

Capítulo 2

EL DISEÑO EDUCATIVO, UN “TRAJE A MEDIDA”

GRACIELA KORT

Introducción

Hace unos meses, después de haberme mudado a una casa con un fondo muy lindo, decidí llamar a un jardinero. Me daba cuenta de la necesidad de algo más que cortar el césped, enredaderas y quitar los yuyos que abundaban por todas partes. Todo lo que podía decir al respecto es que quería que *"quedara lindo"*. Le dediqué algo así como 20 minutos de mi agenda a recibir al jardinero que, para mi sorpresa, me dijo que quería primero tener una entrevista con la familia. Le resté absoluta importancia y lo recibí yo sola en el medio de dos reuniones de trabajo.

Con el apuro habitual con que uno vive, le dije ni bien entró que lo que quería era simplemente que *"quedara lindo"* y que confiaba en él porque me lo habían recomendado (un poco de reconocimiento y *empowerment*, esas cosas que uno aprende en este oficio). El jardinero, con mucha calma, comenzó a hacerme preguntas: *¿Cuántos son en la casa? ¿Qué edades tienen? ¿Este es el perro? ¡¡Ah, es una hembra!! Y ¿reciben gente? ¿A qué juegan sus hijos menores? ¿Van doble escolaridad? ¿Su marido y usted trabajan los dos? ¿Quién mantendría el jardín? ¿Cuánto tiempo por semana podrían dedicarle al jardín?* Con las primeras preguntas, comencé a darme cuenta de que mi definición de *"lindo"* no era suficiente si lo que quería era que, además, fuese un jardín acorde con mis necesidades. Yo no había pensado hasta ese momento en mis necesidades ni en cómo la definición de mi jardín se relacionaba con los tiempos y el presupuesto para mantenerlo, con los hábitos de mi perra y con los juegos de mis hijos.

En definitiva, tuve la misma actitud que, a veces por desconocimiento, se tiene frente al diseño educativo.

Porque el proceso de diseño en sí mismo, independientemente del ámbito, o del producto o servicio que se diseñe, implica siempre un profundo conocimiento de las necesidades del cliente, que van más allá, generalmente, del requerimiento.

La esencia del proceso de diseño proviene de su origen en la necesidad, está pensado para alguien en determinada circunstancia, aún cuando se trate de un uso masivo del producto del diseño. Por eso, más allá de lo abarcativo de los destinatarios, se necesita definirlos junto a sus circunstancias, para comenzar el proceso de diseño; se necesita comprender la necesidad de ese grupo singular tal como es vivida por ellos mismos.

Volvamos a la historia del jardín. ¿Es indispensable que el jardinero realice estas preguntas? ¿Todos lo hacen? La realidad es que con jardinero o sin él, el césped crecerá, podremos plantar algunos arbustos sólo porque nos van a parecer llamativos, quizás hasta algún yuyo salvaje resulte pintoresco. Mi expectativa de "lindo" puede quedar satisfecha. Pero entonces, ¿cuál es la ventaja de abordarlo desde el diseño del jardín?, o, para volver al tema de este capítulo: ¿cuál es la ventaja de diseñar actividades de capacitación cuando, finalmente, es posible que ciertos aprendizajes se produzcan con diseño o sin él?

La gran ventaja del diseño reside en que garantizamos que lo que se haga responda a la necesidad de los individuos en el momento de la acción y en el contexto de la organización y la situación del mercado en que se encuentre.

El diseño educativo promueve aprendizajes cualitativamente distintos. Los aprendizajes que de todas formas se producirán suelen ser adaptativos. Los aprendizajes que promueve un buen diseño se encuentran en el punto intermedio entre la necesaria adaptación y el desafío a lo establecido. Al mismo tiempo, incrementa la probabilidad de que algo sea aprendido porque parte de la intencionalidad de que ese aprendizaje se produzca y no de "qué interesante es este tema para transmitir a la gente".

La intencionalidad del diseño dirige la acción de determinada manera, hacia una dirección consensuada con quienes inician el requerimiento y los que se involucran en el equipo de programa. Habrá acción y también reflexión, pero no teórica sino real. No desde el contenido del diseño, sino desde la particular circunstancia de sus destinatarios: sobre los puntos que son importantes para la empresa, en este momento y para estas personas en este momento de la empresa. Si desarrollamos un curso de "trabajo en equipo", por ejemplo, partimos del contenido, del "Trabajo en Equipo" teórico. Puede ser excelente desde su rigurosidad académica, su organización y selección de contenidos. Inclusive puede tener recursos llamativos y novedosos. ¿pero responde a lo que la gente necesita, a lo que la organización necesita? Convengamos que cada empresa, en cada momento particular de su negocio, demanda diferentes modalidades de "Trabajo en Equipo". Alienta o inhibe la formación de grupos. Tiene expectativas diferentes respecto del desempeño y de los resultados esperados del "Trabajo en Equipo". La necesidad de promover una acción de capacitación sobre "Trabajo en Equipo" puede provenir de circunstancias tan distintas como: "necesitamos innovar y para esto queremos grupos que desafíen el statu quo", o "para poder consolidarnos en nuestro rumbo, nos hemos dado cuenta de que necesitamos mejorar la labor de los jefes con su gente". No puede haber una única respuesta para ambas necesidades, aun cuando la habilidad de "trabajar en equipo" sea requerida en ambas. Ese acomodamiento a las circunstancias particulares es lo que permite, justamente, el diseño educativo. Una vez más, el diseño no se origina en el contenido, se

origina allí mismo, en el corazón de la necesidad, sea ésta visible desde el inicio, o haya que trabajar a corazón abierto para desentrañarla.

El diseño educativo se constituye, entonces, como el sistema de respuestas altamente interrelacionadas que satisfacen las necesidades de aprendizaje de los destinatarios del diseño y su entorno organizacional.

¿“Traje a medida” o “enlatado”?

Profundicemos un poco más en esta disyuntiva. Toda respuesta a una necesidad lleva implícito un diseño en el sentido de coordinar una serie de variables para satisfacer la necesidad. Pero no es lo mismo mudarse a una casa que construirla, comprar el traje que al maniquí le queda tan bien, o pedirle al sastre un “traje a medida”. En la jerga de la gente de capacitación, es común encontrar dos palabras que diferencian dos tipos de tratamientos de los contenidos de la capacitación: La expresión “lata” y la expresión “a medida”.

Llamamos “latas” a los diseños desarrollados de forma cerrada y para tratar un cierto contenido con independencia de la situación en la que será administrada. “La medida” se refiere a la adaptación a la circunstancia singular que da origen al proceso de diseño.

El diseño educativo al que haremos referencia en este capítulo es como “un traje a medida”. ¿Quiere decir eso que nunca se debe recurrir a “la lata”? Un buen enlatado puede cubrir cierto tipo de necesidades. Por ejemplo, tomar contacto con las mejores prácticas, conocer tendencias en el negocio, compartir experiencias con

colegas de otras empresas, etc. Pero debe saberse que éstos son los objetivos que “la lata” puede cubrir. No va a responder, **por definición**, a las necesidades únicas, singulares de cada uno de los asistentes en su contexto organizacional. La “lata” aísla el contenido en vez de permitir su “esparcimiento”. Lo mismo sucede en el marco de la capacitación. Es notable cómo esto se verifica aun en aprendizajes tan “duros” y aparentemente asépticos como el del uso de programas o sistemas informáticos. Porque no es lo mismo aprender a utilizarlo en una empresa con una cultura moderna, como reemplazo de sistemas anteriores, que, por ejemplo, en una empresa altamente burocratizada y tradicional. Las empresas de alta tecnología con profesionales jóvenes del mundo informático viven la incorporación de un sistema como una oportunidad de desarrollo profesional. Los sentimientos que despiertan en una empresa burocrática pasan por la pérdida del poder del conocimiento, la desestabilización de la rutina, la inseguridad de tomar decisiones basadas en información con la que antes no se contaba. Si no tenemos eso en cuenta a la hora de diseñar la estrategia de capacitación, corremos serios riesgos de que no se llegue a satisfacer los objetivos por los cuales se instalaron, en primer lugar, los sistemas.

A pesar de lo obvias que nos puedan parecer estas diferencias, es muy habitual que las empresas recurran a “ese excelente curso sobre la calidad de la atención a clientes” recomendado por algún colega, desarrollado en otro país, sin tener en cuenta que fue diseñado para otras realidades y para otro tipo de relaciones entre proveedores y clientes.

Lo que estamos diciendo no descalifica en absoluto el valor intrínseco de cualquier conocimiento, que de hecho lo tiene. Lo que está en discusión es lo adecuado de recurrir a él y hacerlo de cierta manera.

Cuando hablamos del diseño como “un traje a medida”, estamos poniendo énfasis en la necesidad de la organización en su conjunto o de los individuos destinatarios de la actividad de

capacitación. El contenido aquí, a diferencia de la "lata", es una variable más, fundamental, pero una más de las que deben ponerse en juego a la hora de diseñar.

No vamos a entrar en este capítulo en la detección de las necesidades, pero no podemos dejar de enmarcar el desarrollo del proceso de diseño entre dos etapas fundamentales: la detección de la necesidad, su clara comprensión, y el momento de la actividad de capacitación que es cuando el diseño cobra vida, se hace tangible.

Dentro de los límites que hemos establecido al proceso de diseño, también cabe la observación del proceso en dos dimensiones diferentes, mencionadas en la introducción: una estratégica y otra táctica.

Esa es la lógica del desarrollo de este capítulo: comenzaremos analizando el diseño estratégico de las acciones de capacitación para luego ver cómo se operativizan las decisiones estratégicas en el diseño táctico. El cap. 6 da un paso más al acercarse a las actividades que constituyen la agenda que guiará al instructor en la actividad de capacitación.

Diseño de la estrategia

La estrategia se vincula con la "factibilidad operativa" que describe OSCAR BLAKE en la introducción de este libro y, de alguna manera, la trasciende. Supone preguntarse, frente a la necesidad ya comprendida, cómo y desde cuáles diversos ángulos se irá conformando el sistema de respuesta que es el diseño. Intentaré mostrar a través de un ejemplo cómo se entrelazan las decisiones que supone la estrategia.

Fundamentalmente, las preguntas resuelven el antes, el durante y el después de las acciones a tomar así como los involucrados en ellas.

Estas son algunas de las preguntas que hacen al diseño de la estrategia:

- ¿Cómo se preparará el terreno para que el carácter de "injerto" de la Capacitación, en los términos de A. PAIN, sufra la menor resistencia posible? (1).
- ¿Cómo acompañarán otros procesos: la comunicación, el sistema de reconocimientos, el sistema de evaluación del desempeño?
- ¿Cuáles serán los objetivos de cada una de las etapas que implica un programa?
- ¿Cuál será el ámbito más conveniente?, ¿dentro o fuera de la empresa?, ¿en aula o en el trabajo?
- ¿La capacitación será autoadministrada o conducida por un instructor? Si fuese esta última la opción, ¿interno o externo?
- ¿Quiénes están involucrados en las respuestas?
- ¿Cómo sabremos que "lo estamos haciendo bien"?
- ¿Cómo se evaluará el impacto de las acciones?

De la respuesta a estas preguntas, surge el primer conjunto de datos que permitirá elaborar la táctica: destinatarios, estrategia *in company* o fuera de la empresa, en aula o en el trabajo, grupal o individual, a través de una consultora o mediante instructores internos, en cascada o masa crítica.

(1) PAIN, ABRAHAM, *Cómo realizar un proyecto de capacitación. Un enfoque de la ingeniería de la capacitación*, Granica, 1993.

Veamos el caso para entender la relación entre las necesidades y la definición de la estrategia:

Caso: La empresa privatizada

La historia y el escenario al momento del requerimiento eran así: el proceso de privatización fue acompañado de una fuerte acción de sensibilización para facilitar el cambio cultural de la empresa estatal a la privada. Con énfasis en los nuevos roles y las habilidades requeridas para su ejercicio, se diseñó un programa modular que bajaba en cascada conducidos por una consultora externa. Los gerentes y jefes iban pasando por los diferentes módulos. Al mismo tiempo, la empresa realizaba una fuerte inversión en tecnología que implicaba la reconversión del perfil del personal. Sumado a una gran racionalización, la capacitación actuó más de una vez como espacio de catarsis.

Años más tarde, cuando se produce el requerimiento, se sigue verificando la necesidad de un cambio en la gestión. El N° 1 de la organización estaba convencido de la necesidad de adoptar un nuevo modelo de gestión por procesos que permitiera lograr mejores resultados de negocio en un ambiente altamente competitivo. Sin embargo, no todo el alto *management* acompañaba este proyecto. Los tiempos del mercado no permitían la dedicación para el convencimiento de todo el *management*, pero el N° 1 tenía una clara visión respecto de qué era lo que el negocio necesitaba.

El nuevo modelo de gestión implicaba una visión sistémica, la coordinación entre áreas que hasta ese momento era uno de los puntos más débiles de la empresa.

¿Cuál sería la estrategia que permitiría la comprensión y adopción del modelo de gestión?

¿Cómo se preparará el terreno cuando se prevé cierta hostilidad de parte de un segmento clave como es el gerencial? Se

necesitaba legitimar, avalar la acción de capacitación. Por lo tanto, el director en persona hizo el lanzamiento de lo que sería el cambio de gestión y su soporte de capacitación. Se distribuyó una carta a todo el personal que fue el documento inicial de toda planificación.

¿Cómo lograr un cambio que no fuese sólo herramental sino cultural y que se arraigara en toda la geografía, ciertamente dispersa, de la empresa? Se plantean ciertas disyuntivas: ¿Se realiza una capacitación en cascada, formando primero a los gerentes, luego ellos mismos a sus supervisores y así sucesivamente? Esta es una opción riesgosa en este contexto. Suele funcionar cuando se trata de una nueva herramienta. No es tan eficaz cuando se trata de romper con patrones culturales ya que no podemos garantizar que los responsables de la multiplicación sean un ejemplo del cambio que se quiere promover. Insumiría demasiado tiempo de capacitación con poca dedicación a la acción según el modelo que se transmitiría. La falta de involucración de un porcentaje importante de gerentes es un escollo difícil de resolver. Los esfuerzos de sensibilización son muy lentos y no siempre es fácil traducirlos en resultados en la gestión.

¿Qué pasaría si se formaran "agentes de cambio", seleccionando cuidadosamente su perfil, que estuvieran diseminados en diferentes puntos geográficos y funcionales? ¿Qué pasaría si, además, ellos constituyeran una red, intercambiando sus mejores prácticas, conteniéndose ante las dificultades? Esta es la estrategia de masa crítica ⁽²⁾ que se decide adoptar. Estos agentes de cambio serían formados en el nuevo modelo de gestión y lo implementarían en sus áreas naturales de influencia. De esta manera, multiplicarían una forma de gestionar entre sus pares, sus niveles de reporte y, a través de la relación con sus gerentes, irían forjando un camino hacia arriba de la organización en función de resultados de gestión y no de prédica.

(2) SENGE, PETER, *La quinta disciplina*, Granica, 1992.

¿Cuáles son los riesgos de esta estrategia? Que estos agentes no trabajen en forma alineada, que sus acciones pasen a ser tan poco integradas como sus geografías. La estrategia de masa crítica requiere un fuerte alineamiento, por lo tanto, se decidió la formación en grupos heterogéneos por su función, formación de base y geografía pero con un fuerte peso en tres objetivos: uno de sensibilización, otro herramental (adquisición de "habilidades para" y aprendizaje de "técnicas con qué hacerlo") y un tercero, relacional. Como el objetivo relacional ("formar una red de agentes de cambio que pudiera compartir sus prácticas y experiencias") era importante, la estrategia debía permitir el tiempo y contacto suficientes para la formación de vínculos.

Por lo tanto, se decidió que los seminarios tuvieran una duración e intensidad prolongadas para que esto fuese posible. La operación generó sus restricciones: no se podía tener a la gente 15 días fuera de sus lugares de trabajo. Por lo tanto, se planeó una semana intermedia que se aprovecharía para utilizar ciertas herramientas aprendidas en el aula. Se definió un sistema de monitoreo y se establecieron indicadores medidos en resultados de negocio.

Un error que se cometió al comienzo del proyecto fue la falta de alineamiento entre el mensaje de capacitación y el rol esperado y los sistemas de recompensas y evaluación del desempeño. Es sabido que no hay acción de capacitación capaz de tener éxito si los sistemas de reconocimiento no la acompañan. En este caso, no sólo no acompañaban sino que eran francamente contradictorios.

Por fortuna, en este caso, eso fue corregido luego. Sin embargo, la integración de la estrategia de capacitación a los otros sistemas de recursos humanos es hoy, aún, una asignatura pendiente en gran parte de las empresas.

El proceso de comunicación fue acompañado a través de cartas del N° 1, presencia de representantes del equipo de Dirección durante las aperturas y/o cierres del seminario, carteles reforzadores de mensajes, etcétera.

En síntesis, se planteó una estrategia de masa crítica con agentes de cambio que serían formados en grupos heterogéneos en seminarios de formación intensivos con tres objetivos de diferente orden, medidos a través de resultados de negocio. Estos datos se constituyeron en el punto de partida para el diseño de la formación de los agentes de cambio.

Esto nos introduce a la faz táctica del diseño.

El diseño de la acción, un proceso creativo

El sistema diseño tiene dos tipos de componentes fundamentales: los datos y las decisiones. ERNESTO GORE los define así en su libro *La educación en las empresas*: "Llamaremos datos a todos los elementos que la organización presenta al diseñador como requisitos para el plan [...] Llamaremos decisiones, en cambio, a aquellas pautas que posibilitan cierta libertad de elección y acción al diseñador".

Los datos actúan como restricciones al sistema. Como toda restricción, debe primero ser identificada para luego poner los otros elementos al servicio de la restricción. Un ejemplo puede ayudar a aclarar estos conceptos. Una empresa supermercadista decide formar a sus reposidores en temas de *merchandising*. Esto les permitirá comprender cuál es la lógica para las decisiones de ubicación y exposición que se toman. En el supermercado hay dos turnos. Los destinatarios son 10 reposidores internos de cada turno. Se considera importante que los reposidores estén juntos durante la capacitación ya que eso les permitirá coordinar tareas de *merchandising* entre ambos turnos que es un objetivo anclado en las necesidades percibidas en la operación. La variable "tiempo" comienza a funcionar como una restricción importante del sistema. La única posibilidad de juntarlos es ocupar la última hora y media del turno de la mañana con la primera hora y media del de

la tarde. Por lo tanto, sólo se cuenta con tres horas para el desarrollo de la actividad. No es la duración del programa la restricción, sino la duración de cada reunión.

Una vez identificada, los otros elementos deben comenzar a funcionar para la restricción. Ajusto los objetivos de cada reunión a la realidad de las tres horas disponibles. Los recursos, por ejemplo, también se adecuan: una simulación de una hora y media es demasiado extensa, quizás, en un total de tres horas. ¿Cuánto contenido nuevo y cuánto de rescate de la propia experiencia pueden balancearse en ese tiempo? De esta manera, recursos, objetivos y contenidos juegan al servicio de la restricción. Una vez definidos los datos en la estrategia, las decisiones pasan, como pudo apreciarse en el ejemplo, por los otros componentes del sistema. Veamos cuáles son esos componentes:

Objetivos

La primera definición de objetivos proviene del marco de la estrategia adoptada. Luego, se hace necesario definir qué se espera lograr de la acción de capacitación propiamente dicha. ¿Esperamos que la gente adquiera o practique una determinada habilidad? ¿Esperamos que se hable y piense acerca de un tema que hasta el momento no se ha instalado en la organización? ¿Esperamos que la actividad permita diagnosticar para luego definir acciones? ¿Esperamos que la gente conozca algo que hasta el momento no conocía? Estas preguntas que se hace el diseñador junto a sus clientes permiten definir objetivos no excluyentes:

- De sensibilización.
- De adquisición de conocimientos.
- De adquisición o práctica de habilidades.
- Relacionales.

Parece una obviedad decir que los objetivos deben estar claros al momento de diseñar. Sin embargo, esto no es siempre así. Quien requiere los servicios de capacitación, suele tener sólo una primera aproximación al por qué o para qué. Aún frente al costo y el esfuerzo que tiene la capacitación, sigue siendo muchas veces la manera más fácil, no la más efectiva por cierto, de mostrar que *"algo estamos haciendo al respecto"*.

La tarea fundamental, previa a la capacitación, consiste en comprender exactamente la necesidad y pensar con honestidad si hay algo que, desde la capacitación, pueda ayudar a resolverla aunque sea en parte. Cuando la operadora de un Call Center no logra dar respuesta a sus clientes *on line*, ¿es porque no está capacitada?, ¿es porque no tiene conciencia del valor del cliente?, ¿o porque su sistema no le permite acceder a la información necesaria y los procesos interáreas no están definidos ni son prioridad de los gerentes? Muchas veces esto último es el caso. Sin embargo, pareciera que el curso de *"Atención al Cliente"* puede operar milagros. No siempre podemos establecer objetivos cuantitativos en términos de resultados de gestión (*"aumentará la respuesta on line en un 25 %"*); sin embargo, al preguntar *"¿qué cosas deberían suceder después que darían la pauta de que la capacitación fue exitosa?"*, muchas veces nos permiten definir objetivos evaluables en la tarea. Cuando al término de la acción educativa —sea un curso, un taller, o lo que sea— los participantes dicen *"...y siempre algo se aprende"* o *"esto es útil para la vida"*, es que la cosa salió muy mal y los objetivos no estuvieron claros para nadie.

Lo peor del caso es que el fracaso impacta en cualquier otro intento de capacitación que, aun siendo atinado, correcto, oportuno, etc., debe cargar con el peso de *"lo pasás bien pero no sirve para nada"*.

Los objetivos de la acción de capacitación deben estar claros no sólo para el diseñador y el equipo de programa en su conjunto, sino también para los destinatarios de las acciones. Aquí vuelven a interrelacionarse diferentes planos: *¿En qué objetivos de negocio*

se enmarca esta acción?, ¿qué objetivos de aprendizaje se persiguen?, ¿con qué objetivo específico definió el gerente o jefe que determinada persona debía asistir a este curso? ¿Qué objetivos individuales tiene cada uno de los participantes? ¿Qué esperan llevarse? En empresas con buenas prácticas de Recursos Humanos, todos estos niveles quedan cubiertos a través de procesos de pre y poscapacitación. De esta manera, se comunica a la Gerencia cuáles son los objetivos de negocio y los de aprendizaje. El gerente y el/los destinatarios se reúnen previo a la capacitación y completan una planilla de compromisos donde se explicita qué objetivos se persiguen de forma tal de evaluar luego de la acción los resultados. Cada participante asiste con objetivos claros para “el día después”. Aun cuando el objetivo sea “comenzar a preguntarse acerca de...” es transparente para el participante que no se llevará ninguna herramienta, sino preguntas para compartir con su jefe y pares. Lamentablemente, más de una vez, nos encontramos en nuestro rol de coordinadores de actividades de capacitación, con gente que asiste a un curso sin saber por qué o para qué está allí. O bien, se pretende que haya una transferencia a la tarea pero no se plantearon los objetivos a quien debe luego requerir a su gente la aplicación de lo aprendido.

Haya sido hecho antes o no, los objetivos o expectativas individuales se explicitan al comienzo de la acción de capacitación. Más allá del sistema que se utilice, es importante que todos tengan claro todos los niveles de objetivos.

Contenidos

Frente a los objetivos planteados, con el tiempo disponible y estos destinatarios ¿cuáles son los contenidos más pertinentes? Esta es la pregunta a la que responde este componente del diseño. El contenido debe ser seleccionado primero y organizado después. Se selecciona de acuerdo con su pertinencia según el resto de las variables del sistema y se organiza según la lógica del aprendizaje

y de la disciplina. No hay aprendizaje fuera de la lógica. El racional de la capacitación debe ser percibido por los destinatarios como un viaje en el que se tiene la imagen del destino al que se desea llegar pero también se percibe la ruta, los hitos en el camino y cómo cada paso en ese viaje se relaciona con el punto del que se partió y con la meta a la que se llegará. Como todo viaje, despierta recuerdos de caminos ya recorridos, vínculos con los compañeros de viaje, necesidad de estar solo por momentos, tiempos de contemplación y reflexión. Pero todo eso está enmarcado en el mapa de ruta a seguir. El capítulo 6 ahonda sobre este tema.

Actividades

Las actividades deben permitir que los destinatarios realicen los procesos básicos que permiten el aprendizaje: análisis, reflexión, síntesis, transferencia. Un diseño equilibrado facilita el pasaje por esos procesos alternando, además, acción grupal con reflexión individual, actividades expositivas con simulaciones interactivas, etc. (ver cap. 6).

Recursos

Se seleccionan y adecuan a las necesidades de los destinatarios, en función de la cultura de la organización y teniendo en cuenta el tiempo disponible. Un vídeo puede ser absolutamente adecuado a los objetivos definidos, pero tener una duración excesiva con respecto a la totalidad del programa. Un error en el que se suele incurrir es tomar el recurso como un fin en sí mismo. “Recurso” significa “medio, auxilio, valerse de un medio”. Se parte de un objetivo, se piensa en los contenidos y al entrar en la actividad comenzamos a pensar en los recursos que podrían contribuir a llevarla adelante. Es cierto que el diseño, como proceso

creativo, puede comenzar en cualquiera de los puntos del sistema. De esta manera, puede que el diseñador piense en un recurso que le gustaría utilizar porque es novedoso, porque ya lo ha usado y tiene alto impacto. Aun así, en el momento de ensamblar las piezas, se debe evaluar la consistencia del recurso en función de los objetivos, el contenido, el momento de la actividad, los tiempos disponibles, etc. "Video" no es una actividad. "Observación guiada de video", si lo es. La diferencia es tan obvia y sin embargo es tan frecuente que se ponga un video ¡¡¡sólo porque es atractivo!!! Convengamos en que podría necesitarse un recurso atractivo para virar un foco de atención. Pero sepamos que ése es el objetivo y no el aprendizaje. Nadie pone en duda de que los recursos atractivos y la posibilidad de disfrutar de la actividad de capacitación facilita el aprendizaje. Es necesario, pero no suficiente. Parecería que el entretenimiento es un mandamiento en la actividad de capacitación. Para brindar esa cuota de entretenimiento, compiten empresas que se dedican a elaborar recursos coloridos, creativos, hasta con sugerencias de actividades en donde usarlos. O bien, complejas simulaciones en CD que requieren ¡¡un curso para utilizar el recurso para utilizar en el curso!! No pretendo desvalorizar el uso de los recursos. Todo lo contrario, pretendo destacar que necesitamos poner foco en las prioridades y objetivos para forjar criterios de uso de los recursos. ¿Agrega valor este recurso? ¿Cuál es el valor agregado? ¿Valen la pena el esfuerzo, el costo y la inversión de tiempo? ¿Cómo es la relación costo-beneficio en la utilización del recurso?

La expectativa de los participantes crece en la medida en que los recursos están más a su alcance en el ámbito laboral. De esa manera, resulta imposible pensar hoy en transparencias blanco y negro, y cada vez más el cañón va desplazando al retroproyector. Los recursos informáticos a través de simulaciones interactivas o CBT van ganando el terreno de la capacitación.

Evaluación

La cuestión de la evaluación de los resultados de la capacitación es un tema de constante discusión. Merece, por el peso que tiene, una dedicación especial que excede el alcance de este capítulo (3). Simplemente a efectos de completar el panorama de los elementos del diseño es importante decir que la definición respecto de qué y cómo se evaluará es parte de la dimensión estratégica del diseño de la que hablamos antes. Todos los involucrados en el Equipo de Programa deberán definirlo. Básicamente, la pregunta pasa por "¿cómo sabremos que lo estamos haciendo bien?", durante el proceso de diseño, y "¿cómo sabremos que la acción fue exitosa?", posteriormente. Esto permitirá establecer variables de observación cualitativas e incluso, según la característica de la capacitación, indicadores cuantitativos.

Hemos definido hasta aquí los elementos del sistema que jugaban como **decisiones** en el diseño de la acción. Sin embargo, no debe olvidarse que el sistema diseño es más abarcativo ya que incluye los datos de la etapa estratégica: fundamentalmente, destinatarios e instructor, tiempo, espacio. A menudo, la variable "instructor" es dejada de lado a la hora de diseñar. Sin embargo, quien debe poder implementar el diseño debe, de alguna manera, "comprarlo". Si antes hablamos del diseño como "un traje a medida", y puntualizamos que era a medida de las necesidades del destinatario, debemos agregar que el instructor debe sentirse absolutamente cómodo con "el traje". El vuelo creativo del diseñador puede ir más lejos de las posibilidades o habilidades del futuro instructor. Sobre todo cuando el instructor es interno y no un instructor profesional. Un juego o simulación pueden ser fantásticos, pero requieren habilidades de observación y escucha para luego hacer un rescate final que pocas veces están al alcance de un instructor no profesional.

(3) PAIN, ABRAHAM, *Cómo evaluar las acciones de capacitación*, Granica, 1994.

El instructor debe sentir que la lógica del diseño es su propia lógica. Debe poder realizar los nexos entre diferentes contenidos y ser capaz de llevar a los destinatarios en ese camino hacia la meta, del que hablamos antes porque, de alguna manera, ya lo ha recorrido antes. De ahí la importancia de involucrar en el diseño a quien ejercerá luego el rol de instructor y prever desde el momento del inicio un tiempo de transferencia del diseño, práctica y monitoreo del instructor.

¿Por dónde comenzar?

Definidos los elementos del sistema diseño y comprendidas sus estrechas interrelaciones, la pregunta es: ¿Por dónde comenzar? En realidad, como en todo proceso creativo, no hay reglas. ¿Han tenido alguna vez la experiencia de mirar una lámina de 3D y tratar de descubrir ese secreto que guarda? Mi experiencia personal del proceso de diseño es análoga a esa situación. Todo comienza con un proceso divergente, de juntar y juntar información, imaginación, humor, pensar la problemática en forma de juego, datos duros. Todo parece estar en una sola hoja desordenado, sin diferenciación, sin profundidades y superficies. Muchas veces llega a ser casi angustiante percibir ese desorden y no encontrar la punta de la madeja. Y es así, simplemente porque no es un proceso lineal como aquel de desenredar el hilo de la madeja. En el momento de mayor tensión y cuando ya parece que el desorden no tiene cura, la imagen comienza a tomar forma y se descubre el secreto del desorden, el esqueleto del diseño, la lógica que diferencia y da niveles a cada uno de los elementos. Aparece desde el centro del desorden y agrupa a su alrededor todos los elementos. El proceso se torna más convergente y se puede poner foco en los diferentes aspectos pero, sobre todo, en sus interrelaciones.

Para algunos, la imagen de lo que les gustaría que sucediera es previa aun a los objetivos. Para otros, el racional "*objetivos, contenidos, actividades, recursos, tiempos*" es el que acompaña todo el proceso. Pensar en el después de la actividad, qué queremos que suceda cuando todo esto termine, puede ayudar a la hora de imaginar y crear. Lo cierto es que más allá de cómo se comience, es fundamental tener una idea global del sistema y sus componentes. No importa tanto el punto de entrada al sistema como la coherencia interna y con el contexto que alcance al final del camino. El proceso de diseño recorre una espiral que va desde la dimensión estratégica, el planteo de la táctica, el diseño del programa y, finalmente, el diseño de cada jornada de capacitación cuya unidad es el bloque de dos horas. Cada vuelta de esa espiral implica una revisión con el "cliente" del diseño, su validación, asegurarse que estamos incorporando sus requerimientos clave. Esa sucesión de encuentros con el cliente, la percepción cada vez más clara de la necesidad y de "todo lo que podríamos hacer", nos entusiasma cada vez más y al mismo tiempo nos enfrenta, felizmente para la efectividad de nuestro trabajo, con la realidad y sus restricciones. Es así como nos encontramos con "*las tensiones a la hora de diseñar*".

Tensiones a la hora de diseñar

El diseño educativo no escapa a las contradicciones de la realidad. El diseñador se encuentra "tironeado" entre extremos que el diseño debe conciliar.

Desorden creativo vs. racionalidad

El proceso de diseño es altamente creativo. Ráfagas de imágenes de gente jugando, recursos innovadores, pasan por la mente del diseñador en la etapa divergente del proceso. Inventar y

reinventar para volver a empezar en cada nuevo diseño. Aun cuando se usen los mismos colores y no cambiemos el tamaño del pincel, el cuadro es otro. Cada diseño es singular, único, porque está hecho a la medida de algo tan fugaz como la circunstancia. Eso es lo apasionante del diseño. Pero si nos dejamos llevar sólo por el vuelo creativo, corremos el riesgo de contar con un sistema pleno de actividad e innovación, pero sin la racionalidad necesaria para el aprendizaje. Acción, sin reflexión; vínculos, pero únicamente sociales sin coordinación de tareas. La racionalidad, la lógica, como dijimos antes, es fundamental para el aprendizaje. El diseñador necesita plantear el racional del diseño como si fuera la hoja de ruta del viaje. La creatividad está en cómo se transita la ruta, pero acordemos que a los futuros participantes de este viaje les tranquilizará conocer de antemano el recorrido y encontrar que no están siendo guiados por el capricho de un instructor, sino que un bloque deviene naturalmente en el siguiente. La aparente contradicción se transforma en la dialéctica entre lo racional y lo creativo que se sucede en la dinámica que el diseñador imprime en la actividad.

Peso conceptual vs. práctico y concreto

Ya se trate del trabajo con un experto en contenidos o nuestro propio diseño de una actividad de capacitación, frecuentemente nos esforzamos por mostrar el peso conceptual que el contenido posee. Después de todo, esto es lo que estudiamos, lo que leemos, aquello en lo que creemos firmemente, nosotros o el experto. *¿Cómo no vamos a decir esto que es tan interesante? ¿Cómo no incluir un bloque dedicado a las profundidades de lo académico? ¿No será desprestigiar a la actividad educativa?* Debemos recordar que esto es "saber para la acción". Lo que se espera es un resultado que se traduzca en una nueva habilidad, en una nueva forma de relacionarse con otros o en un conocimiento que permita dar marco para la evaluación de cursos de acción. Sea cual fuere el objetivo, siempre está al servicio de la acción dentro de la organización. Esto no significa que no tenga un peso conceptual. Sólo dimensiona lo

conceptual en la medida que se adapta a estos destinatarios, en este contexto organizacional, frente a esta situación de negocio, con esta cultura y estos objetivos específicos por los que se requiere la capacitación en primer lugar. El gran esfuerzo del diseñador en su trabajo con el experto temático es poder hacerle recorrer ese camino entre las ciencias básicas o el saber académico y el saber para la acción. *¿Qué necesita saber sobre los productos un ejecutivo de cuenta que se dedica a la venta de productos de transmisión de datos de complejidad diversa? ¿Hasta qué nivel de profundidad técnica se requiere? ¿Cómo varía esa necesidad si la venta es compleja y comienzan a intervenir decisores especialistas? ¿Se resuelve con capacitación u organizando la venta en equipos de vendedores e ingenieros?*

La capacitación es herramental y debe considerar la profundidad del contenido de forma tal que aporte y no que paralice. Mucho contenido de alto peso teórico termina inhibiendo la acción. Pura herramienta sin marco conceptual impide la toma de decisiones autónoma por falta de comprensión del contexto. En el centro, deberíamos situarnos como diseñadores educativos, recordando siempre el carácter sistémico del diseño.

Inversión vs. baja posibilidad de amortización

¡Cómo olvidar que de esto vivimos y que, por lo tanto, debemos "venderlo" ya sea internamente o como consultores externos! Generalmente, el requerimiento pasa por "el curso". *“¿Y qué cursos dan ustedes?”*. Comprendamos al cliente: el diseño es un intangible, tratar de explicarlo es una aventura de final incierto. Se plasma en un producto que termina siendo una actividad de capacitación o un material para tal fin. Nuestro argumento de venta preferido es el del valor de inversión del diseño. Si la capacitación es masiva, se paga una sola vez y se amortiza en las sucesivas ediciones de la actividad. ¡Pero si parece tan lógico y sencillo! No nos alegremos tanto. Francamente no lo es, y se da de cabezas con toda nuestra

defensa del diseño como algo único, singular, a medida de la necesidad. Hace un tiempo, trabajamos con una empresa que estaba por lanzar al mercado un programa de fidelización multimarca que fue el primero en conocerse en el país. La capacitación era masiva ya que debía alcanzar a todo el personal de punto de venta involucrado en esta acción. De hecho, miles de personas fueron capacitadas. El diseño debía ser lo suficientemente amplio de criterio, como para adaptarse a las necesidades de las diferentes empresas intervinientes. El mes previo al lanzamiento, la capacitación fue llevada a cabo con bastante efectividad. Al mes siguiente, el producto estaba en el mercado. La difusión en los medios masivos de comunicación hizo que llegara a todos los puntos de venta. Lo que antes era sorpresa y debía guardarse en secreto, ahora era masivamente conocido. Todo el juego y la intriga de los que se hacía eco el diseño sumado a la hipótesis de desconocimiento absoluto del producto, duró un mes. La capacitación que comenzó siendo de jornadas de 8 horas, se redujo a 4 horas por día. Pasado un año, se resuelve prácticamente en 3 horas por día y no conserva la mayor parte de las características originales. La posibilidad de amortizar el costo de diseño es directamente proporcional a la posibilidad de mantener estable una necesidad.

Muchas veces es la misma empresa la que insiste en que se repita un curso de la misma manera para todos a lo largo del tiempo. Algún concepto erróneo de la estandarización promueve este requerimiento. Sin embargo, si la acción de capacitación es exitosa, difícilmente encontremos circunstancias similares a lo largo del tiempo ya que lo aprendido se transfiere a la tarea para ir variando el contexto donde se generó en primera instancia la necesidad. Cuando se tiene la posibilidad de actuar en proyectos de largo plazo y con objetivos de cambio cultural, esto es visible y gratificante. Las mismas situaciones de trabajo en equipo, por ejemplo, que promovían discusiones y disparaban la necesidad de coordinación y uso de herramientas, comienzan a perder efectividad en la medida que el trabajo en equipo se torna más cotidiano en la organización y a nadie se le ocurriría no tener un coordinador en la reunión o no apelar al uso de alguna herramienta.

Pero, entonces, ¿cómo vender la idea del diseño? Personalmente creo que el mejor argumento pasa por la respuesta a medida del cliente. La inversión se recupera, no tanto en la repetición sino en la efectividad de cada acción y es el objetivo de preservar esa misma efectividad lo que hace que el diseño deba ser revisado permanentemente para ajustarlo a los destinatarios, a las nuevas pautas culturales u organizacionales, al contexto de negocio, etc. Deberíamos aconsejar a nuestros clientes, cuando hay transferencia de tecnología, que incluyan etapas de revisión. No se debería esperar a que el diseño se torne inefectivo. Seguramente, nuestros clientes no lo hacen con sus propios productos o servicios. Los mismos suelen ser revisados, renovados, manteniéndolos vigentes hasta que se decide hacer una innovación. Lo mismo debería suceder con las acciones de capacitación. Ayudemos a los clientes a verlo desde su propia perspectiva, metiéndonos en sus zapatos.

Para terminar este capítulo...

Este capítulo tuvo por objetivo introducirnos al tema del diseño educativo. Algunos de los componentes del diseño serán abordados en los capítulos que continúan. Comenzamos mencionando la importancia del diseño "a medida", oponiéndolo a "la lata". El diseño es, por definición, singular. Es probable que los diseñadores educativos debamos hacer una mayor prédica de las ventajas de este abordaje de las acciones de capacitación. Más allá del fundamento que nos brindan las teorías del aprendizaje y la didáctica, deberemos buscar nuestros argumentos en ámbitos más cercanos a las empresas. La cada vez más efectiva y real "Orientación al cliente" en el mundo de los negocios, las tendencias del marketing, etc., soportan de alguna manera nuestra propuesta.

Nos preguntamos por el valor del diseño. Recordemos que no estará dado por el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en el aula, sino por la efectiva transferencia a la tarea. El diseño es valioso en la medida en que facilita, impulsa a la acción.

Esto nos lleva al segundo punto tratado en el capítulo que hace a la dimensión estratégica del diseño. La posibilidad de trabajar junto a todos los involucrados, en equipo, permite alinear la estrategia y táctica de capacitación con los objetivos del negocio y definir formas de evaluación de los resultados.

La faz táctica nos llevó a la visión sistémica del diseño y la interrelación de todos sus componentes. En un permanente y siempre renovado proceso creativo, el diseñador parte de una sensación de confusión inicial, de falta de planos y dimensiones para finalmente capturar el hilo lógico que une las diferentes piezas. Un proceso para nada lineal, desestructurado que se plasma en un producto racional, lógico, dinámico, creativo, que conjuga visiones, percepciones, datos, presente, pasado y futuro, afectos y conocimientos, lo colectivo y lo individual, lo que es y lo que se desea y aún deja espacio para lo incierto.

Esto es lo apasionante de nuestra tarea de diseñadores: nada se repite, cada desafío es único. Las diversas tensiones de nuestro trabajo nos llevan a conciliar lo que en principio parece irreconciliable para sumar a la perspectiva del diseño y no perderse en la decisión dilemática.

Trabajamos en equipo con nuestro cliente, "vivimos" de alguna manera su necesidad, y volvemos al equipo propio con quien creamos la propuesta del sistema de respuestas.

Creo que nos falta como diseñadores educativos tener más ámbitos de reflexión sobre nuestras experiencias, compartir más y aprender unos de otros.