

CONCEPTOS BÁSICOS DE LA FORMACIÓN- ACCIÓN COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN EN LA EMPRESA

por M.^a Asunción MANZANARES MOYA
Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

Las últimas tendencias de investigación en el ámbito de la Pedagogía Laboral revelan como prioritario el desarrollo de un nuevo modelo de comprensión del lugar de trabajo, del aprendizaje que sucede en su interior y, de forma acuciante, de los métodos y estrategias de formación que a tal efecto se implantan. La necesidad de abordar seriamente estas cuestiones se justifica, en gran medida, por la transformación sufrida en las formas de organización de la producción, dentro de una economía de mercado y en el contexto de un panorama industrial cambiante. El modelo de desarrollo al que actualmente responde la empresa exige la revisión crítica de la formación impartida en su seno y la progresión hacia estrategias más acordes con su dinamismo y valoración de sus componentes de carácter intangible.

Desde esta perspectiva, cabe señalar que la tendencia actual consiste en propiciar una cierta simbiosis entre la situación de trabajo y la situación de formación; es decir, en desarrollar métodos y estrategias de formación que integren las rupturas y mutaciones del entorno. Con este fin, las nuevas estrategias de formación en la empresa se esfuerzan en hacer de la situación real de trabajo su referente inmediato poniendo énfasis en la acción, en el aprendizaje y en la formación en la acción que se desarrollan en el seno de grupos de trabajo que evolucionan conforme a dinámicas marcadamente interactivas. Entre tales estrategias se encuentra la

Formación-Acción.

1. Definición de Formación-Acción

La Formación-Acción, también llamada *formación sobre el trabajo*, es una estrategia metodológica que, conforme a los paradigmas básicos de la formación laboral caracterizados por Colom, Saramona y Vázquez (1994, p.25), se inscribe en el de *formación para el desarrollo de la competencia*. Es una metodología de formación que persigue la mejora de la competencia humana y, con ello, de la eficacia empresarial; se preocupa tanto de la consecución de competencias grupales e individuales transferibles como del logro de resultados según los criterios de desarrollo vigentes en la organización.

La integración de la formación en la situación real de trabajo es una de las notas que caracterizan diferencialmente a la Formación-Acción frente a otros métodos y estrategias situados en este mismo paradigma. Estamos hablando de una estrategia de formación derivada de la *tecnología o ingeniería de procesos* que se desarrolla de forma continua y organizada en el puesto de trabajo. Su desarrollo en el normal funcionamiento de la empresa la convierte en un claro exponente de la preocupación por descubrir el potencial formativo implícito en la situación de trabajo. No se implanta para satisfacer necesidades principalmente pedagógicas, sino para solucionar problemas que encuentran su justificación en el proyecto de empresa y en los objetivos estratégicos fijados. Ahora bien, todo ello en consonancia con una lectura de la empresa como organización formativa que promueve el avance y desarrollo continuos y es capaz de aprovechar la capacidad de aprendizaje de todos sus miembros.

Es una modalidad formativa adecuada para mejorar el aprendizaje de las personas en situaciones de trabajo real puesto que les capacita para enfrentar problemas prácticos de un modo más eficaz. Los participantes en un proceso de formación en la acción, analizan y resuelven los problemas concretos que se les presentan y ponen en práctica lo que aprenden, teniendo en cuenta las dificultades y los recursos disponibles que presenta la situación. Con este trasfondo cobra pleno sentido la que podemos señalar como la finalidad general asignada a la Formación-Acción: *incrementar la competencia, personal y organizativa, para enfrentarse a los proble-*

mas del entorno del trabajo mediante la participación de acuerdo con la cultura corporativa.

Desde otra vía de aproximación a este concepto, se puede afirmar que la Formación-Acción es una *metodología del saber-hacer*; esto es, persigue objetivos formativos vinculados a la competencia en la acción —*saber cómo, por qué y para qué*— en el ámbito de la actividad profesional. Se trata de una metodología que:

- a) Utiliza la acción de un grupo para mejorar las intervenciones de sus miembros en el ejercicio profesional. Para ello presta especial atención a los procesos cognitivos que están en la base de la acción y que se ponen de manifiesto a la hora de construir y resolver los problemas del hacer cotidiano.
- b) Integra la reflexión en la acción como medio de interpretación, control y mejora de la realidad práctica de los agentes mediante la generación de un conocimiento que surge de la propia práctica, vuelve a ella reflexionado y por ello es directamente útil a los objetivos de la acción.

Dos son los elementos fundamentales a tener en cuenta en la definición de la formación en la acción como metodología: el diseño y desarrollo de proyectos de mejora o cambio y la solución de problemas prácticos en situaciones de trabajo real. Así, se puede apuntar que la Formación-Acción es una estrategia de formación que vincula la formación con la acción, con el diseño y desarrollo de proyectos de mejora o cambio y con la resolución de problemas. Un intento de definición nos lleva a entender la Formación-Acción como una *estrategia metodológica que considera la acción como medio privilegiado de formación; esta acción se planifica y ejecuta mediante el diseño y desarrollo de proyectos de mejora o cambio, que generalmente son grupales y que se orientan a la solución de problemas prácticos en el marco de la actividad profesional*. En síntesis, estamos ante una acción formativa colectiva que se desarrolla de modo continuo en el lugar de trabajo, pero de forma organizada.

2. Diferencias entre la formación en la acción y la formación tradicional

La Formación-Acción es una *metodología formativa centrada en*

la acción que articula el diseño para propiciar la construcción de proyectos		
participada de la acción que permite la resolución de los problemas	que a un grupo se le plantea en	
su ejercicio profesional. Que la	Formación-Acción sea un enfoque	formativo centrado en la acción
práctica es lo que marca la diferencia con acciones de	formación de corte más tradicio-	
nal. Con el calificativo de «tradicional» o «clásica» nos referimos		
a aquellas metodologías que difunden la oferta formativa de su	lugar de aplicación y que tienen	
su máxima expresión en el catálogo de cursos predeterminado.		
A nuestro juicio, las diferencias entre	ambos enfoques son considera-	
bles y se localizan en torno a los aspectos recogidos en la siguiente tabla:		ELEMENTOS FORMACIÓN TRADICIONAL
FORMACIÓN- ACCIÓN	Promotores — Jerarquía y	formador. Ocasionalmente los destinatarios
— Dirección, formador y grupos	naturales de trabajo	Destinatarios — El individuo — El grupo y el individuo. Grupos naturales de trabajo que se transforman

en grupos de acción

Objetivos

- Aprendizaje individual. Adquisición de conocimientos
- Aprendizaje colectivo. Cambio en la práctica profesional

Naturaleza de la participación

- Intelectual
- Cognitiva y socioafectiva

Responsabilidad del formador

- Transmisor de información
- Asesor en metodología. Tutoría del proceso

Organización básica

- Curso
- Alternancia acción/reflexión/decisión/acción/objetivo de formación

Obtención de resultados

- A corto plazo y responsabilidad del formador
- A medio o largo plazo y responsabilidad compartida

Evaluación

- Por el formador, al final del curso, dominio de conocimientos y seguimiento ocasional
- Por el formador, los participantes y sus jefes inmediatos, centrada en las ejecuciones y seguimiento obligado

Transferencia de las adquisiciones

- Generalmente débil e incierta
- Prioritaria para todos los participantes en la experiencia

Condiciones**de éxito**

- Calidad de los medios
- Voluntad política de la dirección, contexto que facilita la creatividad, compromiso de los participantes y calidad de la evaluación

TABLA 1. *Diferencias entre la formación tradicional y la formación en la acción.*

En síntesis, las diferencias entre ambos enfoques formativos se concretan, tal y como señala Meignant (1990), en que la Formación-Acción trata de crear las condiciones para que la formación contribuya a un cambio efectivo de las prácticas profesionales colectivas, mientras que la formación tradicional se preocupa sobre todo por la transmisión individual de conocimientos, actitudes y comportamientos. En nuestra opinión, además, la formación en la acción es una estrategia que supone, efectivamente, aprender con y de los otros durante la acción, poniendo en práctica destrezas que generan las condiciones para un cierto metaaprendizaje. La formación en la acción permite prácticas reflexivas que facilitan al sujeto la identificación de los elementos personales y metodológicos a partir de los cuales la autoformación funciona.

3. *Fundamentos epistemológicos de la Formación-Acción*

El estudio de los fundamentos epistemológicos de la formación en la acción supone preguntarse si verdaderamente existe un marco epistemológico y metodológico común a todas las prácticas de formación que la aplican. Tres son las bases epistemológicas que

se detectan en la formación en la acción: praxiología, perspectiva sistémica y planteamiento cognitivo.

A. *Praxiología*

El reconocimiento de la praxiología como fundamento implica que la Formación-Acción es un *instrumento en manos del profesional que aspira a tener una forma mejor de realizar su acción*. La praxiología hace referencia a una praxis concepto que ya definiera Aristóteles, más como obrar que como hacer, en relación con las llamadas «artes prácticas» (ética, política, educación). El significado de la praxis, de la práctica sujeta a revisión crítica, consiste en ser una respuesta a una situación en la que el sujeto se ve impulsado a actuar sobre la base de su entendimiento; es decir, conforme al juicio práctico que formula acerca de cómo actuar en esa situación concreta. Sin entrar en la cuestión de que el trabajo es un claro ejemplo en el que cae en desuso una lectura de lo práctico de inspiración totalmente aristotélica [1], cabe destacar que lo relevante para la Formación-Acción de esta base de estudio es la relación que se establece entre la teoría y la práctica y el lugar que ocupa la reflexión sistemática y colectiva en la práctica misma.

Cuando en el ámbito laboral se decide implantar la Formación-Acción se está reconociendo que la relación teoría-práctica es esencial, que está presente en todo problema de toma de decisiones y que facilita la aplicación al proceso productivo de la potencialidad creativa y crítica de la racionalidad práctica. La relación teoría-práctica que la Formación-Acción propicia no es exclusivamente técnica: la práctica no es simple teoría aplicada ni sirve la sola aplicación técnica de los principios teóricos generales a la práctica. No todo problema se presenta al profesional como un simple problema instrumental sino que en las situaciones de trabajo real concurren, además de problemas técnicos, cuestiones que deben resolverse teóricamente; es decir, orientando la teoría directamente hacia lo práctico, en el transcurso de la acción y mejorando la eficacia práctica de las comprensiones teóricas con las que se conceptualiza la actividad, los cambios posibles y las formas de conseguirlos.

En este marco de relaciones, es importante señalar que la reflexión sistemática y colectiva en la acción se enraiza en la propia práctica socioprofesional, forma parte de ella y se verifica en su mismo seno. Bajo condiciones de incertidumbre, el participante en una experiencia formativa de este tipo, necesita imponer un orden al que llega tras un proceso de reflexión sobre el problema plan-

teado, que se convierte en un tipo de experimentación en clara oposición al modelo de racionalidad técnica. Es entonces cuando la estrategia presta atención a las operaciones que están en la base de la acción, de una acción reflexiva que se desarrolla grupalmente para multiplicar el repertorio de significados acerca de su trabajo con que cuentan todos los implicados. De este modo, con la Formación-Acción, el conocimiento es producido en la situación en la que tiene que ser aplicado, está socialmente estructurado dentro del grupo de trabajo y en la cultura de la organización empresarial.

B. Perspectiva sistémica

Un cierto enfoque sistémico se observa en la complejidad dinámica de los componentes estructurales y funcionales de la formación en la acción, que refleja la racionalidad propia de los modelos biológicos y que exige descubrir más que concatenaciones causa-efecto, totalidades en la implantación y funcionamiento de la estrategia. Dos claros ejemplos de ello son la detección del problema que motiva la formación en la acción y su funcionamiento en términos de sistema de actores.

El diagnóstico del problema [1] se realiza en tres vertientes: *cultural* (para la detección de las normas y valores que comparten los miembros de la organización), *organizativo* (para detectar cómo se estructura y funciona la empresa) y *estratégico* (centrado en los recursos y habilidades denotativos de la competitividad de la empresa) y se atiende no sólo a sus causas y manifestaciones sino a su repercusión en el proyecto de empresa, al grado en que afecta a las distintas categorías de personal, a las capacidades que implica su solución, etc.

Por otro lado, los implicados en el proceso formativo son múltiples: la dirección, el departamento de formación y el personal de la empresa son los agentes esenciales del proceso, pero estas categorías engloban a actores particulares con lógicas, características e intereses distintos (dirección de la empresa, dirección de personal, director de línea, jefe de taller; formadores, monitores, tutores, consultores externos; niveles de formación inicial, responsabilidades, motivación para aprender, etc.) que obligan a funcionar estableciendo compromisos aceptables mediante la negociación y el arbitraje. La heterogeneidad de las categorías que potencialmente constituyen el «sistema cliente» de la Formación-Acción invalida el funcionamiento de la estrategia conforme a una racionalidad unívoca y representaciones mecanicistas.

C. *Planteamiento cognitivo*

La Formación-Acción tiene su base en orientaciones que pueden calificarse como cognitivas; es decir, en posturas psicológicas que han hecho de la actividad el objeto principal de estudio y que subrayan el papel principal que juega en todo el funcionamiento cognitivo. La orientación cognitiva que puede reconocerse en la Formación-Acción remite a un aspecto fundamental de la denominada *inteligencia en contexto*; en concreto, a cómo los sujetos abordan la resolución de problemas en situaciones reales cotidianas, a cómo se define el comportamiento inteligente en contextos de actuación específicos. A esta orientación se unen, de un lado, las virtualidades del *enfoque sociohistórico* para enlazar la cognición con conceptos como comunicación, motivación, relaciones interpersonales o cultura y, de este modo, no olvidar el conjunto de recursos simbólicos y materiales del ambiente a los que el sujeto acude para resolver problemas y, de otro, una *concepción del conocimiento en términos constructivistas*, por la que la realidad está estrechamente vinculada al proceso mismo del conocer.

Dos aspectos importantes desde esta base de estudio son los que se refieren, por un lado, a la importancia que tiene la significatividad de una tarea para que el sujeto utilice habilidades cognitivas adecuadas a la resolución de los problemas —y entonces organice su acción en referencia a metas concretas— y, por otro, el tipo de estructuras y operaciones cognitivas que están comprometidas en todo este proceso. En el primer caso, destacar el hecho de que si el trabajo tiene significado para el sujeto es más fácil que sus propósitos, motivación y grado de implicación refuercen la captación de los requerimientos formales de los problemas y los medios que ofrece el entorno para su solución. Con respecto a la segunda cuestión, cabe señalar que los procesos de formación en la acción trabajan con las representaciones mentales [2] que los sujetos tienen sobre su actividad y que son manipuladas en forma de planes de acción.

En síntesis, es importante señalar que las consecuencias más notables que para la Formación-Acción tiene el reconocimiento de una base epistemológica de tipo cognitivo son las siguientes:

- Centra la atención en el sujeto que aprende, el participante en una estrategia de formación en la acción es coresponsable de su formación.

- Invita al formador a adoptar una aproximación a los problemas y dificultades en el aprendizaje también cognitiva, destacando su papel de mediador, de tutor del proceso de aprendizaje.

4. *Diseño de Proyectos y Solución de Problemas*

En el proceso de formación en la acción dos términos significativos son los de *proyecto* y *problema*. A juicio de Collignon (1986), la diferencia entre uno y otro concepto se relaciona con el sesgo preferentemente innovador o correctivo que la Formación-Acción toma, y con el alcance y cantidad de recursos que compromete; así, en un caso, se habla de proyecto, cuando la innovación a la que nos enfrentamos es de cierta envergadura y, en otro, de problema, cuando no se encuentra solución a una dificultad concreta. De esa forma, Collignon (1986, p. 38) señala que:

- El proyecto corresponde a un acontecimiento importante en la empresa, la introducción de una innovación en su funcionamiento. Para la puesta en marcha de esta innovación se necesita un programa de acción estructurado, planificado y la gestión de medios diversos (técnicos, financieros, humanos).
- Los problemas representan un mal funcionamiento de la organización, una situación insatisfactoria o un error en relación con una norma del funcionamiento de la empresa, para el que no se dispone de una solución inmediata.

Este mismo autor, ilustra la diferencia entre «temas basados en la idea de proyecto» y «temas basados en la idea de problema» que dan lugar a un proceso de Formación-Acción en empresas del sector financiero con ejemplos como los que a continuación siguen: entre los primeros; el lanzamiento de un producto nuevo, la apertura de una sucursal o el inicio de una campaña comercial nueva; entre los segundos, la mala organización en la recepción de los clientes, la descentralización sede central/sucursales o los problemas de organización de la función comercial. A nuestro juicio, resulta artificioso mantener esta distinción; orienta con respecto al alcance del proceso de Formación-Acción, pero no necesariamente se deriva que un tema basado en la idea de problema no conduzca a la elaboración de un proyecto o que, a su vez, el diseño de un proyecto no desvele problemas subyacentes.

Es más, la potencia de una estrategia como la formación en la

acción radica precisamente en que *asume el proyecto como procedimiento básico de funcionamiento a través del cual ligar la formación del personal a la solución de los problemas que se le plantean a los diferentes grupos que constituyen la empresa como organización*. Precisamente, de aquí deriva la idoneidad de esta estrategia en el actual contexto empresarial, más preocupado por contar con formas de proceder susceptibles de resolver eficazmente el mayor número de problemas que por encontrar soluciones ideales para problemas puntuales. De este modo, el diseño y desarrollo de proyectos se presenta como un procedimiento que ofrece un trazado lógico de fases y operaciones válido para abordar problemas.

Dos aspectos fundamentales nos llevan a afirmar que en la formación en la acción el diseño de un proyecto de acción de mejora o cambio es el marco que sistematiza la misma resolución de problemas. Por un lado, *la función cognitiva y decisora* que desempeña la planificación del proyecto en la resolución, en tanto que permite al trabajador elaborar representaciones anticipativas sobre su actividad. Por otro, *la interpretación operativa* del proyecto; es decir, la secuencia de las operaciones que lo integran y que guarda una similitud funcional con el proceso de solución de problemas puesto que todo proyecto evoluciona como si efectivamente se tratase de una solución de problemas: se analiza la realidad, se estudian las posibilidades de mejora, se ordenan y evalúan las alternativas más importantes y se pone en marcha las operaciones que permiten pasar a la acción.

En la Formación-Acción, diseñar un proyecto sigue fases muy similares a las que la teoría de la planificación estipula. Las comúnmente llamadas etapas de la planificación encuentran paralelismo en las fases de todo proyecto: se parte de la definición de la dificultad que motiva el proyecto, se sigue con la determinación de los medios y de las condiciones de desarrollo, para luego definir las alternativas posibles y ajustar la toma de decisiones sobre su implantación efectiva. Los proyectos pues en la formación en la acción son una experiencia integral de planificación que, eso sí, se diseña conforme a unas determinadas bases tecnológicas (flexibilidad, contextualización, unidad del diseño, retroalimentación y coherencia de las decisiones) y se gestiona de acuerdo a unas condiciones sociales específicas (relaciones presididas por el consenso y la toma de decisiones de forma colectiva). No obstante, tres son las características fundamentales de estos proyectos:

1. Son *proyectos internos* a la empresa en los que están impli-

cados la mayor parte de las estructuras de decisión, puesto que si no se lesiona el sentido mismo del proyecto que no es otro que movilizar el potencial de la empresa.

2. Desde un punto de vista metodológico son *proyectos de acción*. La metodología de la acción es la que se sigue para conocer la realidad y producir las transformaciones que permiten llegar al objetivo fijado.
3. Por la naturaleza del cambio que producen son *proyectos de formación* integrados en una situación de trabajo y de producción. El proyecto se convierte en ocasión y medio para movilizar, junto a las funciones propiamente operativas, la función intelectual que acompaña a la producción.

Un comentario especial merece la naturaleza de los problemas a los que la Formación-Acción se aplica. En principio, hay que destacar que estos problemas remiten a una necesidad de formación que, en su satisfacción, ha de producir cambios directamente visibles en el lugar de trabajo. Las notas distintivas de este tipo de problemas son las que a continuación se exponen:

- Los problemas que enfrenta la Formación-Acción son problemas prácticos que deben construirse a partir de los elementos que la situación revela y que se solucionan tomando decisiones para ejecutar un plan de acción.

Son problemas que están poco o mal definidos, siendo importante llegar a una correcta determinación y representación. En cuanto a su solución, estamos hablando de problemas que admiten múltiples soluciones correctas, para los que existen métodos variados de solución, pero en los que es fundamental la búsqueda de la información pertinente. Asimismo, son problemas en relación con los cuales es relevante contar con una experiencia anterior disponible, cognitivamente hablando, para el sujeto. Por último, en el contexto empresarial en el que la Formación-Acción se desarrolla, es importante señalar que son problemas con respecto a los que existe una alta motivación por encontrar la solución.

- Con frecuencia incluyen un componente de naturaleza psico-sociológica, pueden ser problemas de relación en organizaciones formales en los que está comprometido un componente técnico de mayor o menor envergadura y una incertidumbre práctica más o menos estructurada.

En este punto conviene llamar la atención sobre el tipo de incertidumbre que presentan los problemas observados en el trabajo, puesto que funciona como condicionante del mayor o menor

desgaste reflexivo del sujeto. En esta línea, Eraly (1988) distingue entre «*incertidumbre estructurada*» e «*incertidumbre no estructurada*»:

La incertidumbre estructurada es interna a una estructura de acción, caracteriza las situaciones para las que los miembros disponen de conocimientos apropiados, tácitos o formales, y puede concebirse como una variable interna del programa de acción constituido. [...] La incertidumbre no estructurada es la que caracteriza a situaciones singulares para las que los miembros de la organización todavía no han desarrollado los conocimientos necesarios (pp.166-167).

Algunas situaciones ilustrativas de una incertidumbre estructurada son, por ejemplo, la modificación del nivel de actividad en la línea de producción, el aumento de *stocks*, la detección de defectos en la calidad del diseño de un producto, fallos en el mantenimiento de los bienes de equipo o la pérdida de cuota de mercado. Para todas estas situaciones la organización cuenta con respuestas adecuadas, son situaciones caracterizadas por variaciones dentro de márgenes de conocimiento tácito o de procedimientos formales determinados, que los miembros de la organización se limitan a reactivar dado lo previsible de su resultado.

La incertidumbre no estructurada se presenta en situaciones en las que el grado de innovación es elevado (diseño de un nuevo prototipo, reorganización funcional de la empresa, acontecimientos excepcionales); no existen modos de acción apropiados, los vigentes han de transformarse o deben inventarse otros radicalmente nuevos, el conocimiento necesario para ello debe generarse y sus resultados son imprevisibles.

- No es extraño que para su solución sea necesaria una revisión de la capacitación técnica del personal puesto que, en numerosas ocasiones, la resolución del problema supone una modificación estructural o funcional en el sistema de trabajo que, o bien provoca, o bien saca a la luz un desajuste social y dificultades de comunicación preexistentes en forma latente.

En este punto no está de más hacer notar que, en términos generales, la solución de los problemas exige «aprender a hacer algo» y que, para ello, es necesario revisar el nivel de formación previa de los participantes en una experiencia de estas características. La necesidad de recibir formación previa se centra en aspectos muy concretos de la competencia personal y estrictamente

necesarios para dinamizar la formación en la acción: capacidad para trabajar en equipo, tolerancia a la ambigüedad, disposición para realizar un esfuerzo sostenido, habilidad en la toma de decisiones, competencia comunicativa.

Con todo, la necesidad de formación previa de los grupos de trabajo es siempre relativa, porque dado que el proceso formativo tiene lugar al mismo tiempo que se actúa sobre el problema, la gran aportación de la Formación-Acción es que aprovecha el mismo proceso de acción con un propósito formativo. Muchos de los contenidos sobre los que inicialmente se recibe formación se pueden aprender a través del mismo proceso que caracteriza a la Formación-Acción. Éste es el caso de ciertos aspectos técnicos de la formación: metodologías de análisis y de acción, técnicas de recogida y análisis de datos, de resolución de problemas, métodos de evaluación.

- En principio, son problemas con un entorno sin restricción de conocimientos, para su solución el sujeto puede utilizar ilimitadamente sus recursos de conocimiento, pero la dificultad estriba en detectar y acceder a la información relevante para su solución. Son problemas que reclaman un conocimiento de lo contingente, particular y variable pues para su solución se ha de reflexionar sobre los cursos de acción posibles y las decisiones que encierran.

En el marco de las relaciones que la formación en la acción define, y sin perder de vista las condiciones del sistema de trabajo actual, no hay que olvidar que al trabajador se le pide que aplique procedimientos adaptados a las propiedades de los problemas que se le presentan en los ambientes dinámicos en los que se realizan las tareas. Además, ha de ser hábil en la explotación de los recursos que ofrece el ambiente y dotarles de funcionalidad para la solución de problemas. De todos los elementos presentes en su entorno de trabajo, debe seleccionar aquéllos que efectivamente contribuyen a la solución del problema. De igual modo, la resolución del problema debe hacerse de forma económica. La economía física y psíquica implica una continua reorganización psicológica de las tareas del trabajo. Más allá de la simple automatización como resultado de la práctica repetida, el trabajador se ve sometido a un proceso activo y consciente de análisis de las dificultades con las que se encuentra, de búsqueda de alternativas, de elección de soluciones y de seguimiento de sus ejecuciones.

- Este tipo de problemas exige una búsqueda colectiva de

soluciones, que necesita la implicación y participación de gran parte de los miembros de la organización, pero que, sobre todo, requiere un tipo de funcionamiento conforme a una estrategia de resolución que toma como punto de partida la reflexión sobre la situación real.

Ya hemos señalado que en la Formación-Acción el trabajo en grupo es sumamente importante. Más allá de una lectura que ponga de manifiesto la relevancia que para el desarrollo organizativo tiene contar con grupos de trabajo con autonomía suficiente para influir sobre los resultados de la organización, nos interesa destacar que el hecho de afrontar grupalmente la resolución de problemas es uno de los indicadores más potentes de que estamos ante un tipo de formación activa y eminentemente participativa.

A la vista de estas características, se advierte que los problemas que la Formación-Acción afronta, requieren de un tipo particular de competencia, llamémosle, cognitiva. En primer lugar, porque estamos hablando de resolver problemas prácticos en el marco del trabajo, en un ambiente natural en el que impera una determinada cultura y parámetros de calidad exigida en las tareas. En segundo lugar, porque todo ello impone condiciones a aspectos tan relevantes desde un punto de vista cognitivo como son las formas de organización del conocimiento o los modos de aprendizaje socialmente valorados por la organización.

Pese a todo, hay que señalar que la Formación-Acción no prescribe el camino correcto para resolver problemas, sino que crea las condiciones que permiten a cada miembro del grupo poner a prueba su propia competencia y desarrollar otras capacidades, aprender mejor «con» y «de» los otros para enfrentar problemas reales. Ahora bien, la vinculación de ambos procesos es sumamente importante puesto que la Formación-Acción mediante el diseño de proyectos para la solución de problemas está propiciando algo tan primordial como es una determinada forma de pensar y actuar en las situaciones reales de trabajo. En concreto, pretende fomentar un tipo de *pensamiento práctico* caracterizado por generar procedimientos flexibles de solución de los problemas que se presentan en contextos específicos de actuación y adaptados a condiciones de uso particulares.

5. *Modalidades de gestión de la Formación-Acción*

Según Meignant y Jacq (1987), la Formación-Acción se implanta en la organización empresarial bajo dos modalidades posibles

de gestión: intraempresa o interempresas

La *Formación-Acción intraempresa* parece ser, por tradición, el ámbito privilegiado de desarrollo de esta estrategia. El proceso es organizado por una empresa que reúne a personal proveniente de un mismo o diferentes servicios, departamentos, unidades o niveles organizativos. Se admite que estas personas están afectadas por un mismo problema o situación real y comparten una misma

cultura empresarial, sistemas de autoridad,	códigos y canales de información, etc., que, en principio, facilitan que el proceso forma-	
	tivo iniciado provoquen un cambio efectivo en	la práctica profesional, con trascendencia a la
globalidad de la organización.	La <i>Formación-Acción interempresas</i> se	desarrolla con perso-
nal procedente de dis-	tintas empresas gene-	ralmente situadas en

un mismo sector industrial o pertenecientes a un mismo grupo, que participan en el proceso de Formación-Acción trabajando sobre situaciones análogas a las reales, pero que toman las decisiones esenciales de forma descentralizada y en referencia a la situación concreta de la empresa de la que proceden. Conforme a estos autores, esta modalidad parece que se reserva para aprendizajes en donde está comprometido un considerable elemento afectivo o de comportamiento que exige afrontar la situación profesional desde nuevas actitudes. En esta modalidad, la referencia a la acción no es tan directa, aunque se trabaja sobre situaciones profesionales relativamente estandarizadas y familiares a todos los miembros del grupo. El análisis de estas situaciones finaliza en el diseño de planes de acción que se desarrollan en las respectivas empresas y cuyos resultados se ponen en común pasado cierto tiempo.

En principio, parece que esta distinción conceptual responde más a una pretendida comodidad administrativa a la hora de gestionar la formación que a una verdadera diferenciación operativa en el plano pedagógico. De hecho, ambas modalidades participan de las *características fundamentales de la Formación-Acción* que se pueden resumir en estas:

1. Su punto de partida son los problemas y oportunidades reales de cambio o mejora. En el origen de la formación en

la acción hay una decisión voluntaria orientada a mejorar un aspecto dado del funcionamiento técnico-social de la empresa. Precisamente, el proceso de formación se concentra en la resolución de un problema mediante el desarrollo de un proyecto.

2. Se definen los objetivos de la formación refiriéndose a ese problema o a ese proyecto. La formación sólo se considera en relación con ese problema o proyecto; en otras palabras, no se avanza la solución antes de plantear correctamente el problema.
3. Para alcanzar esos objetivos, la estrategia se organiza alternando períodos de formación con períodos de acción. Durante estos períodos, la reflexión sobre el propio trabajo ocupa un lugar central puesto que es considerada como una oportunidad excepcional para aprender.
4. El grupo es una fuerza de reactividad y sinergia fundamental. En la formación en la acción un grupo heterogéneo de personas se reúne para elaborar un proyecto que moviliza la memoria de trabajo colectiva y que hace al grupo más hábil en la identificación de los elementos del contexto y de su práctica susceptibles de ser combinados operativamente en una estrategia de trabajo concreta que permita la solución de problemas.
5. Las condiciones para este tipo de formación se crean de forma muy particular cuando hay un compromiso de la dirección. La adhesión activa de la dirección es necesaria tanto en el inicio como en el desarrollo y evaluación final del proceso formativo.

La cuestión de verdadero interés es saber que cada una de estas modalidades de Formación-Acción contribuye mejor al logro de un tipo de objetivo formativo y que esto se debe tener en cuenta a la hora de diseñar la estrategia en su conjunto. La matriz de posibilidades, que puede observarse en la Tabla que a continuación sigue, viene definida por dos variables fundamentales: 1) experiencia en la propia organización (Formación-Acción intraempresa) o en otra (Formación-Acción interempresa) y 2) centrada en el propio trabajo o en tareas distintas.

**MODALIDAD DE
FORMACIÓN-ACCIÓN
PUNTO DE REFERENCIA PARA EL DISEÑO**

DE LA ESTRATEGIA*Propio trabajo, sección, departamento**Otro trabajo, sección, departamento**En la propia empresa**(Intraempresa)*Capacidades para el
puesto

Relaciones internas

*Con otras empresas**(Interempresa)*

Intercambio técnico

Comunicación interorganizativa

TABLA 2. *Modalidades de la formación en la acción*

Cuando la organización decide desarrollar una Formación-Acción intraempresa y sobre tareas habituales generalmente diseña un *dispositivo* [3] que toma como punto de referencia el propio puesto de trabajo; cuando se desarrolla la Formación-Acción bajo la modalidad intraempresa, pero pensando en puestos distintos, es frecuente que el proyecto pretenda una mejora de las relaciones internas. Bajo la modalidad interempresa, y si los participantes trabajan sobre sus tareas habituales, el dispositivo se diseña con la idea de propiciar la comunicación entre expertos y el intercambio de contenidos de tipo técnico; si los implicados participan en la Formación-Acción interempresas sin tener como referente directo el propio puesto es muy probable que se pretenda conocer formas de trabajo distintas a las de la propia empresa.

Una segunda lectura de esta matriz permite deducir el tipo de proyectos que se pueden diseñar y las situaciones que los formadores pueden crear:

Tipo I: Los proyectos sobre el propio trabajo son útiles para el desarrollo personal y la reinterpretación de trabajos específicos dentro de la organización. Pretenden el desarrollo de las capacidades, presentes y futuras, del sujeto y le ayudan a que clarifique su papel y dificultades relacionados con el trabajo.

Tipo II: Los diseños que propician la comunicación interna son eficaces para el desarrollo personal y el establecimiento de mejores relaciones entre funciones especializadas dentro de la organización. Son interesantes para incrementar la visión de las personas y proyectar sus capacidades sobre el conjunto de la organización.

Tipo III: Los proyectos centrados en el intercambio de tipo

técnico son útiles para la extensión de una mejor práctica.

Tipo IV: Los proyectos que promueven la comunicación interorganizativa son positivos para ayudar al miembro de la organización a valorar otras experiencias y puntos de vista.

Con respecto a los niveles de relación entre la formación y la acción que permiten las modalidades intra e interempresa, Meignant y Jacq (1987) señalan que no toda relación entre estas dimensiones hace posible la estrategia. Este es el caso de aquellas situaciones en las que, del lado de la acción, los comportamientos se prescriben y se predeterminan desde la organización, en donde la autonomía del sujeto se relega a la calidad de ejecución; y, por consiguiente, del lado de la formación al sujeto se le prepara para ejecutar de forma adaptada el comportamiento prescrito. La Formación-Acción es posible cuando la dimensión de formación y la de acción se relacionan de tal forma que al sujeto se le permite ser creativo puesto que no todas las modificaciones pueden ser previstas *a priori* por la organización. En este caso, desde la acción se potencia el juicio sobre reglas y criterios encaminados a mejorar los procesos y desde la formación se anima al sujeto a proponer soluciones que mejoren las disfunciones detectadas en el mismo. No obstante, la relación entre formación y acción más positiva es aquella que prima la invención de procesos que permiten la puesta en marcha de soluciones creativas a los problemas.

Con independencia de la modalidad intra o interempresa conforme a la que se estructure, los niveles de relación posibles entre la dimensión de formación y la dimensión de acción, conducen a pensar que la implantación de la estrategia ha de estar presidida por el respeto de una serie de consideraciones previas como son éstas:

- a) Debe desestimarse la aplicación de la Formación-Acción en aquellas organizaciones que no cuenten con una mínima definición de su proyecto empresarial. Se debe renunciar a tal estrategia si no preexiste dicho proyecto.
- b) Más que el tamaño y sector económico en el que desarrolla su función, interesa la organización y estructura de la empresa sobre todo en términos de su grado de descentralización en la toma de decisiones, flexibilidad, autonomía y disposición a la constitución de grupos de trabajo.
- c) Se debe observar si la gestión de actividades está orientada más a los procesos que a los resultados y si predominan

criterios de agrupación según el proceso de trabajo e interdependencias en las relaciones sociales.

- d) Debe tenerse en cuenta la cultura de la empresa para no generar conflictos, prestando especial atención a su propensión al cambio y consideración de su personal. Puesto que la Formación-Acción ha de enfocarse como una estrategia de innovación, la voluntad de innovación estableciendo un proceso de mejora permanente debe ser un elemento presente en la cultura de la organización.

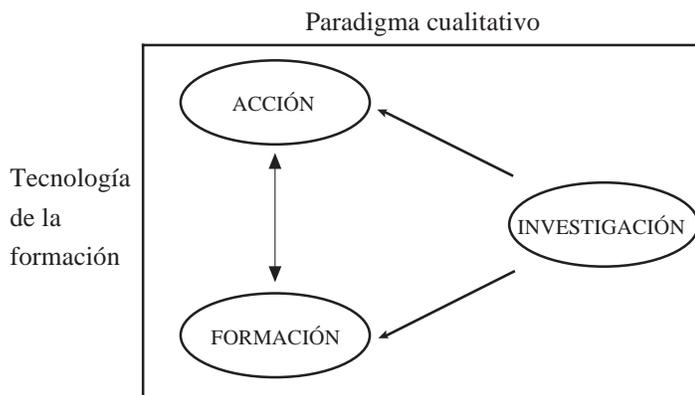
6. *Dinámica de la Formación-Acción: el principio de alternancia*

Son ilustrativas las palabras de Le Boterf (1987) cuando puntualiza que, «en la dinámica real de una empresa la Formación-Acción tiende a considerar la acción más como una ocasión de formación que como justificación de esta última. La Formación-Acción no es solamente una formación para la acción sino una formación en la acción» (p. 97). Este concepto pone de manifiesto que la Formación-Acción esencialmente afronta un problema de índole técnica: cómo insertar la formación en el proceso de producción y propiciar la mejor adecuación posible entre el desarrollo organizativo y el desarrollo formativo.

En la Formación-Acción, alternancia no significa relación entre educación y trabajo económico socialmente productivo. Cuando en la Formación-Acción se habla de alternancia no se alude a la relación entre formación práctica suministrada por la empresa y formación general o teórica debida al centro educativo, por ejemplo, en actividades orientadas a propiciar la inserción en la vida activa a estudiantes de enseñanza secundaria y superior en régimen de prácticas. Tampoco la alternancia se refiere aquí a la relación que se establece entre formación continua y trabajo cuando el adulto recibe formación en el transcurso de un período de no producción, como es el caso de la licencia pagada de estudio para la formación del trabajador o fórmulas similares.

La Formación-Acción es esencialmente una formación en acción, que incluye tiempos dedicados, de una parte, a la acción y, de otra, a la formación. En todo proceso de Formación-Acción existe una dialéctica permanente entre momentos centrados en la acción (puesta en práctica de una técnica de gestión, búsqueda de factores de no calidad en los productos) y en tiempos más particu-

larmente dedicados a la formación (aprendizaje de técnicas contables). Es objetivo de la Formación-Acción utilizar las relaciones



entre esos momentos como fuente de mejora y de conocimiento «de» y «en» la propia práctica profesional, de suerte que la alternancia es una forma de organización de la formación y del normal funcionamiento del grupo conforme a dos lógicas distintas: la lógica de adquisición (propia de la dimensión de formación) y la de utilización de las adquisiciones (característica de la dimensión de acción y específica del sistema de trabajo), que deben ser integradas perfectamente.

En el desarrollo de esta estrategia, la alternancia entre las dimensiones de la Formación-Acción establece una dinámica por la que de modo recurrente el grupo de trabajo transita por momentos de formación, de acción y de investigación. Una vez que el grupo de acción en colaboración con el de formadores ha diseñado el proyecto decide ponerlo en práctica en una situación de trabajo real. Aquí el grupo somete su acción a un proceso cíclico, de reflexión sobre la misma y de nueva acción derivada de aquella [4]; es decir, se ejecutan las acciones diseñadas en el proyecto, se reflexiona en su transcurso sobre el resultado, positivo o negativo, de las operaciones previstas y se actúa en consecuencia al juicio práctico que se elabora.

En ocasiones, el procedimiento básico de acción/reflexión/decisión/acción es insuficiente para dar respuesta a todas las dificultades que se presentan en el desarrollo del proyecto. Es entonces cuando, derivada de la misma acción, se detecta una necesidad de formación que se formula en términos de objetivo operativo y que requiere el asesoramiento teórico y metodológico de los formados-

res. La situación de alternancia incluye momentos de formación que contemplan la adquisición de conocimientos teóricos, pero que no están desvinculados de la misma práctica que trata de mejorar. Aún más, desde la Formación-Acción la mejora de la integración entre la lógica de adquisición y lógica de utilización se debe a la *construcción de la situación de formación a partir de la lógica propia de la práctica profesional*. En efecto, se está ante una modalidad metodológica centrada en hacer compatibles las estrategias puestas en práctica en la situación de trabajo y de formación, con objeto de minimizar la separación entre las representaciones y las estrategias de los sujetos en los momentos de transición.

La alternancia posee un carácter más acusadamente binario (formación y acción), puesto que la investigación, reflexión o análisis se realiza en la acción, a modo ésta última de dimensión aglutinante. El carácter de la alternancia sobre todo se justifica por la necesidad de propiciar la multiplicación de interacciones entre saber y hacer en la misma situación de trabajo. No obstante, conviene no perder de vista que se pretende un proceso integrador. La progresión de estos momentos de acción, formación e investigación no es lineal, tampoco simple sucesión o yuxtaposición sino que se trata de una progresión iterativa, de ida y vuelta entre la teoría y la práctica, de un movimiento en espiral que conlleva una retroalimentación mutua entre las dimensiones de formación y de acción. Se trata pues de una alternancia real, integradora por varias y distintas razones que detallamos a continuación.

Una primera razón se refiere al tipo de progresión cognitiva que la alternancia favorece (Lerbert, 1993). *La alternancia en la Formación-Acción establece una relación de proximidad cognitiva entre contenidos que emanan de la práctica y contenidos teóricos*. Pretende que el sujeto pueda unir, bajo un mismo registro y conjunto de recursos, las actividades prácticas formalizadas e integrarlas naturalmente en un mismo sistema cognitivo. Las tareas formativas no se presentan como contiguas ni tampoco asociadas; es decir, no se da una repetición regular de tareas sin que los contenidos se reúnan en un todo coherente, ni tampoco se da una sustitución entre actividades por la que se pueda anticipar cambios en una pensando en otra. La integración de los aprendizajes se considera como un aspecto dependiente de la mayor o menor autonomía del sujeto y de su capacidad para organizar el aprendizaje como un todo coherente. Lo que se hace desde la estrategia es crear las condiciones de esa integración cognitiva, puesto que se

aprende al tiempo que se resuelven problemas, con lo cual se facilita la movilización de los procesos por los que el saber se convierte en un saber útil a la acción.

Una segunda razón en apoyo de una alternancia integradora es cómo se institucionaliza su práctica. La alternancia se realiza sobre la base de un acuerdo previo entre los responsables de la puesta en marcha del dispositivo de Formación-Acción: dirección, formadores y grupo de acción. Estos parten de intereses divergentes, pero pretenden llegar a una realización común fruto de un proceso de negociación colectiva por el que se definen los objetivos a partir de los cuales establecer el contenido de la alternancia. Las dimensiones de formación y de acción obedecen a lógicas distintas y están, a su vez, influidas por la lógica de producción que impera en la empresa y la carga temporal de los hechos económicos. Es por esta razón que la dinámica de funcionamiento de la Formación-Acción, aun basándose en el acuerdo explícito de sus participantes, requiere una negociación permanente entre criterios que con frecuencia entran en manifiesta contradicción. Sin embargo, esto no es obstáculo para que la alternancia responda a un desarrollo iterativo e integrador tanto desde un punto de vista técnico como pedagógico.

6.1. Alternancia integradora desde una perspectiva técnicopedagógica

Desde un punto de vista técnico-pedagógico, es preciso señalar que la riqueza que supone esta forma de entender la alternancia conlleva una gran dificultad a la hora de modelar un sistema de interacción en el interior de un dispositivo de Formación-Acción que responda al esquema de intervención básico de la estrategia ilustrado en la siguiente Figura:

FIGURA 1. *Esquema básico de intervención de la Formación-Acción*

La alternancia ha de darse conforme a una estructura que facilite la complementariedad dinámica entre las dimensiones de la Formación-Acción. Para la organización interna de la alternancia, la situación de trabajo funciona como elemento estructurante y fuente de información; sin embargo, del lado de las dimensiones de formación y de acción, el hecho de alternar lo inductivo y lo deductivo plantea cierta dificultad. Un claro ejemplo de ello se encuentra en la dimensión de formación en donde, en principio, el contenido de formación no está preestablecido, sino que evolutivamente es consecuencia de la interrogación recíproca que se esta-

blece entre acción y reflexión. En el desarrollo de la Formación-Acción, esta interrogación se realiza a partir de los problemas que se plantean en la situación de trabajo, de modo que la formación se organiza alrededor de los conocimientos y de las técnicas necesarios para la resolución de esos problemas.

A la organización de la alternancia se le plantea otra dificultad por la presencia de componentes de tipo experiencial e implícito en la práctica que se trata de mejorar. Estos componentes ponen de manifiesto la existencia de un modelo de aprendizaje que funciona conforme a procesos involuntarios y con resultados incidentales, pero que son una parte sustancial del saber del adulto en el ámbito profesional. La cuestión es que la alternancia también debe constituirse en una vía adaptada para la emergencia de esos componentes experienciales e implícitos. Con ello se presenta un debate educativo sumamente interesante sobre cómo llegar a una síntesis entre lo formal y lo informal, lo explícito y lo implícito, y qué repercusión tiene sobre la formación ofrecida.

Otro asunto de cierta dificultad es el que se refiere al peligro que en la situación de alternancia tiene limitar el contenido de la formación al «entorno coyuntural de la competencia (Malglaiive, 1991). A este problema los formadores y teóricos de la alternancia le han dado solución hablando de «competencias transferibles» (Dugué, 1994), desde aproximaciones cognitivas atentas a describir las estrategias intelectuales asociadas a las actividades de los trabajadores (Michel y Ledru, 1990) y haciendo así de la competencia el principio de organización de la formación (Tremblay, 1990) y de la gestión de los recursos humanos (Tomasino, 1988).

Estas cuestiones ponen de manifiesto que, para enriquecer la problemática de la alternancia y para conocer más precisamente la elaboración de competencias, es importante comprender los mecanismos de transferencia y de construcción progresiva de la experiencia profesional (Fox, Sleezer, Nolan, Cheek, Swanson y Holt, 1994). Un aspecto interesante por estudiar es examinar cómo el sujeto transfiere actividades de una situación de formación a otra de acción, como se propaga la extensión de operaciones y cuáles son las condiciones que facilitan esa transferencia. En este sentido, conviene precisar que en situaciones de trabajo real se encuentran habilidades del pensamiento propias de cada esfera de actuación que exigen una pericia particular, pero que también es determinante aplicar principios generales fruto de la transferencia de conductas desde distintos ámbitos, sobre todo cuando el sujeto trabaja en el límite de su competencia para resolver problemas. En

este sentido, la mejora del desempeño cognitivo del trabajador se sustenta en la defensa de una postura conciliadora entre un aprendizaje intensivo en el terreno de la práctica profesional y las destrezas generales para resolver problemas.

Desde una perspectiva pedagógica, próxima a la tecnología cognitiva, la superación del entorno coyuntural de la competencia se puede lograr mediante la inclusión de *elementos disposicionales* en la formación. Es decir, junto al «qué» y al «cómo» se debe trabajar el «dónde», «cuándo» y «por qué»; o lo que es igual, con la intención de poder generalizar lo que se aprende. A la Formación-Acción le interesa tanto las actividades que permiten la adquisición de conocimientos como su integración y la reducción de las dificultades de su aplicación a otros contextos.

En la Formación-Acción, la alternancia, por la reiteración del procedimiento de acción-reflexión-acción-objetivos de formación, posibilita la construcción y resolución de los problemas. Podría afirmarse que se maneja una teoría del aprendizaje de operaciones más o menos específicas en el seno de una actividad profesional concreta, pero sin olvidar que estas habilidades llegan a generalizarse; es decir, la conducta del trabajador se adapta a situaciones y problemas nuevos recurriendo a las representaciones e instrumentos de los que ya dispone con anterioridad.

Técnicamente, esta generalización se propicia determinando los principios de organización de la formación; es decir, estableciendo estructuras alrededor de las cuales poner en relación teoría y práctica. También, permitiendo ese doble movimiento que, a juicio de Boutinet (1983, p.99), caracteriza el análisis de la práctica profesional en la situación de formación permanente: distanciamiento de lo real bajo la forma de teorización y vuelta a lo real bajo la forma de un examen atento de las situaciones a las que el individuo se enfrenta. Situaciones que, en el tema que nos ocupa, normalmente se refieren a las condiciones del entorno del puesto de trabajo, de ejecución de las tareas, de interpretación de consignas, etc. y competencias que el puesto exige.

Sin duda alguna, estos aspectos de la Formación-Acción ponen de manifiesto un tipo de intervención formativa que parte de la experiencia profesional y que entonces exige una didáctica particular, o como Geay señala (1993), una «didáctica para la alternancia» que autores como Ginsbourger (1993) califican de «profesional». Desde un punto de vista didáctico, *una intervención formativa con origen en la experiencia práctica sugiere la construcción de la situación de formación a partir de la lógica de utilización que rige en la situación profesional*. Según Geay (1993) se trata de una

«didáctica centrada en la búsqueda de la relación entre las competencias adquiridas en la profesión y los contenidos de formación» (p.85); o, en otras palabras, se trata de hacer que el referente de la formación sea el mismo sistema de trabajo. Esta opción tiene una implicación metodológica muy clara que consiste en problematizar las situaciones prácticas y en crear las condiciones que permitan la transferencia y mantenimiento de las competencias adquiridas.

1. Problematizar las situaciones, prestando una atención especial a las que requieren, para ser resueltas, competencias reales.

Este primer paso permite transformar las dificultades que surgen en el lugar de trabajo en situaciones digamos que didácticas, y aquí la Formación-Acción cuenta con la ventaja de que el proceso, de hecho, ya parte de un problema formalizado como tal por el grupo de trabajo. Pero, además, otro punto a favor es que la Formación-Acción utiliza el *conflicto sociocognitivo* como motor del aprendizaje del grupo.

La idea de conflicto está presente en la Formación-Acción desde el primer momento; los participantes en este proceso formativo han de confrontar sus puntos de vista sobre un mismo problema, deben enfrentar sus representaciones para llegar a una única representación más elaborada y homogénea. En este sentido, los miembros de un grupo de acción, al igual que en otras formas de alternancia, funcionan como «agentes de producción social» (Monod, 1994); es decir, han de llegar a una comprensión y transformación de las situaciones-problema. Para lograrlo, la Formación-Acción utiliza las representaciones con una finalidad claramente formativa: primero, con su expresión obliga al sujeto a distanciarse de su propio punto de vista; segundo, con esta explicitación se identifican los obstáculos que el sujeto encuentra, se conoce la distancia que existe entre sus representaciones y el conocimiento o habilidad que debe dominar para solucionar el problema; tercero, conocidas las dificultades del sujeto, la situación formativa se construye sobre esta base y de ahí se derivan los objetivos de aprendizaje. Este proceso que subyace a la alternancia se puede esquematizar del siguiente modo:

FIGURA 2. *Las representaciones como soporte del aprendizaje en la Formación-Acción*

2. *Prever las condiciones de transferencia y mantenimiento de las competencias adquiridas durante la Formación-Acción.*

La situación de alternancia debe asegurar las condiciones de aplicación de las competencias. Durante la experiencia de Formación-Acción es evidente que deben darse las condiciones de transferencia de los conocimientos adquiridos, puesto que si no es así habría que cuestionarse la validez misma de los momentos de acción o puesta en práctica de lo aprendido durante los momentos de formación. Ahora bien, es igualmente importante pensar que la alternancia pretende garantizar que las competencias adquiridas en situaciones similares a las reales pueden de hecho aplicarse al contexto específico de trabajo.

Por estas razones, la alternancia debe extender su preocupación por la transferencia de competencias más allá del momento mismo de desarrollo de la formación y hacer que los factores facilitadores de la transferencia estén presentes esencialmente en tres momentos:

1. En la concepción del dispositivo de Formación-Acción, haciendo que los niveles directivos de la empresa colaboren en la identificación de las condiciones de transferencia que se tendrán que implementar al término de la acción de formación.
2. En la organización de la formación, de tal modo que se permita una preparación lo más cercana posible a las condiciones reales de ejercicio profesional.
3. En la aplicación de las competencias una vez concluida la experiencia de Formación-Acción. En este punto la jerarquía inmediata tiene un papel primordial sobre todo en la evaluación de los efectos de la formación en el lugar de trabajo y en el establecimiento de procedimientos que permitan el mantenimiento de las competencias adquiridas.

Finalmente, y como se ha podido observar en las páginas anteriores, la formación en la acción descansa en la tradición pedagógica.

gica preocupada por vincular la teoría con la práctica, la formación con la acción y generar de este modo una competencia directamente útil a los propósitos de la acción. No obstante, la aplicación de esta estrategia en el ámbito del trabajo y, concretamente, en su forma de organización por excelencia, la empresa, está presidida por la exigencia de llegar a resultados externos perdurables. Es decir, los procesos de formación en la acción han de ser eficaces en la solución de problemas prácticos y capacitar a sus participantes no sólo para ser expertos en una tarea concreta y conforme a la idea de competencia que prima en una determinada organización, sino extraordinariamente innovadores en otros contextos y ante tareas diversas.

Parece claro que, aunque en estas páginas sólo nos hemos ocupado de los aspectos más teóricos de la estrategia, el diseño y gestión de una estrategia de formación en la acción ha de hacerse conforme a unas prescripciones tecnológicas que exigen dominar nuevas destrezas profesionales del oficio de formación y que presuponen otras actitudes y funciones en los participantes en un proceso formativo de esta naturaleza. Los componentes estructurales de la Formación-Acción y las funciones específicas de sus agentes, así como las fases de intervención y prescripciones para su desarrollo serían cuestiones objeto de otro artículo. No obstante, esperamos que el presente haya servido para poner de manifiesto las características básicas de una estrategia que responde al deseo actual de reconciliación de prácticas formativas y de resultados de producción y que, por esta razón, está especialmente indicada para afrontar la mutación tan compleja que afecta a las actuales organizaciones empresariales.

Dirección de la autora: Asunción Manzanares Moya. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco 28040 Madrid. E-mail: asunman@uam.es

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 10.II.98

NOTAS

- [1] Uno de los objetivos de nuestra tesis doctoral sobre «La Formación-Acción: el diseño y desarrollo de proyectos para la solución de problemas en situaciones de trabajo real», era validar un modelo de Formación-Acción sometiéndolo al juicio crítico de expertos en tareas de formación en la empresa. Los veinte expertos coincidieron en la importancia de diagnosticar previamente el problema objeto de la estrategia. El modelo pone énfasis en el hecho de que la gestión de un proceso como la Formación-Acción se inicia analizando la oportunidad de la estrategia, esto es, la capacidad de la organización para implantarla e incorporar sus resultados a su normal funcionamiento. Tras esta evaluación del contexto se verifica la pertinencia del tema, es decir, se delimita el problema objeto de la formación en la acción y, con ello, se realiza un estudio del alcance del problema. Un proceso formativo de esta naturaleza no puede partir de meras intenciones, sino que el problema debe diagnosticarse en sus elementos e interrelaciones más significativos. Para emprender el proceso con