



**Barry Nyhan**  
CEDEFOP



# Cómo construir organizaciones autoformativas: comprobaciones prácticas de la teoría -algunas enseñanzas extraídas de empresas europeas

**Este artículo estudia las experiencias recogidas por una serie de empresas europeas de producción y procesamiento, que a primera vista parecen haber adoptado estrategias innovadoras semejantes para el desarrollo de competencias, pero que presentan -una vez analizadas con mayor detalle- claras diferencias en cuanto a la posición que el desarrollo de competencias ocupa en la jerarquía de valores y estrategias empresariales, en cuanto a los tipos de competencias desarrolladas por estas empresas y a los sistemas formativos utilizados.**

## Introducción

El desarrollo de competencias está considerado como uno de los factores estratégicos esenciales para garantizar la competitividad de una empresa. Este hecho ha provocado numerosos debates sobre la forma de crear entornos organizativos e inteligentes del tipo de las organizaciones autoformativas y las empresas con capital de conocimientos, que promuevan tanto las competencias de los asalariados como su sentido de la iniciativa y la responsabilidad. Este artículo examina las experiencias de una serie de empresas europeas de producción o procesos, que a primera vista parecen haber adoptado similares estrategias innovadoras para el desarrollo de competencias. No obstante, si se analizan con mayor detalle se observa que todas estas empresas presentan perspectivas diferentes en cuanto a la posición que el desarrollo de competencias ocupa dentro de la jerarquía empresarial de valores y estrategias. También analizaremos los tipos de competencias que desarrollan estas sociedades y los sistemas autoformativos que aplican.

## La construcción de “organizaciones autoformativas” y de “empresas con capital de conocimientos”

Dos fórmulas que utilizan con frecuencia las empresas para describir la forma ideal

en que deben pensar, planificar y actuar en nuestros días son “la organización autoformativa” y “la empresa con capital de conocimientos”. Si bien ambas expresiones se derivan de teorías diferentes, presentan entre sí una similitud: ambas resaltan la necesidad de que una empresa moderna se encuentre permanentemente abierta al entorno que la rodea, para incorporar (aprehender) nuevos conocimientos y -lo que es más importante- para transformar estos conocimientos y crear otros nuevos, integrándolos en las competencias técnicas específicas y exclusivas de la empresa. Al centrarse en el incremento de sus conocimientos -sus activos intangibles- bajo la forma de innovaciones tecnológicas y organizativas, adaptación a los mercados y competencias de su plantilla, una empresa se hace eficaz y cobra ventajas sobre sus competidoras. Un tema clave en este contexto es el de diseñar nuevas formas de crear y distribuir los conocimientos a través de estrategias eficaces de desarrollo de competencias, de forma que todo el mundo pueda compartir dichos conocimientos y aprender dentro de la organización, con lo cual la empresa se convierte en una “organización autoformativa”.

Existen muchas definiciones de una “organización autoformativa”. Algunos autores resaltan la noción de una organización como una entidad cibernética que aprende de sus propias experiencias al incorporar estas enseñanzas en los procesos habituales de la empresa. Otros autores observan la insuficiencia de numerosas definiciones de la organización



autoformativa para tender un puente entre la teoría y la práctica, y prefieren centrarse en el desarrollo de las capacidades individuales de aprendizaje en relación con objetivos y procesos de cambio específicos de la empresa, que a su vez surten un efecto sobre la organización en su conjunto (Garvin, 1993 y Jones y Hendry, 1992)

El eje central del modelo de organización autoformativa que han expuesto Stahl, Nyhan y D'Aloja, (1993) consiste en que todos los asalariados de una empresa se forman dentro de un contexto organizativo sistémico o global. La eficacia organizativa y el aprendizaje individual se consideran como factores interdependientes. La eficacia organizativa impulsa el aprendizaje individual, y éste a su vez contribuye a incrementar la eficacia organizativa. De acuerdo con este modelo, una Organización Autoformativa puede describirse como *una empresa que hace participar a todos sus miembros en incrementar la eficacia organizativa e individual, a través de una reflexión permanente sobre la forma en que se realizan los cometidos estratégicos o cotidianos*.

Si se aplica este modelo de una manera ideal, los trabajadores en una cadena de procesos se hallarán en una situación formativa si se les asignan tareas exigentes y reciben un apoyo para reflexionar continuamente sobre las mismas, a fin de que aprendan de ellas. Así pues, el contenido del trabajo se convierte en un contenido formativo y el trabajo y la formación/aprendizaje pasan a formar parte de una espiral de mejoras continuas. Ello ejerce un efecto sobre el nivel de competencias técnicas de los trabajadores individuales, sobre el aprendizaje colectivo de los grupos de trabajo y sobre toda la organización.

Los datos fundamentales que demuestran que una compañía funciona según la definición dada son:

- los asalariados de una cadena de producción tienen un alto nivel de autonomía y de control sobre la ejecución de sus cometidos de trabajo; y
- reciben un apoyo para utilizar dichos cometidos o tareas como oportunidades

para aprender y desarrollar continuamente sus competencias. La forma en la que el trabajo se halla organizado garantiza que todas las personas aprendan algo en cuanto a su puesto y responsabilidades y a la relación de éstas con otros puestos dentro del sistema global.

Los auténticos cambios que tienen lugar a escala básica testimonian que se ha llevado a cabo un cambio organizativo de carácter total, y que una filosofía de gestión que integra el trabajo y la formación/aprendizaje atraviesa ya a toda la organización; un proyecto de gestión se convierte en "un proyecto en acción". Estos cambios relativos a las "partes" de una organización deben considerarse dentro del contexto del "sistema global". La principal responsabilidad de la dirección es garantizar que la organización en su conjunto opere y aprenda internamente con eficacia, y que interactúe y aprenda eficazmente del entorno exterior con respecto a las necesidades de la clientela y el control de los factores influyentes positivos o negativos. Esto implica que el gerente/directivo deberá convertirse en un "analista de sistemas" y promover un concepto de la empresa en términos de interrelaciones causales (internas y externas) antes que bajo la forma de relaciones lineales causa-efecto, y en términos de procesos complejos más que de funciones estáticas (Senge, 1990).

### **Cotejar la teoría con la práctica: experiencias de empresas europeas**

¿Qué aspecto adoptaría una empresa que aplicase estrategias radicales de desarrollo de competencias según esta idea de las organizaciones autoformativas o con capital de conocimientos? ¿Cómo formularía estas estrategias? ¿Qué fases de evolución atravesaría? ¿De qué naturaleza serían las competencias fomentadas entre sus trabajadores? ¿Qué tipos de mecanismos formativos/de aprendizaje utilizarían estas organizaciones?

Los resultados de un proyecto de investigación europeo que presentamos a continuación<sup>1</sup> nos mostraron la forma en que once empresas grandes han adoptado estrategias innovadoras de desarrollo de

1) Pueden consultarse informaciones más detalladas sobre este proyecto en: Docherty, P., y Nyhan, B., (editores), *Human Competence and Business Development - Emerging Patterns in European Companies*, Londres, Springer Verlag, 1997. Este artículo recoge los resultados expuestos en esta obra y en un artículo titulado "Learning and the Workplace: Perspectives on Competence Development in European Companies", presentado por el autor en la conferencia "Global Competences - Workplace Outcomes", celebrada en el Centro de Convenciones de Darling Harbour, Sydney, Australia, 1995.



### Cuadro 1: Las empresas analizadas

1. Clark - Hurth - filial belga de una empresa americana, fabricante de unidades de transmisión pesadas
2. Aluminium Dunkerque - una planta de aluminio francesa, integrada en el grupo Pechiney
3. Autoplastique - seudónimo de una empresa francesa que fabrica componentes plásticos para la industria del automóvil
4. Manducher - empresa francesa de plásticos también proveedora de la industria automovilística
5. Audi/VW - empresa automovilística alemana muy conocida
6. Felten & Guillaume - una empresa alemana de ingeniería eléctrica
7. Bord na Móna - una empresa semiestatal irlandesa de producción de turba
8. Sara Lee - una filial holandesa de una empresa americana de productos de consumo
9. B&T (Byggtransportekonomi) - sociedad sueca de ingeniería mecánica
10. Volvo Auto (Uddevala) - planta sueca de producción de automóviles, objeto de fuerte polémica
11. Cadbury - fabricante inglés de chocolate

competencias o de estructura autoformativa. Los estudios de caso de las diferentes empresas proceden de siete países europeos: Bélgica, Francia (3), Alemania (2), Irlanda, Países Bajos, Suecia (2) y del Reino Unido (véase el cuadro 1). (Se restringieron los estudios de caso a estos países mencionados de la Europa septentrional, asumiendo que estos países se hallan mejor capacitados para proporcionar ejemplos de empresas que ilustren la variedad de temas estratégicos complejos que determinan la realización de un concepto de organización autoformativa. No obstante, debemos reconocer que este proceso de selección impone limitaciones a la hora de evaluar la validez de este estudio con una perspectiva europea global).

Estas 11 empresas se analizaron conforme a un método común que describía los diferentes niveles alcanzados en la adopción de las diversas estrategias de desarrollo de competencias (véase el cuadro 2).

Las once empresas quedaron situadas dentro de esta clasificación de la siguiente manera:

□ **Nivel uno:** tres de las once, Autoplastique, B&T y Clark Hurth, constituyen ejemplos de empresas que han incorporado innovaciones a sus estructuras existentes a fin de responder a los problemas por los que atraviesan, sin someterse a una transformación radical estructural o de gestión. Estas compañías han adoptado lo que puede denominarse un “*desarrollo limitado de competencias*”, dentro de mecanismos más o menos tradicionales de control por la dirección.

□ **Nivel dos:** otras tres empresas, Audi-Volkswagen, Cadbury, y Felten & Guillaume, ilustran el caso de incorporación con éxito de una gestión o modelo organizativo actualizados, que implica una transformación que permita dar mayor importancia al desarrollo de competencias.

El cambio ocurrido consistía en la adopción con buenos resultados de un *modelo externo*, distinto al inspirado por una innovación interna de la empresa. Así pues, por este motivo dichas empresas pueden clasificarse de “*adaptación secundaria*”. El proceso de cambio se lleva a cabo aplicando los sistemas y estructuras de gestión y formación que corresponden a las “*mejores prácticas*” existentes. Por tanto, el cambio en estas empresas tiene lugar fundamentalmente a escala estructural/organizativa.

□ **Nivel tres:** Cinco son las compañías de las que puede decirse que han adoptado políticas empresariales radicales para el máximo desarrollo de las competencias de sus trabajadores en la cadena de producción. Estas empresas han adoptado estrategias empresariales que instauran el desarrollo de competencias como el valor clave. El proceso de cambio en estas compañías se inició como resultado de una visión producida internamente por la propia empresa, que dió lugar a la adopción y aplicación de “*valores orientados a las competencias*”; estas compañías pueden clasificarse por ello de “*adaptaciones primarias*” en cuanto a procesos de cambio, y son: Aluminium Dunkerque, Bord na Móna, Manducher, Sara Lee y Volvo.



## Rasgos de las estrategias competenciales de las empresas

Dedicaremos esta sección fundamentalmente a analizar los rasgos esenciales que se observan entre estas *empresas reestructuradoras*, y que permiten calificar a éstas de empresas competenciales u organizaciones autoformativas.

Los cinco rasgos centrales que se aprecian en estas compañías reestructuradoras, e incluso -si bien en menor medida- en las restantes, son los siguientes:

- ❑ una dirección y apoyo dinámicos y favorables a la reforma por parte de la gerencia superior;
- ❑ la voluntad de arriesgarse a apostar por las competencias de la plantilla;
- ❑ la existencia de una estructura general para todo el proceso de cambio;
- ❑ la creación de un proyecto de reestructuración/reforma compartido, partiendo de la instauración de un programa vertical de cambios organizativos;
- ❑ el desarrollo y el compromiso con un programa de actividades prácticas.

### Una dirección y apoyo dinámicos y favorables a la reforma por parte de la dirección superior

Estas cinco empresas situadas en nuestro nivel tres y que hemos calificado de "adaptaciones primarias" han inspirado todas ellas en sus direcciones superiores la adopción de nuevos valores mentales en cuanto a los grados de libertad y de control que deben ejercer sus asalariados. El elemento impulsor fundamental en este proceso de cambio fue en primer término el Director General de la empresa. Los directores de los diferentes Departamentos de Desarrollo de Recursos Humanos solamente podían iniciar un auténtico proceso de cambio a condición de estar respaldados completamente por este Director General. El importante papel que desempeñan el Presidente y los Directores para iniciar este cambio se refleja claramente en el caso de la Aluminium Dunkerque, cuya nueva planta producti-

#### Cuadro 2:

### Niveles alcanzados en la adopción de las estrategias de desarrollo de competencias

#### Nivel uno (inferior) - *orientación a la resolución de problemas*

Supone una orientación al desarrollo de competencias como método para *crear nuevos procesos resolutorios de problemas* dentro de una empresa, a fin de afrontar sus necesidades actuales. Puede llegar a implicar la introducción de nuevas herramientas, equipamientos o sistemas operativos. Sin embargo, *no se lleva a cabo* una evaluación y reestructuración radicales de las actuales estrategias de gestión y organizativas. El impacto del desarrollo de competencias queda *confinado fundamentalmente a la escala de los trabajadores / naves de producción*.

#### Nivel dos (medio) - *orientación al modelo organizativo*

Este nivel implica la adopción de modelos o estrategias de gestión organizativas radicales, tales como la GTC o los Sistemas de Fabricación de Categoría Universal, que requieren un desarrollo de competencias a escala organizativa en el que han de participar todos los directivos y los trabajadores. El rasgo central de la evolución que tiene lugar es la *adopción de un modelo organizativo externo*.

#### Nivel tres (superior) - *orientación reestructuradora*

Este supone un *cambio radical en la escala de valores de la empresa* en cuanto a las funciones y responsabilidades de todos sus trabajadores para conseguir los objetivos comerciales de la compañía. La *realización de la nueva estructura de la empresa* se fundamenta en las competencias de su plantilla. El director ejecutivo de la empresa desempeña el papel fundamental de articular y lograr en toda la empresa una aceptación de su nueva estructura.

va se diseñó deliberadamente desde el principio con la intención de asignar un papel fundamental a los trabajadores del primer plano productivo.

El caso de Manducher refleja cómo la cooperación y la confianza establecidas entre el Director General y el Director de Personal -recientemente contratado- facilitaron un proceso de cambio eficaz. La dirección superior de Sara-Lee afianzó su nueva orientación empresarial al promover que la dirección/gerencia medias (los directores de unidades de la empresa) participasen plenamente en el proceso decisorio de la compañía. El caso de la Autoplastique ilustra una solución que podría tentar a numerosos directivos: introducir nuevas técnicas de producción y de formación dentro de un esquema tradicional de gestión, es decir, "echar vino nuevo en los odres viejos". El resultado de la Autoplastique fue una difícil cohabitación entre estrategias de gestión "cerradas" y no formativas junto a prácticas "abiertas" y formativas, lo que no está



***“El proceso de cambio en la mayor parte de estas empresas exigió de tres a cuatro años desde la fase de “lanzamiento” hasta la consecución de un objetivo importante. No existen ejemplos de un “rediseño empresarial” de la noche a la mañana. Por tanto, el lema con el que puede resumirse este proceso de desarrollo es el de “evolución y no revolución”.***

considerado un marco ideal para una evolución sostenible del cambio.

### **La voluntad de arriesgarse a apostar por las competencias de la plantilla**

La voluntad para arriesgarse y depender de la competencia de los asalariados, como elemento clave que garantice el futuro de la empresa, constituye un rasgo común que puede encontrarse en todas las empresas que han efectuado cambios auténticos. El caso de la sociedad Bord na Móna ilustra este hecho perfectamente: “la aceptación del riesgo fue una característica central de la nueva Bord na Móna, lo que dió origen a una tensión creativa entre el viejo sistema de control y la nueva autonomía de los equipos de trabajadores. Ello implicó un cambio cultural total en la empresa, lo que hizo necesario encontrar un consenso entre los diversos grupos, definir su propia identidad y responsabilidades y transferir las competencias de dirección a los equipos”. El trabajo por equipos no era nuevo dentro de esta empresa; lo nuevo era la importancia y el carácter esencial que este trabajo por equipos adquiriría ahora. Incluso a pesar de que esta aceptación del riesgo ha dado lugar a un “consenso frágil” y a que los nuevos valores aún siguen acomodándose dentro de toda la empresa, transcurridos ya seis años desde el cambio inicial los trabajadores de Bord na Móna consideran mayoritariamente que el proceso es irreversible.

Existencia de unas condiciones generales (partir de tradiciones empresariales y utilizar nuevos resultados de la investigación)

El proceso de cambio en la mayor parte de estas empresas exigió de tres a cuatro años desde la fase de “lanzamiento” hasta la consecución de un objetivo importante. No existen ejemplos de un “rediseño empresarial” de la noche a la mañana. Por tanto, el lema con el que puede resumirse este proceso de desarrollo es el de “evolución y no revolución”. En este contexto a largo plazo, se requieren unas condiciones sólidas para mantener el proyecto de cambio en la vía correcta. Estas condiciones vienen dadas por modelos organizativos del cambio de carácter amplio, ya sean desarrollados internamente o facilitados a la empresa por agencias consultoras externas o al participar aquélla en Pro-

gramas Nacionales de Desarrollo. De los casos que nos interesan, las dos empresas alemanas Felten & Guillaume y Audi/VW aprovecharon su participación en el programa nacional “Arbeit und Technik”, creado para investigar y desarrollar nuevos modelos de cualificación en respuesta a la implantación de nuevas tecnologías y de nuevos tipos de organización del trabajo. Aluminium Dunkerque depositó su confianza en las ideas del Socio-Technical Design, apoyándose también en el trabajo teórico de “l’Organisation qualifiante” (organización autoformativa) desarrollado por investigadores franceses como Phillipe Zarifian (1993).

### **La creación de un proyecto de reforma compartido, partiendo de la instauración de un programa vertical de cambios organizativos**

El éxito del proceso de cambio efectuado en Bord na Móna puede atribuirse al surgimiento de una “comprensión informal y de un respeto mutuo” entre los asalariados y la dirección. Esto constituye el elemento central en la noción de instaurar un “cambio organizativo vertical” que implique de manera significativa a todas las personas de una empresa. La noción de crear “reformas compartidas” es crucial a este respecto. Sara-Lee se centró inicialmente en el desarrollo de estas “reformas compartidas” y los correspondientes valores a escala de toda la empresa y dentro de cada Departamento Comercial. Se generó así una base para crear normas de rendimiento para cada puesto de trabajo individual: los trabajadores pasaron a considerarse a sí mismos como “socios comerciales”. Los fuertes debates que tuvieron lugar entre los departamentos comerciales y la dirección dentro de Bord na Móna permitieron a esta sociedad formular un proyecto de reforma general que dió pie al lema de “equipos: asociarse para el progreso”. Otros métodos utilizados para garantizar el compromiso de todos quienes trabajan en la compañía fueron la utilización de proyectos piloto/experimentales en la fase inicial y la designación de equipos interfuncionales.

### **El desarrollo y el compromiso con un programa de actividades prácticas**

La consecución de objetivos ambiciosos a largo plazo depende de si se presta aten-



ción a los pasos individuales, metódicos y detallados, que han de llevarse a cabo. Esto presupone un compromiso para planificar, efectuar un seguimiento, aplicar y revisar cada una de las fases individuales, y para asignar los suficientes recursos económicos y humanos al proyecto global. El Departamento de Desarrollo de Recursos Humanos de Sara Lee recibió una orden clara de la Directiva Superior y los suficientes recursos correspondientes para diseñar e instaurar un programa radical. De manera similar, en Manducher se designó a un director de personal para proyectar y supervisar la aplicación de un programa a largo plazo. Felten & Guillaume y Audi/VW vincularon sus programas internos a un programa más amplio de carácter nacional, que les proporcionó los instrumentos y herramientas prácticas para la realización de aquellos.

## **Nuevos requisitos de competencias y estrategias formativas utilizadas en las empresas**

Un rasgo sobresaliente de las “competencias generales” que requieren los trabajadores en las empresas que nos ocupan es su capacidad para comprender y afrontar la complejidad social, organizativa y tecnológica de manera integral. Este tipo de trabajador ha de ser capaz de relacionar en todo momento las funciones específicas de las que se ocupa con el objetivo general que llevan a cabo otros miembros de la empresa. Así pues, esta persona precisará tener una visión “aérea” de la organización y vivir en contacto con las diferentes partes del sistema global. Tradicionalmente, estas características se consideraban prerrogativa exclusiva de la gerencia/dirección.

### **Los perfiles de competencias: integración de competencias distintas**

De conformidad con los marcos integradores en los que se reformulan los nuevos papeles y responsabilidades de cada trabajador, podemos entender los perfiles de competencias específicas como correspondientes a cuatro ejes interrelacionados. La competencia global puede exponerse como una integración de cuatro tipos distintos de competencias indi-

viduales, cada una de éstas con un diferente grado de importancia en función de la naturaleza de la empresa. Estas competencias individuales serían:

- la cognitiva;
- la tecnológica;
- la empresarial; y
- la social (organizativa).

Bord na Móna y Sara Lee prestaron una atención particular a las competencias empresariales y sociales. Para Bord na Móna esto supuso fomentar especialmente las competencias de gestión económica, ya que “la empresa consideraba la comprensión de los mecanismos económicos básicos como algo central para el éxito de un equipo”. También se consideraban esenciales las competencias generales de gestión comercial, como la gestión de costes, la previsión, planificación y sobre todo la aceptación de riesgos. Sara Lee intentó particularmente desarrollar entre sus asalariados un espíritu empresarial y el sentimiento de “ser un socio comercial de la empresa” lo que da lugar a elementos cualitativos tales como la iniciativa y la responsabilidad entre ellos.

### **Procesos formativos que desarrollan nuevas competencias**

La realización de un programa formativo práctico se reconoció como elemento esencial para organizar una empresa por competencias. Las empresas presentaron diferencias considerables en cuanto a la forma en que planificaron los diversos pasos del proceso general de cambio. Seis de las sociedades decidieron llevar a cabo una formación preliminar intensa o programas piloto de cambio. El propósito de los programas formativos preliminares era impartir a las personas un nivel básico de competencias tecnológicas o sociales, de forma que pudieran participar en un programa de formación para el cambio ya más especializada y centrada en el trabajo. Estos programas preliminares se centraban particularmente en las cualificaciones y formaciones individuales, adoptando con frecuencia un modelo formal. Los programas piloto, por otro lado, giraban más bien en torno a temas organizativos y daban a las empresas la oportunidad de ensayar y redefinir sus objetivos de cambio, antes de aplicar éstos a gran escala.

***“Un rasgo sobresaliente de las “competencias generales” que requieren los trabajadores en las empresas que nos ocupan es su capacidad para comprender y afrontar la complejidad social, organizativa y tecnológica de manera integral.”***

***“La realización de un programa formativo práctico se reconoció como elemento esencial para organizar una empresa por competencias. Las empresas presentaron diferencias considerables en cuanto a la forma en que planificaron los diversos pasos del proceso general de cambio.”***



***“Es frecuente que la realidad no se corresponda con la retórica. Este estudio corrobora esta hipótesis. Mientras que la mayoría de las compañías analizadas describían su comportamiento como correspondiente a tipos de gestión que conceden mayor autonomía a los asalariados y adoptan los principios y las actuaciones teóricas de la organización autoformativa, la realidad en tres de estas empresas (que no se hallaban tan dispuestas a abandonar las normas tradicionales y los modelos organizativos del “control estricto”) era muy diferente.”***

Los métodos formativos informales y centrados en el trabajo desempeñaron un papel muy importante al menos en ocho empresas. En Audi/VW, por ejemplo, se establecieron grupos especiales “de orientación formativa sobre la fabricación flexible”, inmersos en un entorno de trabajo real. Los métodos formativos incluían el empleo de “estrategias formativas cognitivas” del tipo “reglas globales”. En Volvo, la noción de “didáctica del puesto de trabajo” se refiere a la formación para pensar y trabajar en los términos denominados “de conjuntos cognitivos”. La estrategia formativa informal llevada a la práctica en Aluminium Dunkerque implicaba inicialmente una “formación planificada para el puesto de trabajo”. A partir de ésta se desarrolló un programa de formación permanente que partía de la revisión del rendimiento de cada persona en “situaciones de trabajo real”. La formación en equipo se hallaba coordinada por los cuadros directivos medios con el apoyo de asistentes internos a la formación y consultores externos. En Felten & Guillaume el eje central de la reforma fueron los “círculos formativos”, que detectaban las necesidades formativas individuales y de grupo y acordaban los correspondientes programas formativos.

Autoplastique utilizó las denominadas “estrategias de formación cooperativa”. Estas implican la formación dentro del propio equipo de proyectos, considerando aquella como un producto secundario del trabajo en equipo. También se utilizaron en esta empresa métodos de formación individual de persona a persona, a partir de un “contrato formativo” (“contrat de qualification”) y por tutorías (“tutorat”). Uno de los términos utilizados para describir la formación informal en Manducher fue el de “formación próxima al puesto de trabajo”. En esta empresa, los trabajadores experimentados denominados “multiplicateurs” (difusores) recibían el encargo de impartir una formación individualizada en locales formativos especiales próximos al puesto de trabajo. Se recurrió también a trabajadores de mayor edad, ya jubilados, como formadores a jornada parcial. Los formadores de Clark Hurth detectaban las necesidades formativas a través de contactos formales con los grupos de trabajo y de contactos informales con los trabajadores y coordinadores individuales. Se crearon

también grupos de trabajo técnicos bajo la supervisión de estos formadores, para resolver problemas particulares. En cuanto a la formación de tipo convencional, Cadbury adoptó un método de formación por módulos para apoyar el desarrollo de competencias técnicas interprofesionales entre su plantilla de operarios cualificados.

## Conclusión

### Establecer la diferencia entre la teoría adoptada y la teoría en acción

Cris Argyris (1978) acuñó los términos de “teoría adoptada (desposada)” y “teoría en acción” para referirse a la diferencia entre lo que las personas dicen hacer y lo que realmente hacen en la práctica. Es frecuente que la realidad no se corresponda con la retórica. Este estudio corrobora esta hipótesis. Mientras que la mayoría de las compañías analizadas describían su comportamiento como correspondiente a tipos de gestión que conceden mayor autonomía a los asalariados y adoptan los principios y las actuaciones teóricas de la organización autoformativa, la realidad en tres de estas empresas (que no se hallaban tan dispuestas a abandonar las normas tradicionales y los modelos organizativos del “control estricto”) era muy diferente. Esto también se aplica a otras muchas empresas que a comienzos del proyecto declaraban ser compañías innovadoras y orientadas al desarrollo de las competencias, pero que tras un análisis más detallado revelaban sus contradicciones con la vía por la que afirmaban haber optado. El método para evaluar los tres niveles distintos de aplicación de las prácticas innovadoras, desarrollado a lo largo del proyecto, podría convertirse en un útil instrumento de investigación para evaluar en general las experiencias de las empresas.

### Diversidad de vías hacia un mismo objetivo

Otra conclusión interesante de este estudio es la diversidad de las vías adoptadas por las empresas señaladas para llegar a objetivos similares. Una innovación con éxito puede partir de numerosos puntos de arranque distintos y seguir toda una



variedad de caminos, siempre presuponiendo que se lleven a cabo todas las fases necesarias. Esto queda reflejado por el hecho de que mientras tres de las empresas estudiadas (Aluminium Dunkerque, Manducher y Volvo) implantaron nuevos modelos organizativos y formativos de manera muy lógica, comenzando con la adopción de nuevos valores y la elaboración de un plan general a largo plazo, otras sociedades (en particular, Bord na Móna) reflejaban simplemente una sensibilidad a lo acontecido dentro de la empresa -aprendiendo de ello- e implantaban soluciones radicales que implicaban cambios esenciales en la actitud directiva en cuanto a la posición que corresponde a los asalariados en calidad de participantes de la empresa.

### **La fragilidad de la innovación social (de recursos humanos)**

Otra observación concluyente de los casos que ha examinado este estudio, vinculada al punto que acabamos de mencionar, es la fragilidad de la innovación social o de recursos humanos. En primer término, las oportunidades para implantar un proceso innovador pueden perderse con suma facilidad. Este estudio ha demostrado que las oportunidades de llevar a cabo innovaciones radicales en respuesta a las modernas necesidades de una empresa, adoptadas por algunas compañías, no se aprovecharon en otras. Un ejemplo interesante en este contexto, no resaltado en el estudio, es el de la sociedad Cadbury. Una planta Cadbury distinta, si bien situada en la misma zona que la analizada por el estudio, llevó a cabo también un proyecto de innovación aproximadamente en las mismas fechas. No obstante, el proceso de renovación empresarial no llegó a cuajar, debido a una combinación de factores, entre ellos la incapacidad de dicha empresa para despegarse de sus prácticas tradicionales de relaciones industriales entre contrarios. Así pues, mientras que una compañía aceptó la oportunidad para cambiar, una empresa hermana no lo hizo así. En segundo lugar, el estudio también demuestra que determinadas innovaciones sociales que han requerido mucho tiempo para implantarse pueden desmoronarse muy rápidamente. El caso de la Volvo, y en medida mucho menor el otro caso sueco -la B&T- ilustran la facilidad con la que

pueden perderse de un golpe logros conseguidos a costa de un enorme compromiso colectivo y de un trabajo muy fuerte.

### **Perfiles de competencias**

Los perfiles de competencias de los trabajadores de las empresas analizadas por este estudio han de entenderse primeramente en relación con el contexto de la empresa particular en la que se sitúan, y sólo en segundo lugar con respecto a los perfiles de cualificación públicos y formales. Los asalariados adoptaban en este caso simultáneamente el papel de configurados y de configuradores: en primer lugar, la necesidad de la empresa de establecer modelos de trabajo que la capacitasen para responder a la competición que tiene lugar en un mercado globalizado determinaba el tipo de competencias requeridas entre la plantilla; pero por otra parte, la necesidad de la empresa de diseñar estrategias eficaces “a largo plazo” para responder y ejercer un efecto real sobre su entorno (o prever los cambios en éste) requería también que cada individuo desempeñase un papel en la construcción de los “conocimientos colectivos” o competencias de la empresa, reconfigurando y mejorando simultáneamente sus propios perfiles de competencias. (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Los conocimientos exigidos a los trabajadores de nuestro estudio constituían, utilizando los términos planteados por Erault (1997), conocimientos “personales”, distintos de los antepuestos “preposicionales”. Según Erault, el saber antepuesto consiste en conocimientos codificados a los que se da un estatus fundacional incorporándolos a cualificaciones reconocidas públicamente. Por el contrario, los conocimientos personales consisten en “conocimientos adquiridos no sólo a través del uso de conocimientos públicos sino construidos a partir de la experiencia y la reflexión personal. Incluyen a los conocimientos antepuestos junto a conocimientos de procedimientos y procesos, conocimientos tácitos y conocimientos de experiencia pertenecientes a la memoria episódica. Ello permite configurar competencias, capacidades o experiencias en las que el uso de destrezas y de conocimientos antepuestos se hallan muy entrelazados.” (Erault, 1997). Con ello po-

***“Este estudio ha demostrado que las oportunidades de llevar a cabo innovaciones radicales en respuesta a las modernas necesidades de una empresa, adoptadas por algunas compañías, no se aprovecharon en otras.”***



demos distinguir a un trabajador experimentado (un *experto* con conocimientos personales) del trabajador principiante (un *novicio* que posee fundamentalmente conocimientos antepuestos). Dreyfus y Dreyfus, 1986).

### Como se llevó a cabo la actividad formativa

Teniendo en cuenta lo que acabamos de mencionar, no es sorprendente que el método formativo utilizado predominantemente dentro de las empresas fuera la formación a partir de situaciones. Aun cuando toda esta formación pueda agruparse conjuntamente bajo el epígrafe de "formación informal" en nuestro artículo, sería erróneo considerar que se trata de una actividad formativa aleatoria o no planificada (aun cuando hasta cierto punto es cierta la afirmación de que la mejor manera para mejorar la formación de una empresa puede ser cambiar su cultura organizativa, tras de lo cual la formación se impondrá por sí sola).

La característica esencial de los métodos formativos de estas empresas reformadoras estudiadas fue la oferta planificada de oportunidades para la reflexión colectiva e individual sobre las formas en que la propia empresa pudiera mejorar su rendimiento, beneficiando a largo plazo tanto a la compañía como a los trabajadores ocupados en ella. En numerosos casos, estas reflexiones dieron pie a soluciones formativas centradas en el puesto de trabajo y que partían de un "ciclo formativo de carácter reflexivo" -por ejemplo con un experto que apoyase el aprendizaje de una persona que no sea experimentada- pero también dieron lugar a impartir programas convencionales de formación allí donde ello se consideró conveniente.

La razón por la que el método formativo predominante en las empresas estudiadas se denomina "formación informal" es la de resaltar la importancia concedida a la "formación contextual", esto es, una formación inmersa en el proceso de trabajo de la empresa y distinta de los conocimientos formales independientes de un contexto. Si bien por un lado puede considerarse que estos conocimientos no son útiles -en lo que respecta a competencias específicas de una empresa- para los individuos en un sentido de desarrollo personal de su carrera, también es cierto que

esta formación sí proporciona a los individuos "conocimientos personales" en el sentido que plantea Erault (o "competencias clave/nucleares") que incrementan sus competencias específicamente ocupacionales y las generales y promueven su "empleabilidad" (potencial de empleo) en los modernos mercados de trabajo.

### Los valores y tradiciones europeas

Mientras que las compañías analizadas ilustran la influencia cambiante pero permanente de los valores y políticas europeas en cuanto a relaciones industriales y recursos humanos en el mundo empresarial de hoy en día, se aprecian signos evidentes de que las tendencias a la globalización obligan a replantear dichos valores. Sparrow y Hiltrop (1994) han expuesto seis rasgos de las tradiciones de la gestión de recursos humanos en la Europa continental que distinguen a Europa de los Estados Unidos. Según estos autores, estas tendencias europeas son las siguientes:

- una autonomía más restringida por parte empresarial;
- un menor estrés en los procesos del mercado libre;
- un énfasis menor en la persona individual, y mayor en el grupo;
- se analiza preferentemente a los trabajadores y no a la dirección;
- un mayor papel de los "agentes sociales" dentro de las relaciones laborales;
- niveles mayores de intervención estatal o de apoyo estatal en muchos campos de la gestión de recursos humanos

La mayoría de estos rasgos se observan con mayor o menor intensidad en las empresas examinadas, que calificaban sin excepción a los "trabajadores de alto nivel de competencias" como la columna vertebral de la empresa. Un papel importante se asignaba también a la representación sindical colectiva, y en muchos casos se observaba una influencia clara de las medidas de apoyo estatales correspondientes, ya fueran económicas y/o de asesoramiento. Aun cuando en el estudio no se mencionaba explícitamente en absoluto la tendencia europea a crear con-



diciones macrosociales que promuevan la cohesión social a través de reglamentaciones industriales y sociales por parte del Estado, incluyendo la importancia de la cooperación social y la protección de los derechos individuales, estos factores conforman la vida diaria de la mayoría de las empresas analizadas.

No obstante, también es evidente que la competición global que impone el mercado libre supone un fuerte desafío para los valores laborales europeos (más específicamente, continentales y escandinavos). En este contexto, la globalización somete a todas las empresas que deseen competir en el mercado mundial -y todos los mercados se están mundializando cada vez en mayor grado- a una presión para implantar estructuras organizativas similarmente “modernas”, basadas en las nociones de eficacia y de flexibilidad, por ejemplo la de “fabricación de categoría universal”. El surgimiento del trabajador flexible constituye en muchas ocasiones un desafío directo a la noción de “profesión” u “ocupación” (que da a las personas una “identidad” o un “papel” y que se caracteriza por las tradiciones, normas, valores y pertenencia a un grupo profesional determinado), que es más amplia y distinta al papel asignado por una empresa. Una concepción a corto plazo y demasiado parcial de la dimensión empresarial incluida en el perfil de competencias de un trabajador puede ejercer un efecto negativo sobre su profesionalismo global en el sentido antes expuesto.

En términos de los perfiles de competencias, la vía europea (el método de la identidad clara profesional/ocupacional) puede considerarse como situada a medio camino entre la *orientación individualista a un empleo concreto (“job”)* en los EEUU (adecuada a un proyecto y adaptada a un mercado de trabajo desregulado y flexible) y la *perspectiva corporativa/empresarial de empleo concreto para toda la vida*, vigente en Japón (adaptada a la noción de clan, familia o grupo cohesionado y adecuada a la flexibilidad interna de la empresa). El desafío para los protagonistas europeos (agentes sociales, empresas y estados) en los sectores industrial, empresarial y de la formación profesional será encontrar una vía para modernizar las empresas de suerte que éstas puedan competir en el mercado global

sin perder de vista simultáneamente los valores y “objetivos sociales” de carácter local, nacional o europeo, que proporcionan a estas sociedades su continuidad y estabilidad.

Por considerarlos merecedores de un mayor análisis, enumeramos a continuación algunos de los temas específicos que afectan al desarrollo de competencias humanas y en empresas europeas, tal y como hemos mencionado en el artículo:

□ la creación de mecanismos que reúnan el desarrollo de recursos humanos (DRH), la orientación empresarial (en particular, las escuelas humanísticas de DRH) y la formación profesional (FP), dentro de una perspectiva de identidad profesional y de desarrollo personal;

□ la construcción de perfiles profesionales/ocupacionales “globales” y coherentes (nuevas profesiones/ocupaciones), que incluyan perspectivas tanto empresariales como sociales, sean flexibles (lo suficientemente amplios pero también lo suficientemente específicos) para afrontar la globalización e integren una predisposición a la formación permanente (para garantizar el potencial de empleo);

□ el diseño de estrategias y currículos formativos que correspondan a lo señalado;

□ el diseño de sistemas de acreditación que proporcionen un marco para interpretar los perfiles de competencias mencionados, incorporando los “conocimientos personales” (Erault op cit.) o las “competencias clave/nucleares” adquiridas, permitiendo así su transferibilidad a otros contextos;

□ la preparación de formadores profesionales que puedan cumplir su nuevo papel de facilitadores de una formación en el contexto de organizaciones autoformativas, en las que los cuadros directivos de la producción serán responsables de garantizar que dicha formación tenga realmente lugar;

□ el estudio de formas que permitan a los sindicatos encontrar su papel en una organización modernizada y actual, logrando un equilibrio entre los métodos de representación individual y colectiva.

***“(…)es evidente que la competición global que impone el mercado libre supone un fuerte desafío para los valores laborales europeos (...). En este contexto, la globalización somete a todas las empresas que deseen competir en el mercado mundial -y todos los mercados se están mundializando cada vez en mayor grado- a una presión para implantar estructuras organizativas similarmente “modernas”, basadas en las nociones de eficacia y de flexibilidad, por ejemplo la de “fabricación de categoría universal”. El surgimiento del trabajador flexible constituye en muchas ocasiones un desafío directo a la noción de “profesión” u “ocupación”***

***“El desafío para los protagonistas europeos (...) en los sectores industrial, empresarial y de la formación profesional será encontrar una vía para modernizar las empresas de suerte que éstas puedan competir en el mercado global sin perder de vista simultáneamente los valores y “objetivos sociales” de carácter local, nacional o europeo, que proporcionan a estas sociedades su continuidad y estabilidad.”***



### Bibliografía

- Argyris, C. y Schon, D., A.**, (1978) *Organisational Learning: A Theory in Action Perspective*, Addison Wesley, Mass., EEUU
- Corbett, J.M., Rasmussen, L.B., Rauner, F.**, (1991) *Crossing the Border*, Londres, Springer Verlag
- Docherty, P., y Nyhan, B.**, (Editors), (1997) *Human Competence and Business Development – Emerging Patterns in European Companies*, Londres, Springer Verlag.
- Docherty, P.** (1991) The Utilization of Information Technology: A Management Perspective on a Learning Issue, en Nyhan, B. (Ed.), *Developing People's Ability to Learn – A European Perspective on Self-learning Competency and Technological Change*, Bruselas, European Interuniversity Press
- Dreyfus, H. y Dreyfus, S.E.** (1986) *Mind Over Machine: The Power of Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, Oxford, Blackwell).
- Drucker, P.F.** (1992), *The Post Capitalist Society*, Oxford, Butterworth-Heinemann
- Erault, M.**, Perspectives on defining 'The Learning Society', *Journal of Education Policy*, Vol.12, Nº 6, Nov. – Dec. 1997
- Ebel, K - H.** (1989) *Manning the Unmanned Factory*, International Labour Review, Vol. 128, No.5
- Garvin, D. A.**, (1993) *Building a Learning Organisation*, Harvard Business Review, julio-agosto1993
- Goranzon, B. y Josefson, I.** (1988) *Knowledge, Skill and Artificial Intelligence*, Springer - Verlag, Londres
- Hamel, G. y Prahalad, C.K.** (1993) Strategy as Stretch and Leverage, *Harvard Business Review*, vol. 71, No. 2, p. 75-84
- Handy, C.** (1994) *The Empty Raincoat – Making Sense of the Future*, Londres, Hutchinson
- Jones, A.M., Hendry, C.** (1992) *The Learning Organisation: A review of Literature and Practice*, Warwick, Warwick Business School
- Nashold, F.** (1993) en Thurman, J. et al, *On Business and Work*, Ginebra, Organización Internacional del Trabajo.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H.**, (1995), *The Knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, Nueva York.
- Nyhan, B.** (1995) "Learning and the Workplace: Perspectives on Competence Development in European Companies", ponencia presentada en la conferencia titulada: "Global Competences - Workplace Outcomes" celebrada en el Darling Harbour Convention and Centre, Sydney, Australia.
- Nyhan, B.** (Ed.), (1991) *Developing People's Ability to Learn - A European Perspective on Self-learning Competency and Technological Change*, Bruselas, European Interuniversity Press
- Prahalad, C.K. y Hamel, G.** (1990) The Core Competence of the Organisation, *Harvard Business Review*, vol. 68, No. 30
- Rauner, F. y Ruth, K.**, (1989) Industrial Cultural Determinants for Technological Developments: Skill Transfer or Power Transfer, *AI and Society*, Vol. 3 No. 2
- Reed, B.** (1985) *Professional Management*, Londres, The Grubb Institute.
- Senge, P.M.**, (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*, Doubleday, Nueva York
- Stahl, T., Nyhan, B. y D'Aloja, P.**, (1993) *The Learning Organisation - A Vision for Human Resource Development*, EUROTECNET, Bruselas
- Quinn, B.J.** (1991) *Intelligent Enterprise*. Nueva York, Free Press.
- Wobbe, W.**, (1992) *Human Work in Advanced Technical Environments and Anthropocentric Production Systems in the context of the European Community Monitor / Fast Programme*, en Porschlegel, H. (Ed.): *Research and Development in Work and Technology*, Heidelberg, Springer - Verlag.
- Womack, J.P., Jones, D.I. y Roos, D.** (1990) *The Machine that Changed the World*. New York: Maxwell Macmillan International
- Zarifian, P.** (1993) *L'organisation qualifiante dans l'industrie agroalimentaire: L'exemple du groupe BSN*. Noisy-le-Grand: Universidad Paris Val-de-Marne; Zarifian, P. (1992) L'organisation qualifiante: de quoi parle-t-on? *Le Monde*, 09/09/1992.