particular, atendiendo a su complejidad. Incluye actividades tales como entrevistas formales e informales y observación en el terreno, “(...) viendo qué pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas” (Atkinson y Hammersley, 1994:15). Resulta central aquí la generación de un clima de confianza, evitando un excesivo direccionamiento de las preguntas o emitiendo valoraciones sobre

las respuestas. Se trata de conectar con los puntos de vista y preocupaciones de los interlocutores para lograr captar su “lógica”.

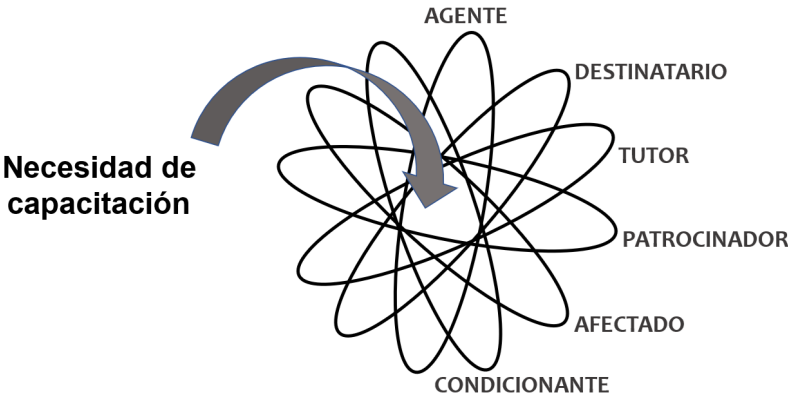
Aunque lo central es el contacto con los supuestos destinatarios de la formación, conviene incorporar a otras figuras relevantes para la cadena de valor en la que se percibe el problema: clientes, proveedores, tomadores de decisiones. La indagación comienza con los informantes clave, individuos que pueden proporcionar una comprensión profunda del fenómeno (Taylor y Bodgan, 1987). De ahí en más, la selección de entrevistados va resolviéndose progresivamente en función de las referencias de los hablantes. Se teje así una red interpersonal heterogénea, que revela las diferentes aristas del tema en cuestión.

Los hallazgos del campo resultan cruciales. Permiten, en primer lugar, confirmar o no la relación causal entre la discrepancia percibida y la necesidad de capacitar. En segundo lugar, si es que queda confirmada, ayuda a mapear a los actores según su vínculo con la formación a encarar.

La figura 2 grafica los diferentes posicionamientos.

- Los *protagonistas* son los destinatarios de la formación.
- Los *tutores* son los supervisores directos de los protagonistas. Acompañan el “uso”

**Figura 2: Mapa de actores asociados a una necesidad de formación**



Fuente: Elaborado a partir de Pain, 1996

de lo aprendido en el puesto de trabajo.

- Los *patrocinadores* son figuras con autoridad, especialmente interesadas en que los destinatarios mejoren sus resultados.
- Los *afectados* son figuras a quienes el desempeño de los protagonistas beneficia o perjudica (sus clientes internos o externos).
- Los *condicionantes* son figuras cuyo desempeño beneficia o perjudica a los protagonistas (sus proveedores internos o externos).
- Finalmente, los *agentes* son figuras que participan activamente en el diseño, implementación y evaluación del proyecto formativo (área de Capacitación, consultores, equipo de programa, etc.)

### c) Constitución del equipo de programa

El mapeo de actores sienta las bases para constituir el equipo que tendrá a su cargo el seguimiento constante del programa de formación. Su función consiste en identificar logros, impacto en la organización y acciones colaterales a encarar para resolver el problema que le dio origen (Gore y Vázquez Mazzini, 2010). Sus integrantes, entre cinco y doce personas, trabajan colaborativamente asegurando el “ida y vuelta” entre la capacitación y las prácticas organizacionales.

La participación suele ser voluntaria. Es importante no obstante asegurar la presencia del patrocinador, de algunos tutores y, por supuesto, del área de Capacitación. La dinámica de trabajo puede esquematizarse como sigue:

- inicialmente el equipo acuerda los lineamientos generales del programa (fundamentos, propósitos, ejes temáticos, carga horaria);
- en la fase de diseño, valida y ajusta las propuestas que elabora el área de Capacitación;
- en la fase de implementación, analiza la marcha del programa (logros, necesidades de cambio de rumbo, acciones requeridas para sostener en el tiempo lo aprendido, procesos o rutinas que deben modificarse para acompañar los cambios);
- en la fase de evaluación, identifica resultados obtenidos en relación con el proble-

ma que se intentó resolver.

Esta modalidad de gestión posibilita la generación de perspectivas compartidas para apreciar lo que sucede y tomar decisiones en consecuencia.

### d) Diseño

Queda a cargo de Capacitación, una vez establecidos los lineamientos del programa, definir objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología didáctica y tiempos. Durante esta fase, una de las cuestiones centrales radica en los puentes entre el ámbito de formación y el ámbito de trabajo de los destinatarios (Perkins y Salomon, 1992). Ambos entornos se asemejan poco. El primero constituye el ámbito de las respuestas, de “lo teórico” y lo deseable; en el segundo abundan los desafíos y “la realidad” delimita el terreno de lo posible (Schön, 1992). No debería extrañar, entonces, que las personas encontraran difícil establecer conexiones entre los dos.

La expresión “transferencia de aprendizajes” alude a la capacidad de poner en acción, en un contexto “X”, saberes adquiridos en un contexto diferente de “X”. A modo de ejemplo, consideremos cómo la destreza en el manejo de un automóvil puede ayudar a la hora de aprender a manejar un camión (Perkins y Salomon, 1992). Sin embargo, ese “traslado” de habilidades no resulta “automático”; se produce sólo cuando el aprendiz logra identificar las similitudes ambas situaciones.

Se torna así evidente el papel de los supervisores directos. Son ellos, por su rol, y por su cercanía con los destinatarios, quienes pueden mostrar la relevancia de lo que se aprende y su pertinencia para el “día a día” en el puesto. Es preciso diseñar, por lo tanto, las instancias durante las cuales los protagonistas y sus tutores acuerden cómo plasmar los aprendizajes en acciones.

### e) Implementación

Se entiende por “implementación” a la sucesión de ciclos iterativos entre la ejecución del programa y su seguimiento.

La ejecución se caracteriza por la alternan-



cia entre los dispositivos didácticamente estructurados (cursos y actividades diversas diseñadas por el equipo de Capacitación) y los dispositivos de aprendizaje en el puesto

a cargo de los tutores. De este modo es posible aprovechar la totalidad de recursos que ofrece el ecosistema de aprendizaje (Dillon, 2022).

**Figura 3: Ecosistema de aprendizaje**



*Fuente: Elaborado a partir de Dillon, 2022*

La expresión “ecosistema de aprendizaje” enfatiza la idea según la cual el aprender es algo diferente de “consumir” contenido o participar de eventos formativos. Destaca la índole procesual del desarrollo de capacidades, que integra, tal como ilustra la figura 3, instancias de instrucción y de práctica en terreno con la orientación del supervisor directo.

- El tutor puede convocar a un encuentro para analizar junto a los destinatarios el aporte del curso para la realización de las tareas.
- Puede también guiar al destinatario en el diseño de una iniciativa personal, orientada a poner en práctica lo aprendido.
- Puede monitorear la concreción de tal iniciativa y proveer feedback.
- Puede, finalmente, promover la creación de herramientas para sostener y compartir aprendizajes (grupos de WhatsApp, relatos breves de experiencias en una plataforma colaborativa, videos o documentos de consulta, etc.)

El área de Capacitación establece contactos periódicos con los tutores, a fin de mantenerse al tanto de los pequeños avances y de las necesidades de asistencia que puedan surgir. Esta información, sistematizada en un documento, opera como insumo para el seguimiento.

Las reuniones de seguimiento a cargo del equipo de programa adoptan una orientación retrospectiva y prospectiva a la vez. Se conversa sobre lo hecho y logrado hasta el momento, así como también sobre las prácticas o pautas organizacionales que haya que modificar para acompañar a los destinatarios en su cambio. La unidad de análisis, entonces, se extiende más allá de las “fronteras” del programa para dar cuenta de la influencia recíproca entre éste y el contexto organizativo en el que tiene lugar (Gore y Vázquez Mazzini, 2010).

#### **f) Evaluación**

¿Qué significa “evaluar un proyecto forma-



tivo”? La pregunta admite diferentes respuestas según el marco desde el cual se las conteste. En el enfoque ejecutor, ya reseñado en este trabajo, equivale a verificar si el programa satisface la expectativa de quienes lo demandaron. En el abordaje experto, también sintetizado aquí, implica identificar indicios que muestren que su aporte es mayor que sus costos y justificar de este modo el valor de la tarea de Capacitación (Kirkpatrick, 1994; Phillips y Phillips, 2005). En ambos casos la evaluación adopta la forma de una comparación entre un “antes” y un “después”, con escasas referencias al proceso o al contexto (Elliot, 1992). En el abordaje dialógico, la evaluación adopta otro sentido: se la concibe como instancia de intercambio, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1995). Intercambio, porque los criterios para evaluar y los juicios valorativos resultan de una construcción compartida entre diferentes “voces”. Comprensión, porque aspira a entender el porqué de los logros y las limitaciones del programa en su contexto específico. Mejora, porque promueve una reflexión crítica acerca de la secuencia completa.

Esta etapa final consiste en una reflexión integradora en torno a los siguientes interrogantes:

- ¿En qué medida quedó resuelto el problema que dio origen al programa?

- ¿Qué aprendizajes produjo el programa y en quiénes?
- ¿Qué se modificó en la organización, como consecuencia de tales aprendizajes?
- ¿Cuáles son las “lecciones aprendidas” con miras a próximas iniciativas de formación?

La respuesta, colectivamente construida en el equipo de programa, queda plasmada en un documento que sistematiza el desarrollo del caso y lo torna disponible para cualquier audiencia interesada en conocerlo.

Considerando la fuerte impronta cuantitativa que tradicionalmente acarrea el término “evaluación”, podría pensarse que ese informe final debe ser profuso en números y gráficos estadísticos. En el abordaje dialógico, sin embargo, el lenguaje utilizado es aquél que resulta fiel a los hallazgos. Algunos de éstos podrán expresarse numéricamente. Otros requerirán de recursos narrativos, imágenes, videos o cualquier otro medio que proporcione “*experiencia de segunda mano*” (Eisner, 1998) a los actores interesados en conocer lo hecho.

El contenido del informe final varía según lo que el equipo de programa considere relevante comunicar. El índice que se incluye a continuación puede orientar la selección de puntos a incluir.

<p><b>ORIGEN DEL PROGRAMA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición inicial del problema</li> <li>• Hallazgos del campo</li> </ul> <p><b>DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Destinatarios</li> <li>• Objetivos</li> <li>• Temas</li> <li>• Secuencia de implementación <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dispositivos de capacitación</li> <li>○ Dispositivos de formación en el puesto</li> <li>○ Modalidad de seguimiento</li> </ul> </li> </ul> <p><b>RESULTADOS DEL PROGRAMA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciaciones de los destinatarios y sus tutores</li> <li>• Aporte a la solución del problema</li> <li>• Otros aportes</li> <li>• Limitaciones y contribuciones pendientes</li> </ul> <p><b>CONCLUSIONES: lecciones aprendidas</b></p>
--

*Adaptación a partir de Orellano y Vázquez Mazzini, 1998*

### 3. REFLEXIONES FINALES

Este trabajo inició con el caso de la empresa argentina Federal. En su análisis quedaron de manifiesto tres elementos: la intervención de diferentes “voces”, la corresponsabilidad por los resultados y la previsión de la sostenibilidad en el tiempo de lo aprendido. Se identificó a estos rasgos como propios de un enfoque, conocido como “dialógico”, que otorga especial relevancia a la construcción de acuerdos entre actores sociales.

Seguidamente se describió la secuencia de gestión que propone el abordaje dialógico, dando cuenta de su contribución al aprendizaje significativo y sostenible.

a) Etapa de percepción del problema: proporciona una comprensión compartida de qué es lo que hay que resolver y cuáles son las capacidades pendientes de desarrollo.

b) Trabajo de campo: incorpora nuevas miradas, y permite el contacto con las condiciones reales de tarea de quienes han sido identificados como futuros destinatarios de la formación.

c) Etapa de construcción del equipo de programa: posibilita que las diferentes “voces” puedan articularse en el diseño y acompañamiento de la respuesta educativa.

d) Etapa de diseño: asegura la posterior transferencia a la tarea de los aprendizajes logrados, incorporando a los tutores de los destinatarios como figura clave.

e) Etapa de implementación: permite monitorear, desde diferentes perspectivas y a través del diálogo, los logros parciales y la necesidad de acompañarlos a través de cambios en el entorno institucional.

f) Etapa de evaluación: sistematiza resultados y “lecciones aprendidas” de la experiencia, dando cuenta de las diferentes miradas que tengan algo que aportar.

En organizaciones complejas, ningún individuo está en condiciones de identificar la diversidad de variables que afectan la calidad del desempeño. El abordaje dialógico pone de manifiesto que, para lograr impacto, se requiere de una dinámica que atienda a la multiplicidad de miradas, reveladoras de las diferentes aristas de la cuestión a resolver, y permita a la vez la construcción de un enfoque común para coordinar acciones.

En el marco aquí descripto, gestionar la capacitación implica mucho más que administrar cursos o promover que las personas aprendan temas. Se trata de generar las condiciones para la construcción de capacidades, apuntando de manera simultánea a los aprendizajes individuales y a las mejoras organizacionales que les dan soporte.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, M. y Hammersley, P. (1994). *Etnografía*. Buenos Aires: Paidós.
- CEB – Gartner (2014). “Confronting Scrap Learning”. *Metrics that Matter*. [https://comdev.osu.edu/sites/comdev/files/imce/Metrics\\_that\\_Matter\\_Whitepaper\\_-\\_Confronting\\_Scrap\\_Learning.pdf](https://comdev.osu.edu/sites/comdev/files/imce/Metrics_that_Matter_Whitepaper_-_Confronting_Scrap_Learning.pdf)
- Dillon, J.D. (2022). *The Modern Learning Ecosystem: A New L&D Mindset for the Ever-Changing Workplace*. Association for Talent Development.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1992). “¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa?” *Cuadernos de pedagogía* 207: 44-47.
- Gore, E. (2009). “Prácticas colectivas y redes de aprendizaje”. *Revista IRICE* 20:13-19.
- Gore, E. y Vázquez Mazzini, M. (2010). *Hacer visible lo invisible*. Buenos Aires: Granica.
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Lane, A. y Kent, M. (2018). “Dialogic engagement.” En Johnston, K. y Taylor, M.: *The handbook of communication engagement*. John Wiley & Sons 61-72.
- London, M., Sessa, V. y Shelley, L. (2023). “Developing self-awareness: Learning processes for self-and interpersonal growth.” *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 10: 261-288. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev-orgpsych-120920-044531>
- Marshak, R. J. (2019). “Dialogic meaning-making in action.” *Organization Development Review* 51(2): 26-31. [https://b-m-institute.com/wp-content/uploads/2019/11/RM\\_DMM.pdf](https://b-m-institute.com/wp-content/uploads/2019/11/RM_DMM.pdf)
- Marshak, R.J. y Bushe, G.R. (2013). “An introduction to advances in dialogic organization development.” *OD practitioner* 45(1): 1-4.

[https://www.gervasebushe.ca/Intro\\_DOD.pdf](https://www.gervasebushe.ca/Intro_DOD.pdf)

• Mattox, J. II (2011). "Scrap learning and management engagement". *Chief Learning Officer*, 48-50. [https://www.cedma-europe.org/newsletter%20articles/Clomedia/Scrap%20Learning%20and%20Manager%20Engagement%20\(Apr%2011\).pdf](https://www.cedma-europe.org/newsletter%20articles/Clomedia/Scrap%20Learning%20and%20Manager%20Engagement%20(Apr%2011).pdf)

• Orellano, E. y Vázquez Mazzini, M. (1998). "El caso Norte. Una experiencia de evaluación cualitativa". Buenos Aires, XI Congreso Iberoamericano de Capacitación y Desarrollo.

• Pain, A. (1989). *Cómo realizar un proyecto de capacitación*. Barcelona: Granica.

• Pain, A. (1996): *Capacitación Laboral*. Ediciones Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.

• Perkins, D. y Salomon, G. (1992). "The Science and Art of Transfer". Costa, A.; Bellanca, J.; Fogarty, R.: *If Minds Matter. A foreward to the future*. Nueva York: Skylight Publishing.

• Phillips, J. y Phillips, P. (2005). "Measuring ROI in executive coaching". *International Journal of Coaching in Organizations* 3(1): 53-62.

• Phillips, K. (2020). "Pinpointing the Underlying Causes of Scrap Learning". *Training Industry*. <https://trainingindustry.com/magazine/jul-aug-2020/pinpointing-the-underlying-causes-of-scrap-learning/>

• Pike, B. (2018). "Want to eliminate scrap learning?". *Training Magazine*. <https://training-mag.com/want-to-eliminate-scrap-learning/>

• Pratt Miles, J. D. (2013). "Designing collaborative processes for adaptive management: four structures for multistakeholder collaboration." *Ecology and Society* 18:4. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-05709-180405>

• Saks, A. y Belcourt, M. (2006). "An investigation of training activities and transfer of training in organizations". *Human Resource Management* 45: 629-648. <https://doi.org/10.1002/hrm.20135>

• Santos Guerra, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.

• Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

• Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

• Tsoukas, H. (2009). "A dialogical approach to the creation of new knowledge in organizations." *Organization science* 20(6): 941-957. <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0435>

• Van Loon, R. y van Dijk, G. (2015). "Dialogical Leadership: Dialogue as Condition Zero." *Journal of Leadership, Accountability & Ethics* 12(3). [http://www.na-businesspress.com/JLAE/vanLoonR\\_Web12\\_3\\_.pdf](http://www.na-businesspress.com/JLAE/vanLoonR_Web12_3_.pdf)