

LA FORMACIÓN AL *MANAGEMENT*: ANTE TODO, UNA CUESTIÓN DE *SABER SER*

*Michel Fiol**

El management, es antes que nada y sobre todo una cuestión de actitudes, parecen reconocer los dirigentes de empresa, los directores de recursos humanos y las personas encargadas del reclutamiento de ejecutivos, tanto en el sector privado como en los servicios y empresas públicas.

Ahora bien, el estudio de los planes de formación al *management* de las instituciones de enseñanza superior y de programas de formación permanente propuestas por las organizaciones a sus ejecutivos, muestra que sus contenidos se focalizan mucho más sobre el desarrollo de los conocimientos (*saber*) y de las habilidades (*saber-hacer*) que sobre los enriquecimientos de actitudes (*saber-ser*).

Varias razones pueden explicar este fenómeno:

- Para empezar, es más fácil definir objetivos de aprendizaje, concebir y animar sesiones de enseñanza para lograrlos y aplicar procedimientos de evaluación, en el campo de los conocimientos y de las habilidades ligadas al *management* que en el de las actitudes.
- Además, varios investigadores que se han interesado en el desarrollo de las actitudes de los ejecutivos han confundido, desde nuestro punto de vista, el *saber-ser* y la identidad profunda de los individuos, creando así las condiciones de un rechazo de parte de los ejecutivos que siguen los cursos, sobre todo en formación permanente.
- Finalmente, interesarse en las actitudes del *manager* en su trabajo requiere de dotarse de un marco teórico de referencia para estudiarlas y poder desarrollarlas.

Considerando:

- que, en el campo del *management*, el desarrollo de los conocimientos y de las habilidades, aun cuando es perfectible, tiene un buen

* Profesor en el *Groupe Hautes Études Commerciales (HEC)*, Institut Supérieur des Affaires Hec Management - Doctorat HEC, Francia.

- nivel, y que el desarrollo de las actitudes se encuentra prácticamente ignorado,
- que consagrar los esfuerzos para mejorar el desarrollo de los conocimientos y de las habilidades, dejando de lado el enriquecimiento de las actitudes, conduce a una razón calidad/costo bastante baja,
 - la formación de ejecutivos debe dar la prioridad al desarrollo de las actitudes (*saber-ser*) del *manager*.

Como consecuencia, este documento propone, en su primera parte, un *construct* metodológico, un marco de referencia para definir las actitudes del *manager* en el trabajo, que conviene estudiar, y poder determinar las evoluciones a promover. En la segunda parte, varios escenarios pedagógicos estudiados teniendo como objetivo el desarrollo de las actitudes que son descritas, tanto para la enseñanza universitaria como para la formación continua. Finalmente, en la tercera parte, algunos de los resultados de las investigaciones realizadas para evaluar los enriquecimientos de las actitudes obtenidos mediante estos escenarios pedagógicos, son analizados.

I. A.F.M.: un marco de referencia para la formación al *management*

El *construct* metodológico A.F.M. (*Análisis de la Formación al Management*) busca sus orígenes en la realización y en el acompañamiento de un programa MBA, propuesto en 1985 por la *European Foundation for Management Developement* (EFMD), para ejecutivos chinos en Pekín.

El gobierno chino había pedido a varios países del mundo occidental crear, en China, unos programas de MBA, con el objetivo de transferir a unos ejecutivos chinos las principales habilidades requeridas para ejercer el rol de *manager*. Considerando que los expertos y los profesores extranjeros no conocían el medio ambiente chino, el gobierno chino hacía la hipótesis que los ejecutivos del país, una vez adquiridas las habilidades, serían capaces de adaptarlas a las especificidades de las empresas chinas.

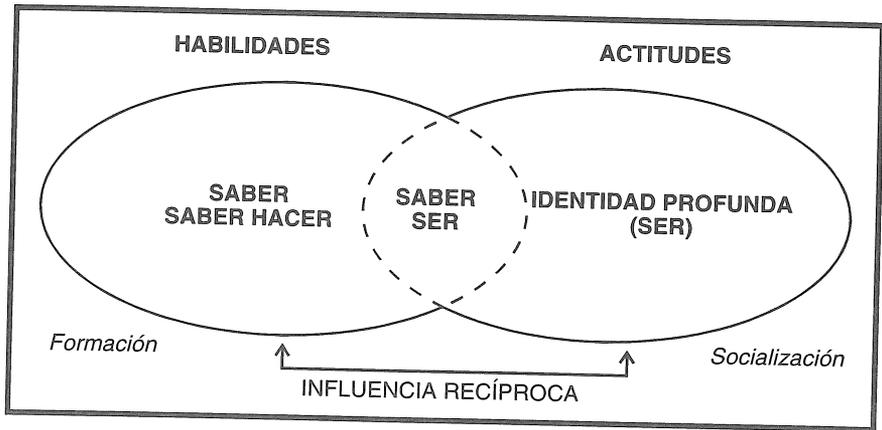
Max Boisot, responsable del programa EFMD, pensó que, al contrario, la transferencia de las competencias no presentaba ningún problema y que la dificultad principal residía en la adaptación de estas competencias a la cultura de las empresas chinas. El escenario de programa que él propuso y los resultados obtenidos mostraron la necesidad:

- de trabajar al mismo tiempo sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes al *management*.
- de acordar un lugar muy importante al enriquecimiento de las

actitudes de los ejecutivos chinos en su trabajo de *managers* para facilitar la transferencia de los conocimientos y las competencias.

A partir de esta experiencia y de resultados de otras investigaciones,¹ el marco de referencia metodológica AFM para la formación al *management* pudo ser desarrollado,² el cual presentamos de una manera sucinta. (Refiérase al cuadro 1).

**CUADRO 1
EL SABER SER**



El *saber-ser* puede ser definido como la capacidad que tiene una persona para desarrollar las actitudes pertinentes en función de su medio ambiente de trabajo. Es, por consiguiente, un conjunto de actitudes relacionales. Puede representarse como la interacción de capacidades y de actitudes, al contrario del *saber* y del *saber-hacer*, que son más bien habilidades, y de la identidad profunda del individuo (carácter, temperamento, motivación, ideología, etc.) que está constituida únicamente por actitudes.

¹ Michel Fiol y Max Boisot, "Las cuatro dimensiones del aprendizaje, una filosofía de la formación de directivos en el contexto chino", *ESIC Market* No. 57, (3er trimestre, julio-septiembre 1987); Max Boisot y Michel Fiol, "Chinese Boxes and Learning Cubes. Action Learning in a Cross Cultural Context," *The Journal of Management Development* 16:2 (Special Issue about Action Learning 1987); Michel Fiol, Genevieve Causse et Patrice Jolivet Patrice, "La formation action, un exemple de mise en oeuvre." *Revue Enseignement et Gestion*, No. 36, (Hiver 85). Max Boisot, *Information and Organizations - The Manager is an Anthropologist* (London: Fonata/Collins, 1987); Fernando Cuevas, "La dialectique entre l'Identité Individuelle et la Culture Organisationnelle", Tesis de doctorado en la Universidad de Paris Dauphine, 1988.

² Michel Fiol, Bernard Garrette, Fernando Cuevas et Max Boisot, *AFM: Un modèle d'Analyse de la Formation au Management* (Centre HEC-ISA, 1990).

Si el *saber* y el *saber-hacer* se desarrollan principalmente gracias a los procesos de formación, las actitudes de la identidad profunda del individuo se desarrollan gracias a los procesos de socialización.

Como consecuencia, el *saber-ser* se desarrolla tanto en los medios de la formación (educación) como en los de socialización. El marco metodológico propuesto se fundamenta en lo siguiente:

1) Una **focalización** sobre el enriquecimiento de las actitudes circunscritas al *saber-ser* expresadas en términos de relaciones con el medio ambiente de trabajo.

Toda situación de trabajo exige no solamente conocimientos y habilidades específicos, sino también actitudes relacionales. Existe una tendencia a orientar la formación hacia el enriquecimiento del saber y del *saber-hacer*. Esto es necesario, pero no suficiente. Conviene igualmente orientar la formación hacia un enriquecimiento del *saber-ser* para permitir al ejecutivo:

a) **Adaptarse mejor, ahora y en el futuro, a las actitudes requeridas por el puesto**

La calidad de una formación no puede medirse únicamente por la del enriquecimiento de las actitudes, sino también, por la adecuación al perfil requerido, según las definiciones actuales o futuras del puesto.

b) **Facilitar su movilidad hacia los puestos que requieren otras combinaciones de actitudes**

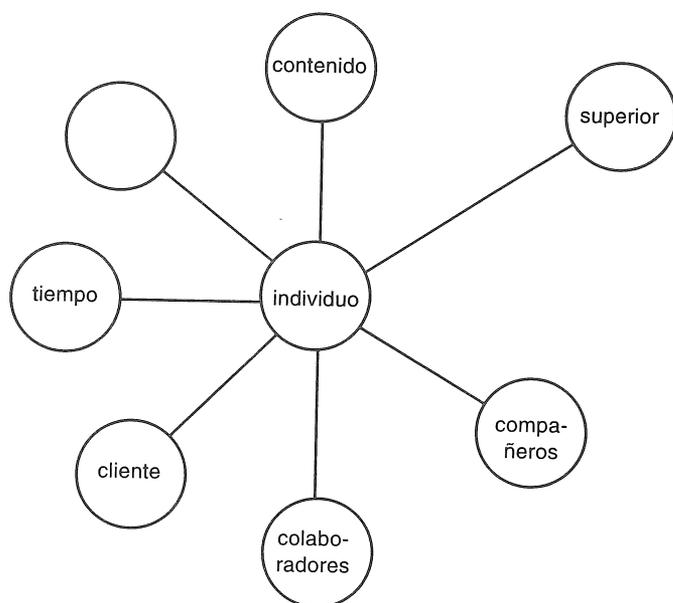
La formación que permite una adaptación más amplia, y por consiguiente una mayor movilidad en la empresa, es aquella que asegura un desarrollo armonioso y substancial de todas las actitudes al mismo tiempo, apoyándose en el perfil inicial. Lógicamente, un objetivo tan ambicioso se dirige particularmente a ejecutivos de gran potencial.

2) Una **esquemmatización** de estas relaciones en grandes tipos correspondientes a los elementos fundamentales que constituyen el medio ambiente del individuo: el superior jerárquico, los compañeros de trabajo, los colaboradores, el contenido del trabajo, el tiempo, los clientes, etc. (Véase el **cuadro 2**).

Las relaciones que hemos estudiado hasta ahora corresponden al superior jerárquico, a los compañeros de trabajo, a los colaboradores y al contenido de trabajo.

Sin embargo, este marco metodológico es flexible, ya que permite intervenir en tantas relaciones como sea necesario para definir el *saber-ser* en el trabajo.

CUADRO 2
LAS RELACIONES EN EL MEDIO DE TRABAJO



3) Una *bijección* entre la situación de formación y la situación de trabajo.

Es deseable imaginar y promover situaciones de formación que preparen a los ejecutivos, o futuros ejecutivos, a comprender mejor las relaciones que establecen con los elementos constitutivos de su medio ambiente de trabajo, actual o futuro, conduciéndolos a vivir y a analizar algunas relaciones pedagógicas análogas.

De esta manera, por ejemplo, se puede establecer una analogía entre, por una parte, las relaciones que el ejecutivo establece con el contenido de su puesto y con su superior, y por otra parte, las relaciones con el contenido de la formación y con el animador. La *bijección* entre la situación de formación y la situación de trabajo permite a los alumnos enriquecer su *saber-ser* en las relaciones anteriormente citadas, durante la acción de formación, de manera que puedan aplicar después este aprendizaje a su vida profesional.

Se puede constatar que la relación de liderazgo no se toma casi nunca en cuenta en los programas de capacitación continua ni en la enseñanza tradicional en las escuelas y en las universidades. Lo que puede ser considerado como completamente anormal, puesto que se trata de una formación al *management*. El desarrollo de esta capacidad al liderazgo requiere tiempo para que el aprendizaje supere el nivel del *saber* y de un acompañamiento riguroso de parte de los profesores.

Sin embargo, esta capacidad se *desarrolla* algunas veces a través de la práctica en la dirección de grupos de trabajo que los individuos tienen en las asociaciones de estudiantes, o directamente en la vida privada. Pero a este desarrollo, que no está acompañado por los profesores o monitores, le falta la retroalimentación y la formalización de la experiencia. Además, esta práctica concierne a unas cuantas personas predispuestas al liderazgo. Este desarrollo corresponde más a la experiencia vivida, empirismo, que a la reflexión de esta misma.

TABLA 1

BIYECCIÓN ENTRE LA SITUACIÓN DE FORMACIÓN Y LA SITUACIÓN DE TRABAJO	
Situación de Trabajo	Situación de Formación
<ul style="list-style-type: none"> • El contenido del puesto de trabajo • El superior jerárquico • Los compañeros de trabajo • Los colaboradores 	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido de la formación • El profesor • Los otros alumnos • Un equipo de alumnos dirigido por uno de ellos

4) La representación de cada relación por un **eje constituido por dos dimensiones** relacionales, opuestas pero complementarias, situadas de cada lado de un origen 0 .

De esta manera:

La relación al superior jerárquico puede caracterizarse por las actitudes *dirigido-autónomo*, la relación con los compañeros por las actitudes *individual-colectivo*, etc. (ver **Tabla no. 2**)

A partir del origen 0 , sobre cada eje, el enriquecimiento de un individuo en términos de *saber-ser* puede medirse de dos maneras complementarias:

TABLA 2
LAS DOS MEDIDAS
DEL ENRIQUECIMIENTO DE LAS ACTITUDES

Medida	Amplitud	Equilibrio
Comportamiento		
Inicial		
Final		

- por la *amplitud* de este enriquecimiento sobre una dirección del eje, es decir sobre una actitud relacional de base
- por el *equilibrio* de este enriquecimiento entre las dos direcciones que integran el eje (ver **Tabla no. 2**).

Debemos tomar en cuenta que los ejes, al no ser limitados, nos da la posibilidad de alejar sus límites a partir de una implementación de programas o de actividades de formación que permiten agrandar su espacio de desarrollo.

5) Las ocho actitudes relacionales desarrolladas.

Las ocho actitudes relacionales se definen de la siguiente manera:

EJE DIRIGIDO-AUTÓNOMO

Actitudes relacionales con respecto a la autoridad, es decir el profesor y el superior jerárquico.

DIRIGIDO

La actitud *dirigido* consiste en aceptar un aporte de conocimientos y de competencias o una definición de orientaciones y de procedimientos, determinados por la autoridad y en su reproducción o aplicación por el ejecutivo. Ella implica una orientación para facilitar las acciones, un apoyo permanente de una tutela que protege, pero que impone un marco de acción y crea una dependencia.

AUTÓNOMO

La actitud *autónomo* consiste en la búsqueda de un espacio de

libertad con respecto a la autoridad. Ella implica la libertad de explorar las situaciones y de disponer de recursos para hacerlo, de tomar decisiones y de poder cometer errores. Pero esto implica correr riesgos y asumir las consecuencias.

EJE INDIVIDUAL-COLECTIVO

Actitudes relacionales con respecto a los compañeros, es decir a los otros alumnos y a los compañeros de trabajo.

INDIVIDUAL

La actitud *individual* consiste en privilegiar su propio ritmo, a evitar las perturbaciones provocadas por los compañeros y a satisfacer una gran necesidad de concentración. Ella permite un razonamiento más fácil de estructurar y más lineal; pero pierde las referencias que da la interacción social.

COLECTIVO

La actitud *colectivo* implica la interacción, la confrontación y el intercambio de opiniones con los compañeros, lo que facilita la comprensión de la complejidad de los conocimientos y de las situaciones a analizar; pero implica tiempo, un lenguaje común y un reconocimiento del *otro*.

EJE DIRECTIVO-DELEGACIÓN

Actitudes en relación al liderazgo, es decir a la dirección de un equipo de colaboradores o de alumnos.

DIRECTIVO

La actitud *directiva* consiste en dar instrucciones e imponer unas decisiones para que éstas puedan ser ejecutadas por los colaboradores. Esta actitud permite evitar la dispersión, asegurar una unidad en la acción y una coherencia en las decisiones. Pero ésta implica asumir completamente la responsabilidad de las decisiones y obliga a resolver los problemas, algunas veces de manera tajante. Sin embargo, impide la negociación y los posibles enriquecimientos del proceso de decisión.

DELEGACIÓN

La actitud *delegación* consiste en responsabilizar los colaboradores (subordinados) y aceptar compartir la autoridad. Esta actitud se apoya en la existencia y en el reconocimiento de la capacidad de los otros. Motiva la reflexión y la participación de los colaboradores. Pero exige verificar la coherencia de las decisiones y de arbitrar los posibles conflictos ocasionados por los diferentes puntos de vista.

Conduce a una relativa pérdida del poder, a una disolución de responsabilidades y requiere, por consiguiente, una importante acción de coordinación.

EJE ABSTRACTO-CONCRETO

Actitudes relacionales con respecto al contenido de la formación o del trabajo.

ABSTRACTO

La actitud *abstracto* aplica las capacidades de reflexión, de conceptualización, de modelización y de comprensión teniendo cuidado de convertir el contenido del trabajo o de la formación generalizable y por lo tanto transferible a una diversidad de situaciones, pero sin buscar que sea inmediatamente operatorio.

CONCRETO

La actitud *concreto* aplica las capacidades de acción y de realización teniendo cuidado de obtener resultados tangibles; pero ella se refiere a un contenido específico y adaptado a una situación dada y por lo tanto difícilmente transferible.

TABLA 3

CORRESPONDENCIA ENTRE LAS RELACIONES AL MEDIO AMBIENTE Y LAS ACTITUDES RELACIONALES	
Tipo de relación	Eje
• Relación al contenido	• <i>abstracto-concreto</i>
• Relación a la autoridad	• <i>autónomo-dirigido</i>
• Relación con los compañeros	• <i>individual-colectivo</i>
• Relación al liderazgo	• <i>directivo-delegación</i>

6) ¡Alto a la normatividad!

En el método AFM no hay, en cada eje, buenas o malas actitudes. Es verdad que en estos últimos años los términos de *concreto*, *colectivo*, *delegación* y *autónomo* han tenido una connotación positiva en el discurso, y las actitudes correspondientes son frecuentemente muy valorizadas. Así, la formación-acción (que corresponde principalmente al desarrollo de las actitudes: *concreto*, *colectivo* y *autónomo*) está a la moda y la combinación de actitudes opuestas -*abstracto*, *individual* y *dirigido*— con frecuencia es tratada de escolar. Pero, no es porque la

enseñanza tradicional dicha tenga una predilección por esta última combinación de actitudes, que el aprendizaje al que se le asocia se debe despreciar, como lo han hecho los promotores de la *Action Learning*, principalmente su fundador **R. Revans** (1983).³ El sentido del *abstracto* puede ser tan noble y útil como el de *concreto*. El trabajo individual puede ser, para varios puestos, una cualidad esencial, y la capacidad de aceptar ser dirigido en un momento dado, en situación importante o de urgencia, puede ser una virtud fundamental.

II. Algunos escenarios de la formación al *management* apoyándose sobre AFM

Estos escenarios se reagrupan en dos grandes categorías:

- 1) Aquellos que, en formación inicial tienen por objetivo establecer el enlace entre los estudios y la vida profesional (escenarios puente).
- 2) Aquellos que, en formación permanente tienen por objetivo crear un clima pedagógico favorable al desarrollo de los *managers* (escenarios ambientes).

A. Dos escenarios *puentes*

El paso de la vida escolar a la vida profesional no es tan fácil como podría creerse. Con respecto a las actitudes relacionales estudiadas, frecuentemente esto implica un cambio radical de lo *abstracto* a lo *concreto*, de lo *individual* a lo *colectivo*, de lo *dirigido* a lo *autónomo* (o viceversa) y la emergencia de dos actitudes, únicamente tratadas en los estudios sobre el plan teórico: el *directivo* y el *delegador*. Ahora bien, la preparación a estas nuevas actitudes relacionales es hasta ahora insuficiente.

Para los estudiantes que nunca han trabajado en una organización durante sus estudios, su comienzo en la vida profesional representa un *salto* cualitativo, de un universo normalizado (*abstracto* e *individual*) a otro que lo es menos o que no lo es de la misma manera. Por lo tanto, este comienzo tiene grandes posibilidades de provocar angustia, frustración, y un desperdicio de conocimientos y de competencias, hasta una necesidad de refugiarse en nuevos estudios.

Para los estudiantes que han tenido contacto con el mundo de la empresa, o del servicio público, ya sea en prácticas o trabajando a tiempo parcial, la transición entre la vida escolar y la vida profesional es menos brutal. Sin embargo, se puede constatar que, generalmente,

³ Revans, R., *The ABC of Action Learning* (Chartwell-Bratt, 1983).

las instituciones educativas no saben sacar provecho de estas experiencias de trabajo. No las aprovechan para dinamizar la enseñanza y facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Por otra parte, los estudiantes, al darse cuenta de que los conocimientos y las competencias adquiridas en clase no les son de gran utilidad, tienen tendencia a tranquilizarse de dos maneras: Al continuar sus estudios, dan prioridad a la adquisición de técnicas, en perjuicio del aprendizaje de sistemas y métodos —*vagos e inconsistentes* para su gusto—; pueden también desprestigiar sus estudios y considerarlos como mal adaptados a la realidad cotidiana de la empresa o, peor aún, como inútiles, cuando el éxito de su experiencia de trabajo les hace creer que no tienen nada más que aprender.

Para asegurar la transición entre el universo escolar y la empresa, la institución educativa escoge refugiarse, no teniendo algo mejor, en lo teórico-práctico, es decir, evitar todo lo que es demasiado teórico (hipótesis: esto interesa poco a los estudiantes), descuidar lo que es demasiado práctico (hipótesis: los profesores están mal preparados en la práctica), y preferir el estudio de casos. Parecería que los estudiantes que nunca han trabajado no les interesa, ya que piensan que se trata de un pseudo-práctico y de un pseudo-teórico.

Los escenarios *puentes* tienen por finalidad:

- Preparar mejor a los estudiantes a su ingreso a la vida profesional, yuxtaponiendo, de manera consciente y organizada, la experiencia de la empresa y la distancia teórica.
- Hacer surgir ciertos conceptos como los de organización, objetivo, información, resultado, etc., tan difíciles de aprender en el salón de clases, pero tan necesarios para decodificar y comprender la vida de trabajo.
- Enriquecer las actitudes relacionales de los estudiantes y facilitar también su adaptación a situaciones de trabajo muy diversas y contrastadas.

Un primer escenario puente, que concierne a los estudiantes que tienen tres años de estudios después del bachillerato y que no trabajan, consiste en interrumpir su escolaridad durante un año completo y sumergirlos en una organización. Antes, durante y al final de su misión en la empresa, se reúnen con los profesores-facilitadores que los ayudan a prepararse a la transición y a sacar la mejor parte de sus experiencias tanto solos como en grupo.

Dos líneas directivas han sido hasta ahora seleccionadas para acompañar este escenario:

- 1) La evolución de la imagen que ellos se hacen de su organización, en cada etapa importante de su estancia, con la ayuda de fotomontajes y de comentarios que los acompañan; este procedimiento permite abordar de manera inductiva el problema de la definición de la organización.
- 2) El enriquecimiento de ciertas actitudes relacionales como el *colectivo* (en la organización hay intereses creados, territorios, rumores, clanes, tensiones, etc. que prueban la necesidad del *colectivo*), el *concreto* (en la organización hay que llegar a resultados tangibles con recursos limitados), el *dirigido* (hay superiores que imponen orientaciones o que dan órdenes y que no se puede hacer y decir todo lo que uno quiere), y el *autónomo*. También se observa el reconocimiento de la importancia entre otras actitudes, como el *individual* (es importante saber trabajar solo), o el *abstracto* (los ejecutivos de la empresa tienen problemas de distancia frente a su trabajo cotidiano).

Este escenario tiene la ventaja de separar claramente lo teórico de lo práctico, de reconocer la necesidad de los dos, y de sus interrelaciones, para comprender mejor el mundo de la organización y desarrollar sus actitudes relacionales, y por último, justificar los estudios teóricos que sean retomados después de la experiencia.

Un segundo escenario concierne a los estudiantes de **MBA**.

Este consiste en:

- Dividir a los estudiantes en grupos de seis, cada equipo dirigido por un estudiante que tiene a cargo la calidad del trabajo, el logro de los resultados y la cohesión del grupo. Esta responsabilidad rota cada dos meses; cada estudiante tiene su turno en el año.
- Trabajar seis mañanas por semana a razón de dos sesiones semanales por materia. Por lo tanto, se ofrecen tres materias por trimestre.
- Enviar por las tardes cada equipo de seis alumnos a una empresa, la misma durante dos años. El primer año, para descubrir la empresa a través de las diferentes materias estudiadas; el segundo, para que los estudiantes puedan practicar la asesoría colectiva con la dirección de la empresa.
- Después de cada trimestre, durante el cual los alumnos estudian tres materias, éstos disponen de un mes para elaborar un reporte sobre la práctica de cada una de las materias en la empresa a la que han sido enviados. Después, comienzan un nuevo trimestre en el que siguen tres materias nuevas. Al final del primer año, habrán

estudiado todas las disciplinas fundamentales del *management*, en el salón de clases y en la empresa. En el segundo año, se consagran a las materias de nivel avanzado de tal manera que faciliten y enriquezcan sus actividades de asesoría en la empresa.

- Hacer acompañar las experiencias en la empresa por los profesores de las materias enseñadas; a principio del año escolar éstos dan una orientación importante a los estudiantes, pero a medida que avanza el programa los estudiantes toman su autonomía.

Este escenario, como el anterior, reconoce y facilita el aprendizaje de las actitudes *concreto, colectivo, dirigido y autónomo*. Gracias a la organización y al acompañamiento del trabajo en equipo, este escenario permite además desarrollar las actitudes *directivo y delegador*.

B. Algunos escenarios ambiente

Estos escenarios tienen como propósito ir más allá del desarrollo de los conocimientos y de la competencia técnica. Éstos se justifican por las cinco constataciones siguientes:

- La formación bajo la forma de cursos dados por animadores, aun siendo éstos muy capaces, conduce generalmente a un aprendizaje que desaparece rápidamente con el tiempo cuando no se practica inmediatamente en la vida del trabajo. Los mensajes recibidos pierden su intensidad y la rutina reaparece.
- Cuando existen, las aplicaciones en el universo de trabajo son, con frecuencia, dolorosas. Estas no siempre permiten la distancia suficiente, y se hacen generalmente *sin red*, es decir sin acompañamiento; chocan frecuentemente con las prácticas cotidianas de los servicios y, finalmente, son aleatorias en sus consecuencias. Es por estas razones que son emprendidas pocas veces .
- Además, la formación catalogada como clásica, reproduce el modo jerárquico tradicional, a saber, un animador que dirige y unos alumnos que son dirigidos; lo que está contra los nuevos métodos en *management*.
- Ciertos aprendizajes, como los del *saber-hacer* y del *saber-ser* en el trabajo requieren de dispositivos pedagógicos más audaces. En particular en el aprendizaje de la alteridad, del trabajo en equipo, de la delegación, de la autonomía, etc.
- Entre el *es lo único que hay que hacer* y el *no me concierne puesto que es mi jefe quien decide*, cada puesto de trabajo de ejecutivo representa una posibilidad de desarrollo individual y organizacional que pide únicamente ser explotada.

La trama que caracteriza los escenarios que se apoyan en el dispositivo de proyecto de acción puede definirse como:⁴

- La instauración de un ambiente pedagógico apropiado, situación de desarrollo individual —en el seno de un equipo acompañado de un *coach*.
- Para la realización de proyectos individuales que, de todas maneras, los participantes tienen que cumplir en su unidad de trabajo.
- Con el fin de favorecer, a través de este dispositivo pedagógico, el desarrollo de participantes en tanto que *managers*.
 - a) El ambiente pedagógico apropiado se apoya esencialmente sobre los siguientes actores:
 - Un alumno que tiene un proyecto de acción que terminar en un tiempo limitado.
 - Las otras personas del grupo de proyecto de acción, al cual pertenece el alumno, que tienen cada una un trabajo que realizar.
 - El facilitador del equipo de alumnos (*coach*) que se compromete a crear un ambiente favorable a la realización de proyectos de acción y al desarrollo de las personas en sus roles de ejecutivos.
 - El equipo de facilitadores (cada facilitador acompañando un equipo de alumnos) que es el responsable del respeto del método de dirección pedagógica por la persuasión, que se preocupa de la armonía de los trabajos de los participantes y asegura la coherencia del dispositivo en su globalidad.

Después de una formación-acción al método, los ejecutivos de niveles jerárquicos superiores pueden jugar el rol de facilitadores. Así, se entrenan a este nuevo enfoque del *management* que es el *coaching*.

En el seno del grupo de proyectos de acción, el ambiente pedagógico debe caracterizarse por:

- un espíritu de equipo y de solidaridad
- una voluntad de superación individual y colectiva
- un método, un rigor y una disciplina
- el desarrollo de la creatividad y la búsqueda de la calidad
- la motivación positiva, el apoyo solidario y el impulso a mejorarse siempre

⁴ M. Fiol et Jean Francois Guillon, "Le dispositif pédagogique de projet d'action", Document de présentation, HEC Management, 1990.

- una comunicación permanente y estimulante en el seno del grupo
- la preocupación sincera de justicia en las relaciones entre el facilitador y los participantes

b) Los proyectos de acción individuales son a la vez un pretexto y la indispensable manifestación de la superación individual y colectiva.

Son un pretexto, ya que su realización no es un fin por sí mismo. Ciertamente, deben ser suficientemente ambiciosos con el fin de que las personas se den los medios para constatar por ellas mismas la pertinencia de un clima pedagógico favorable con la superación personal. Pero deben ser al mismo tiempo realistas para que ese clima pueda producir verdaderamente sus frutos.

La realización de estos trabajos es absolutamente necesaria ya que constituye la línea directiva, el soporte expresado en términos de metas tangibles y objetivo del procedimiento propuesto. Sin trabajo concreto, el clima pedagógico pierde su consistencia y no puede manifestar sus efectos. Por el contrario, tener que llevar a buen término los trabajos útiles e inevitables permite a este clima pedagógico mostrar sus virtudes: estimulación, la persuasión de la reflexión y del esfuerzo, distancia con respecto a lo cotidiano, desarrollo de la creatividad, investigación de la calidad, método, disciplina y rigor, desarrollo de sí mismo, espíritu de equipo y de solidaridad, etc.

La realización de cada trabajo es el enlace indispensable entre todos los actores involucrados por el procedimiento, entre el grupo de pertenencia al trabajo y el equipo de proyectos de acción, entre la situación de trabajo y la acción pedagógica, entre el proyecto de acción inmediata y el proyecto profesional a más largo plazo; da una visibilidad al desenvolvimiento del participante.

c) La disposición de los proyectos de acción favorece el desarrollo de las personas en tanto que *managers*. Es precisamente en este dominio que se encuentra la prioridad del proyecto de acción y es lo que le confiere su originalidad frente a la administración de proyectos tradicional donde la preocupación por su realización desplaza la importancia del desarrollo de los *managers*.

Este desarrollo de *managers* se puede describir de la siguiente manera:

- Mejorar su capacidad de trabajar solo (*individual*) y de trabajar en grupo con sus compañeros (*colectivo*).
- Reforzar su competencia de tomar una distancia y una visión global frente a una problemática de trabajo (*abstracto*) y de definir y lograr los objetivos de una misión implementándola detalladamente (*concreto*).
- Aumentar su capacidad para aplicar una metodología rigurosa impuesta por la autoridad (*dirigido*) y para desarrollar su propio modo de acción a medida que el proyecto se desarrolla (*autónomo*).
- Comprender mejor los mecanismos de interacción entre un *manager* y su equipo de trabajo (*directivo-delegador*).
- Comprender mejor su relación al tiempo en la ejecución de un trabajo (que pudiera constituir nuevas actitudes a desarrollar: planificación y evaluación).

Las ventajas de este dispositivo pedagógico son esencialmente las siguientes:

- Salir del modelo tradicional de la formación del cual los límites son conocidos.
- Promover un nuevo estilo de *management* menos jerárquico, más incitativo, más participativo y aún más centrado sobre el desarrollo de las personas, tanto al nivel de los facilitadores como de los participantes.
- Crear las condiciones para que cada ejecutivo pueda explorar nuevos espacios de conocimiento de sí mismo.
- Implicar los responsables jerárquicos directos que tienen que escoger, de acuerdo con sus colaboradores que participan del programa de formación, los proyectos de acción a llevar a cabo. De esto resulta que el tiempo dedicado a la formación finalmente es una extensión directa de la vida de trabajo y una inversión productiva para la unidad donde ellos trabajan.

Sus principales inconvenientes son:

- Asegurar el seguimiento de los proyectos de acción que requiere un espíritu de *coaching*, de mucha metodología, de persuasión y de entrenamiento de parte de los facilitadores, con el objeto de obtener una legitimidad.

- Administrar las disonancias posibles entre el ambiente de desarrollo de los proyectos de acción y el de la unidad de trabajo.

Varios escenarios se inspiran de este enfoque de proyectos de acción.

Así, ciertas organizaciones quieren hacer de estos proyectos de acción la columna vertebral de su programa de formación de ejecutivos (ocho a diez jornadas son consagradas al proyecto de acción, extendiéndose por un año). Ellas acompañan el programa de cursos tradicionales comunes a todos los participantes con un programa individualizado de formación. Los ejecutivos que siguen la formación terminan por obtener un diploma. Los participantes presentan, solos o en equipo, un examen oral sobre el proyecto de acción para obtener el diploma.

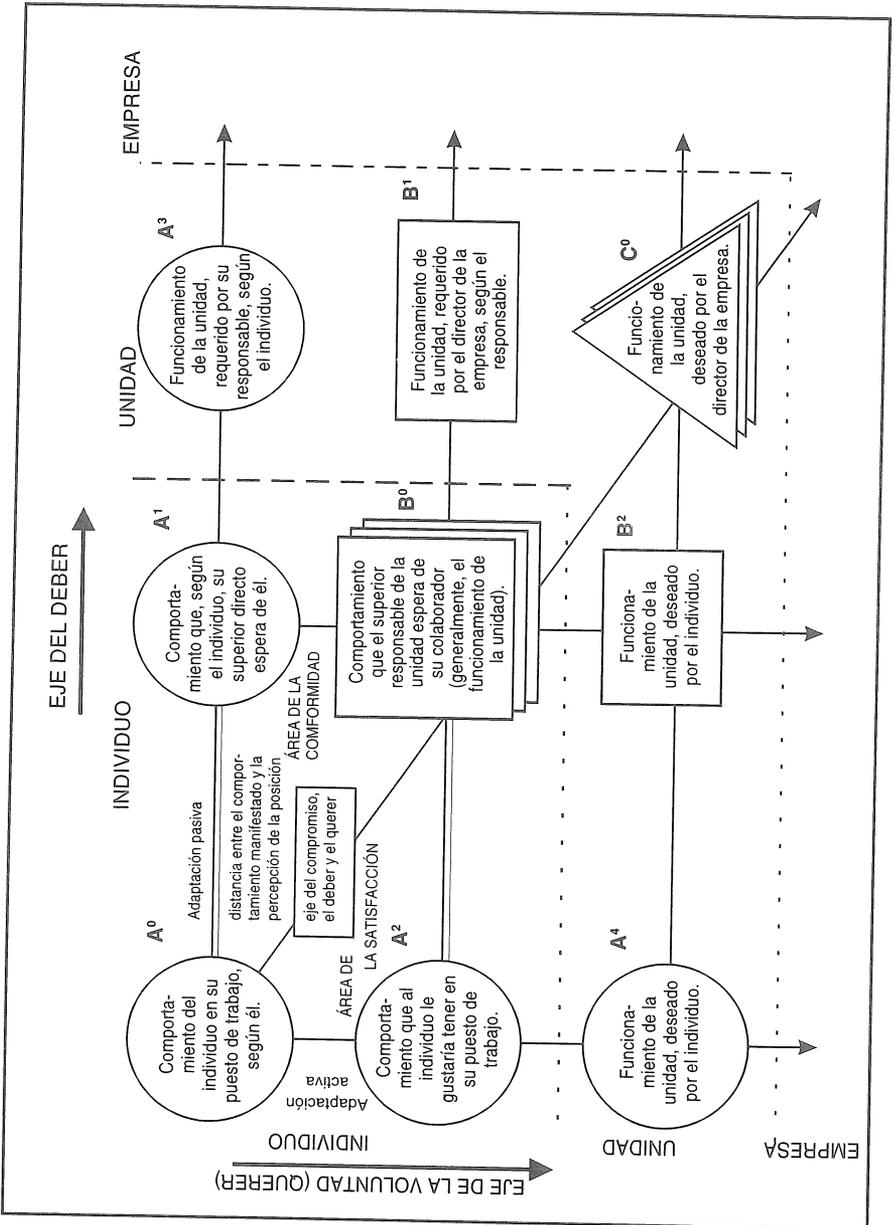
Otras organizaciones reclutan ejecutivos jóvenes, con un buen potencial, para trabajar desde el comienzo de su vida profesional en servicios funcionales. Las actitudes *abstracto*, *individual* y *autónomo*, que han desarrollado durante sus estudios, son actualmente pedidas. Después, estas organizaciones buscan darles responsabilidades operacionales teniendo también la responsabilidad de dirigir un equipo de trabajo. Conscientes que esta transición es difícil, las empresas proponen a estos ejecutivos una formación de acción apoyándose en el desarrollo de proyectos de acción; las actitudes *concreto*, *colectivo*, *dirigido* son entonces desarrolladas, lo que facilita la toma de responsabilidades operacionales. Las actitudes *directivo* y *delegador* pueden igualmente ser enriquecidas.

Algunas organizaciones establecen una formación de su equipo de Dirección General, haciéndoles desarrollar colectivamente un proyecto de acción (un ejemplo de tema concreto: removilizar un equipo de ejecutivos apático). El objetivo no es, de hecho, tanto el llevar a término el proyecto, sino servirse de él como soporte para reforzar la unidad de pensamiento y de acción en el seno del equipo dirigente. El proyecto de acción es, por lo tanto, utilizado esencialmente para desarrollar la actitud *colectivo*.

III. Algunos resultados y observaciones en el terreno

Para operacionalizar el *constuct AFM*, hemos procedido al desarrollo de un método de apreciación del enriquecimiento de actitudes. Se basa en la técnica de la entrevista semidirectiva del *aprendiz* (alumno) antes y después del seguimiento del programa de formación, así como en la

CUADRO 3
EL CUADRO DE LAS DISTANCIAS



técnica del análisis de contenido de su discurso. El método tiene el propósito de apreciar sobre una escala el estado de desarrollo de una actitud a un momento dado.

El método concierne a la vez (refiérase al **Cuadro núm. 3**) el comportamiento manifestado (A^0) y el comportamiento deseado en el caso de los estudiantes (A^2); se interesa además en el comportamiento esperado por el superior jerárquico (B^0) y en la percepción de la petición del superior (A^1), cuando se trata de ejecutivos en formación permanente. Este método ha sido aplicado a más de 400 personas (alumnos, superiores jerárquicos, personas del grupo de control, etc.), y ha dado lugar a más de 800 entrevistas. Algunos estudiantes son de integración a la vida activa. Por último, el método dispone de un presupuesto importante aportado por dos grandes empresas públicas francesas. El método se encuentra aún en estado experimental.

Algunos de los resultados obtenidos durante 3 años, en empresas públicas en Francia, en lo que concierne a los ejecutivos, se presentan a continuación en grandes tipos de población:

Estudiantes en *management*

En los estudiantes, que han sido seleccionados para desarrollar estudios de alto nivel, dos actitudes aparecen realmente desarrolladas: el *abstracto* y el *individual*; e inversamente el *colectivo* está poco desarrollado.

Por lo que respecta a las actitudes *dirigido* y *autónomo* no se presenta ninguna tendencia general; ambas se desarrollan más o menos según las personas.

Cuando estos estudiantes siguen un programa clásico, el enriquecimiento de las actitudes durante sus estudios es insignificante. Las actitudes *directivo* y *delegación* no se manifiestan en futuros *managers*, esto representa indiscutiblemente un problema.

En el escenario en que los estudiantes pasan un año en la empresa, se observa un claro enriquecimiento de la actitud *concreto* (los estudiantes terminan por decidir que el mundo y, aún más, que los profesores, comparándolos con los *managers*, no son suficientemente profesionales), un desarrollo, más limitado, de la actitud *dirigido* y de una toma de conciencia, sin ir más lejos de la actitud *colectivo*.

En el escenario donde se acentúa el trabajo en equipo de los estudiantes de *MBA*, la actitud *colectivo* se desarrolla y las actitudes *directivo* y *delegación* comienzan a *despegar*.

Mandos intermedios que se transforman en ejecutivos

Estas personas siguen un programa de capacitación de cuatro

años al *management* de tiempo completo para tener acceso al estatus de ejecutivo. Antes de la formación, dos actitudes han sido más desarrolladas que las otras: *individual* y *dirigido*. Este resultado se puede explicar por el hecho de que sus tareas son frecuentemente codificadas y repetitivas y que no exigen, por lo tanto, concertación ni con sus compañeros ni con sus superiores jerárquicos.

Aunque tienen la costumbre de asumir trabajos operacionales, los mandos intermedios presentan por el contrario una actitud *concreto* poco desarrollada; manifiestan poco sentido de los objetos y de los resultados. En todo caso, esta observación corresponde a la empresa pública en donde se lleva a cabo esta investigación.

En algunos, la actitud *abstracto* está poco desarrollada, lo que puede explicar sus fracasos anteriores en el medio escolar tradicional y los que han sufrido al principio de su formación al *management* en las materias teóricas tales como las matemáticas o la economía.

Durante los cuatro años de estudios que hicieron, se han observado las siguientes evoluciones:

- Un enriquecimiento en el *abstracto* y paradójicamente en el *concreto*. Esto puede explicarse de dos maneras:
 - a) ciertas materias, como el control de gestión o los proyectos de acción individuales, que deben desarrollar, los sensibilizan verdaderamente a los conceptos de objetivos y resultados;
 - b) el desarrollo de un proyecto de acción permite al *abstracto* y al *concreto* apoyarse y reforzarse mutuamente: la cadena (problemática, definición de una pregunta a responder, procedimiento metodológico, estudio de terreno, resultados obtenidos, análisis y redacción de un reporte que implica una toma de distancia) y la dialéctica entre el terreno y los conceptos, y entre inducción y deducción son muy probablemente las causas.
- Un desarrollo del *colectivo* insuficiente: los dispositivos pedagógicos implementados para favorecer el trabajo en equipo no confirman de una manera clara las esperanzas que se tenían. Este resultado puede deberse al hecho de que los otros componentes de la formación, como los controles y las evaluaciones de conocimientos, continúan siendo un componente orientado hacia los resultados individuales.
- Una ligera regresión sobre la actitud *dirigido*, debido a la ausencia de un superior jerárquico y a la disolución de la autoridad en el

grupo de profesores y de administradores de los programas de formación.

Ejecutivos en formación permanente

El trabajo de investigación realizado corresponde a un programa de formación a tiempo parcial de un año y construido en función de un proyecto de acción.

- En el caso de los ejecutivos que continúan en actividad profesional, las actitudes predominantes son *individual* y *dirigido*. Pero su amplitud no es aún muy pronunciada. Estos ejecutivos manifiestan una falta de concentración en su trabajo individual, teniendo también problemas para definir claramente las orientaciones y por consiguiente para dar directivas a sus colaboradores en el caso de tener que hacerlo.

Sin embargo, las actitudes *colectivo* y *delegación* están un poco desarrolladas. Los superiores jerárquicos no promueven la concertación entre sus propios colaboradores y exigen de ellos que controlen de cerca sus actividades.

Al final del programa de formación, se ha podido constatar los siguientes resultados:

- Un enriquecimiento de las actitudes *delegación* y *directivo*. Este resultado no es de hecho directamente imputable al dispositivo pedagógico, sino más bien a la gran carga de trabajo. Teniendo que acumular su trabajo en la empresa con las actividades intensas del programa de formación, los ejecutivos se ven obligados a delegar en sus colaboradores algunas de sus responsabilidades. Además, ellos adquieren el hábito de dar directivas precisas con el fin que sus colaboradores puedan llevar a cabo bien sus tareas durante sus repetidas ausencias.
- Un desarrollo de la actitud *concreto*. Su mejor comprensión de los procesos y de las técnicas de administración, ligada al proyecto de acción, permite a estos ejecutivos ver su práctica profesional, en su unidad de trabajo, con una mayor eficacia y eficiencia.
- Una relativa mejora en su actitud *abstracto*. Para justificar este resultado, los participantes argumentan que habiendo conservado sus responsabilidades operacionales durante la formación, no tuvieron tiempo para tomar una distancia frente a sus actividades cotidianas. Por consiguiente no tuvieron, según ellos, el tiempo necesario para la reflexión y para la conceptualización.
- Un enriquecimiento del *colectivo* insuficiente con respecto a lo

esperado. Para este año (1991), el nuevo sistema de evaluación de los proyectos de acción deberá mejorar este resultado: consiste en evaluar individualmente los proyectos de acción en el seno de cada equipo y de penalizar colectivamente los otros miembros si un proyecto es rechazado. Un proyecto colectivo por equipo es, desgraciadamente, difícil de considerar, cuando los ejecutivos se encuentran dispersos geográficamente y tienen dificultades para reunirse regularmente.

- Los superiores jerárquicos esperan de sus colaboradores un comportamiento un poco más *dirigido* que *autónomo*, más *colectivo* que *individual* y más *concreto* que *abstracto*. Los ejecutivos desean en general un comportamiento más *individual* y más *autónomo*.

En general, se observa que:

- La actitud *colectivo* es particularmente difícil de desarrollar, debido en gran parte a que el medio ambiente de trabajo es poco propicio; habrá que ser muy creativos para poder imaginar dispositivos de formación permitiendo reforzarla.
- Una persona puede difícilmente desarrollar una actitud durante la capacitación si al nivel de su comportamiento deseado no resiente la necesidad.
- El dispositivo del proyecto de acción acerca el comportamiento manifestado de los ejecutivos al exigido por sus superiores; esta observación se debe relacionar con el hecho de que los superiores jerárquicos, al final de la formación tienen tendencia a aumentar su exigencia.
- Los ejecutivos que han llevado a cabo proyectos de acción en los programas de formación se ven con frecuencia asignando, a su regreso definitivo a su unidad de trabajo, la responsabilidad de la dirección de un proyecto real de innovación. En consecuencia, estos ejecutivos son llevados a reforzar sus actitudes *delegación* y *directivo* (puesto que deben liberar tiempo para su nueva responsabilidad), *abstracto* y *concreto* (gracias a la aplicación del procedimiento de proyecto de acción y a la exigencia de resultados que tienen), *autónomo* y *dirigido* (tratándose de proyectos de innovación en la unidad de trabajo, sus dirigentes siguen de más cerca su trabajo y piden una colaboración más estrecha), y por último *colectivo* y *individual* (los ejecutivos dirigen el proyecto, animan reuniones de reflexión y deben elaborar una síntesis de las proposiciones).

Como conclusión, el enfoque desarrollado en este documento considera el enriquecimiento del *saber-ser* del *manager* como el eje central de la formación al *management*; es en función de este eje que se articulan el desarrollo del saber y del *saber-hacer*. Este enfoque se apoya sobre el *construct AFM* que sirve de referencia al estudio de las actitudes en el trabajo.

Algunos escenarios han sido propuestos para ilustrar este enfoque; han sido seleccionados porque su aplicación se acompaña de un método de evaluación de los enriquecimientos de las actitudes a partir de un balance inicial. Otros escenarios hubieran podido formar parte de este documento, por ejemplo, un escenario utiliza el control de gestión: su proceso y una de sus herramientas: (el tablero de control) como método de desarrollo del *saber-hacer* y del *saber-ser* del *manager*. Experimentado desde hace varios años con dirigentes de empresa, ha enriquecido verdaderamente las actitudes, lo que ha sido muy reconocido por los dirigentes. Sin embargo, los resultados obtenidos nunca han sido apreciados de manera formal, como es el caso de los otros escenarios descritos anteriormente; el tipo de personas que siguen la formación, visto su nivel jerárquico, es difícil aplicar el método de apreciación de los enriquecimientos.

Por último, el *construct AFM* y el método de apreciación, estando los dos íntimamente ligados:

- Constituyen un marco de trabajo heurístico que puede enriquecerse de nuevas actitudes y guiarse de esta manera el desarrollo de nuevos escenarios pedagógicos;
- Permiten a los responsables de la formación disponer de tableros de control para apreciar los enriquecimientos del *saber-ser* y tomar las decisiones con conocimiento de causa.

Referencias

- Boisot, Max. *Information and Organizations: The Manager is an Anthropologist*. London: Fonata/Collins, 1987.
- _____ and Michel Fiol. "Chinese Boxes and Learning Cubes: Action Learning in a Cross Cultural Context". *The Journal of Management Development* 16: (Special Issue about Action Learning, 1987).

- Cuevas, Fernando. "La dialectique entre l'Identité Individuelle et la Culture Organisationnelle". Tesis de doctorado en la Universidad de Paris Dauphine, 1988.
- Fiol, Michel et Jean Francois Guillon. Le dispositif pédagogique de projet d'action. Document de présentation. HEC Management, 1990.
- _____, Genevieve Causse and Patrice Jolivet. "La formation action, un exemple de mise en oeuvre". *Revue Enseignement et Gestion*. No. 36 (Hiver 85).
- _____, Bernard Garrete, Fernando Cuevas et Max Boisot. *AFM: Un modèle d'Analyse de la Formation au Management*. Centre HEC-ISA, 1990.
- Revans, R. *The ABC of Action Learning*. Chartwell-Bratt, 1983.