

DINÁMICAS DE CO-CREACIÓN: ÉXITO Y FRACASO EN LOS PROGRAMAS EJECUTIVOS A LA MEDIDA DE LATINOAMÉRICA

ABSTRACT

Desconocemos las dinámicas de co-creación entre empresas y escuelas de negocios para desarrollar con éxito los PEM. Existe abundante literatura sobre la capacitación corporativa, y estudios que identifican los PEM como un ingreso importante para las escuelas de negocios. Este artículo apunta a comprender los factores por los cuáles algunos PEM son exitosos, mientras que otros fracasan, y responder a la pregunta: ¿cómo colaboran las empresas y las escuelas de negocios en los PEM? En este contexto, definimos PEM exitosos como aquellos que superan las dificultades oportunamente y satisfacen las expectativas de ambas organizaciones; mientras que, los PEM de fracaso como los que no gestionan bien las dificultades, y obtienen bajos niveles de satisfacción. Basados en el concepto empírico de Galison “zona de comercio”, analizamos las dinámicas de co-creación de PEM entre empresas y escuelas de negocios, así como los factores relacionados a la “experiencia interactiva”. Debido a que, se desconocen suficientes estudios previos, decidimos desarrollar un estudio comparativo de casos en seis países de Latinoamérica, para comparar cinco PEM exitosos con otros cuatro PEM que no lo fueron. Los resultados sugieren que, el éxito de un PEM no depende solo de las interacciones entre las empresas y las escuelas de negocios, sino también de las dinámicas de co-creación, desde la perspectiva de la “zona de comercio”. El análisis de la información revela tres factores críticos para el éxito o fracaso de los PEM: el perfil de los profesores y los ejecutivos; el diagnóstico de la necesidad de la empresa y la venta consultiva.

Keywords: *Programas Ejecutivos a la Medida, Dinámicas de Co-Creación, Zona de Comercio.*

INTRODUCCIÓN

Los Programas Ejecutivos a la Medida (PEM) constituyen una respuesta conjunta de empresas y proveedores de capacitación para elaborar soluciones específicas a “problemas únicos” (Doh, & Stumpf, 2007; Farris, Haskins, & Yemen, 2003; Hansen, Nohria, & Tierney, 1999; Haskins & Shaffer, 2013). En estos programas, ambos socios codiseñan una experiencia de aprendizaje a través de la elección de temas, métodos, profesores y lugar, entre otros factores (Büchel & Antunes, 2007), que implica combinar conocimiento explícito e implícito, abstracto y concreto, procesos y otros tipos de recursos a través de los límites de los actores. Estos programas desempeñan un papel fundamental en la formación del liderazgo porque desarrollan habilidades tales como: la colaboración, la gestión de conflictos y la transformación personal y organizacional (Conger & Xin, 2000; M. Crossan et al., 2013; Kaivanto, 2007; Kets De Vries & Korotov, 2007; Myrsiades, 2001). Los académicos han estudiado diferentes aspectos de los PEM, incluidas las diferencias entre las escuelas de negocios y los consultores (J. Anderson & van Wijk, 2010), las ventajas del intercambio de conocimientos entre los ejecutivos (O’Neill & Bent, 2015), las características y los modelos utilizados para el diseño de capacitación personalizada –e.g., on-the job– (Swanson & Holton III, 2001), independientemente de si incrementan las utilidades antes después de la capacitación (Haskins et al., 2017), cómo las empresas y las escuelas de negocios logran alianzas de aprendizaje (Ghoshal et al., 1992), la personalización de materiales de aprendizaje para empresas específicas (Dover et al., 2009), y la transferencia de conocimiento obtenida por la empresa (Haskins & Clawson, 2006).

Sin embargo, ignoramos los criterios básicos que hacen que estas colaboraciones tengan éxito, a pesar de que cada vez hay más escuelas de negocios cuyos ingresos por PEM son mayores que obtenidos por los programas ejecutivos abiertos (Carringtoncrisp, 2017). A pesar de que existe una literatura sustancial sobre capacitación corporativa, tanto fuera como dentro del trabajo, la dinámica interorganizativa específica entre las empresas y las escuelas de negocios sigue siendo poco explorada. Esta circunstancia es desafortunada porque la abundante evidencia anecdótica en forma de comentarios de los participantes ejecutivos sugiere un vínculo entre la

capacitación ejecutiva y la optimización del desempeño. No obstante, sin una investigación rigurosa sobre los factores de éxito y fracaso de los PEM, carecemos de los criterios para estudiar el efecto de un PEM sobre la productividad (Asplund, 2004; Lockhart, 2013), las habilidades y capacidades de los miembros del claustro y los ejecutivos de las escuelas de negocios para diseñar, administrar y enseñar, PEM (Goodwin & Fulmer, 1995). La investigación empírica sobre PEM es escasa, y la literatura existente sobre educación ejecutiva generalmente no explica lo suficiente los PEM (Martins, 2017).

El propósito de este artículo es mejorar nuestra comprensión de los factores por los cuales algunos PEM tienen éxito mientras que otros fracasan. En vista de la escasa investigación previa sobre este tema, realizamos un estudio de caso inductivo y comparativo de nueve programas personalizados en Latino América. Para guiar nuestro análisis, nos hemos basado en la elaboración y el uso empírico del concepto, “zona de comercio” de Galison (1997), que ha demostrado ser muy útil para conceptualizar nuestros datos. Adicionalmente, fundamentados en el modelo de “zonas de comercio” elaborado por Collins, Evans y Gorman (2007, 2010), logramos asociar los factores de éxito y fracaso al ámbito de la colaboración, y agruparlos en dos categorías: “experiencia interactiva” y “objetos límite”. En este artículo, nos referiremos a aquellos que tienen que ver con la “experiencia interactiva”, a saber: perfil de los profesores y ejecutivos – de la empresa y de la escuela de negocios –; el diagnóstico de la necesidad de la empresa; y la venta consultiva, que va desde la interpretación de las necesidades del cliente por parte de la escuela de negocios, hasta la constitución del grupo de participantes.

INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTO Y DINÁMICAS DE CO-CREACIÓN

Los PEM son una capacitación estructurada para abordar necesidades de formación específicas de la organización (Swanson & Holton III, 2001). Un PEM pretende resolver una necesidad de dos tipos: una situación externa, tal como un desafío en el sector de la industria al cual pertenece la empresa; o una situación interna, tal como el cerrar una brecha de formación en el equipo directivo. Esto es posible porque la capacitación es un proceso sistemático para mejorar la destreza, conocimiento y competencia de los colaboradores; globalmente, la capacitación impacta la competitividad de la organización, las utilidades y el desempeño (Elnaga & Imran, 2013). Algunos elementos clave de los PEM son los siguientes: la flexibilidad y el currículo innovador, un claustro con experiencia ejecutiva, y una alianza estrecha entre la empresa, la institución, o el departamento que desarrolla el programa (Hura, 2013). Visto en su conjunto, desde un enfoque estratégico, se han estudiado los beneficios comunes que influyen en la evolución de las alianzas de aprendizaje (Khanna et al., 1998).

El diseño de los PEM pasa a tener un mayor nivel de interacción y co-creación entre las empresas y sus proveedores; no obstante, esas alianzas proporcionan tanto oportunidades como limitaciones para el aprendizaje y el desempeño (Gulati, 1998; Holmqvist, 2003). Las alianzas estratégicas pueden producir barreras para el aprendizaje colectivo, y tener resultados decepcionantes, tales como la falta de receptividad, poca transparencia, oportunismo, luchas de poder y actitudes de aprendizaje asimétrico (Larsson et al., 1998). La magnitud de las diferencias entre ambas organizaciones –la escuela de negocios y la empresa– también pueden significar un impedimento para el desempeño del PEM; por ejemplo, la ambigüedad de las habilidades de los profesores, dudas sobre las ventajas de un PEM, la falta de motivación para el aprendizaje, entre otros (M. M. Crossan & Inkpen, 1995). Por tanto, si no se superan estas restricciones, en el largo plazo el éxito de esas alianzas será limitado (Morrison & Mezentseff, 1997).

Ninguna organización es inmune a los choques culturales, pero el esfuerzo por colaborar es aquel que permite construir un proyecto de manera conjunta (Mattessich & Johnson, 2018). Tal es el caso de un PEM, donde una escuela de negocios y una empresa colaboran sin dejar de lado sus culturas organizacionales. No se trata de que los profesores

de la escuela de negocios se mimeticen con los ejecutivos de la empresa, ni que los participantes en un PEM se conviertan en académicos; tanto la escuela de negocios como la empresa poseen subculturas diferentes, que a su vez forman parte de una cultura más amplia: el ámbito de los negocios. El lenguaje de los negocios les confiere suficiente cercanía como para compartir proyectos comunes, al tiempo que divergen en otras actividades propias de su gestión. Esos proyectos comunes, tales como el diseño de un PEM, son los que habilitan las interacciones entre ambas organizaciones y, por consiguiente, facilitan la co-creación.

Sin embargo, la incardinación de escuela y empresa en el campo organizativo general de los negocios, no elimina divergencias en sus respectivos modos de organización, culturas y patrones de comportamiento. Toda organización se dota de mecanismos para conseguir la cooperación en orden a un propósito específico. Gran parte de tales mecanismos (e.g., inventivos, estructura organizativa, formación de sus integrantes, tecnología particular) son elementos idiosincráticos, los cuales adquieren su sentido dependiendo del sector, estrategia y capital humano de la organización, entre otras cosas. La existencia de estas divergencias hace necesario habilitar un espacio cooperativo en el cual se desarrollen las concepciones, modos y herramientas de intercambio adecuados para la colaboración buscada.

Para entender los mecanismos y dinámicas mediante los que las empresas y escuelas de negocios puedan llegar a co-crear un PEM, proponemos utilizar el concepto “zona de intercambio”, que Galison (1997) toma, a su vez, de Marshall Sahlins (1993, 1995). Sahlins acuñó el término en el marco de su investigación sobre cómo determinados pueblos con culturas y lenguas distintas podían llegar a comerciar de forma sostenida y aceptable para todas las partes. El elemento crucial del proceso radica, según Sahlins, en la creación de lenguajes comunes (“pidgins” o “creoles”), en los que cada parte podía reconocerse y llevar a cabo sus fines pragmáticos sin la necesidad de abandonar la cultura y lenguaje propios. En este contexto, se parte, por tanto, de dos grupos con reglas generales distintas, que tratan de establecer una solución de coordinación local. Es decir, los agentes crean un espacio medio para el comercio, incluso a pesar de atribuir un significado completamente diferente a los objetos que se intercambian.

Este concepto fue adoptado por Galison (1997) para estudiar la convergencia de dos tradiciones distintas en el campo de la microfísica, para lo que se apoya en tres ejes: la instrumentación, la experimentación y la teoría. La instrumentación se refiere a los objetos, artículos y bienes que intercambian dos subculturas; por ejemplo, los *teaching cases*, las metodologías de enseñanza-aprendizaje o los contenidos de un PEM. Esos instrumentos dan paso a la elaboración de sistemas, procesos y procedimientos, y allí surge la experimentación. La experimentación consiste en el uso técnico de los instrumentos: es el oficio, el ejercicio profesional de cada persona dentro de una subcultura; por ejemplo, el trabajo de la persona de L&D dentro de la empresa, la actividad comercial del ejecutivo de PEM o la docencia del profesor de la escuela de negocios. Los principios y la esencia de esas actividades, se apoyan sobre la teoría. La teoría es el conocimiento, el medio conceptual para el intercambio, con esquemas mentales propios y significados concretos, dentro de cada subcultura; por ejemplo, el diseño curricular de un PEM o la construcción de una sesión. La teoría es el “hard core” de la “zona de comercio”, porque son los principios rectores del diálogo entre las subculturas, entre la empresa y la escuela de negocios. La teoría implica supuestos ideológicos, modos de analizar y modelar la experimentación instrumental: es el fundamento epistémico de la “zona de comercio”.

Collins, Evans y Gorman (2007, 2010) extendieron la investigación de Galison, sobre las “zonas de comercio”, clasificándolas en cuatro tipos: forzadas, subversivas, fraccionadas e inter-lenguaje –esta última fue la desarrollada por Galison y explicada antes. Las “zonas comerciales forzadas” representan una situación con un alto nivel de

coerción y un mínimo nivel de homogeneidad –e.g., mandatos corporativos, políticas gubernamentales, entre otros–. Las “zonas comerciales subversivas” se presentan cuando los “inter-lenguajes” toman componentes de los agentes, o cuando el idioma de una de las partes supera al de la otra –e.g., difusión de teorías, hábitos de consumo–. En otras palabras, mientras en la “zona comercial forzada” la autoridad se impone por medios institucionales –e.g., *top-down*–, en la “zona comercial subversiva” la construcción del lenguaje se hace gradualmente hasta convertirse en la respuesta socio-cultural adecuada –e.g., *bottom-up*–.

Las “zonas comerciales fraccionadas” son de dos tipos: las de “objeto límite”, que están mediadas por materiales y usualmente carecen de intercambio lingüístico –e.g., objetos simbólicos, mapas, entre otros–; y las de “experiencia interactiva”; que están mediadas por el idioma, en gran parte debido a la ausencia de materiales –e.g., labor de los intérpretes, *peer review*– (Collins et al., 2007, 2010). Esta división no es sencilla, pero como explica Galison (1997), la idea del “objeto límite” funciona, porque puede significar cosas diferentes para los agentes, sin viciar sus proyectos separados. Por otro lado, “la experiencia interactiva” complementa, o incluso actúa de manera independiente, al objeto material. Esto se debe a que, el potencial de la experiencia interactiva es enorme, porque está cargada simultáneamente de conocimiento tácito y específico del contexto (Collins et al., 2007, 2010). Por esos motivos, en ocasiones esta zona puede llegar a constituir el comienzo de un trabajo interdisciplinario. De hecho, pueden darse varios escenarios; por ejemplo, donde las partes no contribuyen entre sí –e.g., no desarrollar ningún vocabulario–, o donde las partes parezcan meros grupos de trabajo unidos por experiencias interactivas –e.g., grupos de científicos–. La trayectoria de este modelo podría estacionarse en una de las zonas, como es el caso de los factores de éxito y fracaso de un PEM, los cuales analizamos más abajo.

Las “zonas de comercio” se pueden definir como lugares en los cuales las comunidades enfrentan un problema de comunicación compleja (Collins et al., 2007, 2010). Este concepto puede aplicarse, de modo análogo, al intercambio de conocimiento entre dos partes, en otras subculturas y contextos profesionales (Galison, 1997). Un claro ejemplo de este fenómeno lo constituyen los PEM, donde las escuelas de negocios, a pesar de no tener un conocimiento práctico de la organización –específico–, han desarrollado un conocimiento abstracto –tácito– de los problemas que les afectan. La “zona de comercio” explica cómo ambas partes alcanzan una zona de comprensión, a pesar de la diferencia en el conocimiento específico que utilizan y, más generalmente, las diferencias propias de sus respectivos contextos y hábitos (Bourdieu, 1990). Además, las “zonas interactivas” pueden agrupar aquellas actividades donde las personas de la empresa y la escuela de negocios colaboran para diseñar un PEM –e.g., entrevistas con ejecutivos–; mientras que, en los “objetos límite” pueden circunscribirse los materiales y recursos necesarios para la ejecución del PEM –e.g., *teaching cases*–.

La idea de una “zona de comercio” puede emplearse a las actividades de co-creación entre empresas y escuelas de negocios. Según Galison (1997), la “zona de comercio” facilita que el conocimiento tácito pueda hacerse explícito y transmitirse a otras personas, provenientes de diferentes contextos profesionales e incluso culturales –“zona inter-lenguaje”–. No consiste en un lugar físico –e.g., laboratorio–, como tampoco en un medio de comunicación –e.g., correo–, sino en un concepto más abstracto –e.g., lenguaje–, capaz de facilitar la gestión de un conocimiento que, además de ser sofisticado y técnico, se circunscribe a un horizonte temporal y espacial. El lenguaje es un instrumento para hacer transiciones entre una subcultura y otra, haciéndolas capaces de cumplir un objetivo común. Las personas que intervienen en esas interacciones inter-organizacionales, no efectúan una “traducción”, sino una “coordinación”, con el fin de intercambiar ideas y conocimiento. De forma similar, las personas que intervienen en la co-creación de

un PEM –e.g., ejecutivos especializados en *Learning & Development* (L&D), lejos de ser meros “traductores”, debido a su trayectoria, conocen sobre educación de ejecutivos, trabajan como “coordinadores” en conjunto con la contraparte de la empresa y la escuela de negocios, respectivamente.

Empresa y escuela de negocios tienen lenguajes y contextos profesionales distintos, pero pueden co-crear un proyecto con objetivos comunes, mediante la elaboración conjunta de una terminología relativamente técnica y sofisticada. De una parte, la empresa, que pretende resolver una problemática de formación mediante un programa de capacitación; de otra parte, la escuela de negocios, que tiene experiencia en la realización de programas de capacitación hechos a la medida. Para Galison (1997), no se trata de una “traducción”, donde el “lenguaje A” –e.g., empresa– se replica en el “lenguaje B” –e.g., escuela de negocios–, sino más bien de vocabularios intermedios, a través de los cuales se puede lograr la comunicación y el comercio. En la “zona de comercio” ambas partes imponen restricciones sobre la naturaleza del intercambio –e.g., precio y extensión del PEM, lugar donde se imparte–, pero eso no obsta superar las dificultades que se presentan durante la co-creación.

Para Galison (1997), la “desunificación” de las ciencias es precisamente aquello que les brinda estabilidad y unidad. En la co-creación, se pretende encontrar esa unidad, pero, aunque en la teoría es viable, en la práctica no es fácil de lograr, porque en pocas ocasiones existe una interacción “directa” entre el proveedor y el consumidor y, aunque la hubiese, son escasas las oportunidades en que los clientes tienen acceso a los recursos con los que el proveedor crea el servicio. En cambio, una plataforma conceptual como la “zona de comercio”, cuyo enfoque antropológico permite entender culturas “disparas”, facilita comprender la interacción entre los individuos de dos organizaciones, así como entre las personas de dichas organizaciones. Esta investigación se enfoca en los procesos de co-creación inter-organizacional, más que en los procesos intra-organizacionales; ya que, las escuelas de negocios y las empresas poseen distintas subculturas entre sí – por ejemplo, departamentos y áreas académicas – los cuales, lejos de fundirse en una “entidad homogénea”, mantienen sus diferencias (Galison, 1997).

La “zona de comercio” establece un lugar donde las ideas y los materiales se transmiten entre los grupos, constituyendo un tipo de zona comercial –no reducible a un mercado o foro de diálogo–: un espacio donde prevalecen convicciones, creencias, tradiciones, propias de cada organización (Galison, 1997). Ese medio no pretende que la práctica y la teoría se confundan entre sí, sino que se complementen y se refuercen mutuamente, según las circunstancias del momento. Más aún, dicha experimentación deliberada, es la que permite una actividad de una “zona de comercio” entre las partes interesadas: sus motivaciones son las “chispas” para desarrollar soluciones factibles (Galison, 1997). Estos intercambios conceptuales son relevantes y novedosos para su futura aplicación a la educación ejecutiva.

MÉTODOS

Como hemos explicado arriba, la investigación previa sobre las dinámicas de co-creación en los PEM y sus factores de éxito y fracaso, es muy escasa (Arthur et al., 2003; Eurich & Wade, 1986; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2007; Miles & Snow, 1984), por lo que, decidimos explorar el fenómeno por medio de un estudio comparativo de casos. El estudio comparativo de casos involucra el análisis y síntesis de las similitudes, diferencias y patrones en dos o más casos que comparten un enfoque u objetivo común (Yin, 2014). Esta metodología de investigación nos ha facilitado generalizar cuestiones causales para entender las divergencias y convergencias entre las empresas y las escuelas de negocios, en las dinámicas de co-creación de un PEM.

El estudio comparativo de casos es preferible en tres condiciones (Pera et al., 2016): primero, cuando se plantean las preguntas “cómo” o “por qué”; segundo, cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos; y,

tercero, cuando se centra en un fenómeno contemporáneo dentro del contexto de la vida real. En resumen, se trata de un tipo de investigación empírica, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes; y en el cual se utilizan múltiples fuentes de evidencia (Yin, 2014). Este enfoque nos ha permitido llevar a cabo un examen detallado de un fenómeno de la vida real; en concreto, las dinámicas de co-creación de los PEM, con una variedad de países, culturas y sectores empresariales.

Selección de casos

A partir de la densidad de la variación, fue posible identificar factores de éxito y fracaso comunes a todos los PEM, indistintamente de los países y culturas de donde se obtuvieron los casos. Seguimos de cerca los procesos propuestos por Yin (Eisenhardt, 1989) en la selección de casos, la recopilación de datos y el análisis. Un caso como la unidad de análisis es: un programa, una institución, una persona, un proceso o una unidad social (2014). En nuestra investigación seleccionamos nueve PEM, desarrollados en seis países de Latinoamérica. Cinco de ellos son PEM exitosos, que se desarrollaron con fluidez y llenaron las expectativas; mientras que otros cuatro son PEM que presentaron dificultades, para lo cual se requirió un esfuerzo mayor, con el fin de lograr un buen diseño e implementación. Nuestra intención al elegir un PEM de varias nacionalidades, extensión y tipo de industria, fue la de contrastar los hallazgos en múltiples casos, que en ciertas situaciones, resultaron sumamente fructíferos (Merriam, 1998). Por lo tanto, se requirió, al mismo tiempo, de diversidad y similitud, de manera que cuenten con factores comunes y elementos distintivos, para compararlos entre sí.

Para estos efectos, seleccionamos los PEM que se habían ejecutado durante los tres años anteriores a la fecha de inicio de la investigación, o incluso PEM que estaban siendo implementados en el momento de aplicar las entrevistas. Esto nos permitió contar con *insights* más recientes y que los informantes recordaran la experiencia del PEM fácilmente, lo cual fue de especial relevancia, debido a que eran programas con un alto nivel de personalización (Yin, 2008). Los PEM estaban dirigidos, en su mayoría, a altos ejecutivos de las empresas; o personas que aspiraban a desempeñarse en tales roles, provenientes de empresas nacionales, internacionales y multinacionales. Las seis escuelas de negocios participantes se encuentran dentro de una red de instituciones asociadas, por lo tanto, el acceso a los contactos fue más ágil, así como su transparencia y apertura. Todas estas escuelas tenían la particularidad de utilizar el método del caso como estrategia didáctica principal, por su probada efectividad en el aprendizaje de ejecutivos (Haskins et al., 2017). Debido al enfoque de esta investigación, factores como estos proporcionaron homogeneidad en los casos de estudio, al mismo tiempo que se obtuvieron diferencias significativas provenientes de otras variables, tales como la cultura que, en un contexto global, tiene mucha importancia (E. Anderson et al., 2014). Asimismo, buscamos los PEM que cumplieran algunos criterios de éxito comunes dentro de la capacitación corporativa, tales como: recompra, tamaño de la empresa, grados académicos de los profesores, trayectoria de los ejecutivos, reputación y prestigio de la escuela de negocios (Szkudlarek et al., 2013). Sin embargo, la total aplicación de estos criterios podía sesgar el análisis de las variables de éxito y fracaso; por ejemplo, la ausencia de recompra no siempre significa insatisfacción, sino que ya se abarcó la totalidad de participantes con un perfil ejecutivo específico dentro de la empresa. Por lo tanto, creamos una matriz de variables a partir de literatura previa, que nos permitiera utilizar medidas de éxito y fracaso más visibles (Asplund, 2004).

Definimos PEM exitosos como aquellos que, a pesar de haber presentado dificultades durante su desarrollo, pudieron sortearlas de modo oportuno, hasta lograr una satisfacción de ambas partes –empresa y escuela de negocios. En cambio, definimos como un PEM de fracaso, aquellos que no pudieron sortear las dificultades apropiadamente y, en consecuencia, la satisfacción de los agentes no fue la mejor. Los Directores de PEM nos indicaron cuáles habían

sido los PEM con mayor cantidad de dificultades, y eso nos sirvió de referencia para hacer los contrastes. De los nueve casos de estudio, las escuelas de negocios nos indicaron que tan solo dos habían experimentado especiales dificultades. No obstante, hubo otros dos programas que, luego de haberlos comparado con los demás PEM, mediante un análisis detallado de las dificultades que atravesaron y el nivel de satisfacción de los agentes, decidimos ubicarlos en la categoría de fracaso. En resumen, contrastamos cinco PEM exitosos con otros cuatro PEM que experimentaron numerosas dificultades. Este contraste es relevante para la comprensión de la “zona de comercio”: las circunstancias varían y, con ellas, los distintos modos de comunicarse, interactuar y co-crear (Galison, 1997).

El perfil de las empresas y el tipo de PEM también varía. Los nueve PEM pertenecían a empresas y sectores diferentes: cuatro eran del sector bancario y financiero, y las otras cinco pertenecían al sector petrolero, construcción, farmacéutico, educación superior y salud, respectivamente. La institución más pequeña tenía ciento cincuenta asociados en su país, y la empresa más grande, cerca de cuarenta mil colaboradores. Los PEM que se impartieron eran, en su mayoría, de desarrollo gerencial: cuatro eran de habilidades gerenciales, tres de liderazgo gerencial, uno de gerencia financiera y uno de gestión de juntas directivas. Los PEM eran de educación ejecutiva: seis programas estaban dirigidos a gerentes, dos a mandos medios, y uno a consejos directivos. Los nueve PEM se impartieron en seis países de Latinoamérica: tres en México, dos en Ecuador, uno en Argentina, uno en Colombia, uno en Brasil y uno en Perú. Reconocemos que, nuestros hallazgos expuestos no pueden ser completamente transferibles únicamente a un sector de la industria, a un país o cultura, a un perfil de participantes o a un tipo de programa.

Fueron aplicadas al menos seis entrevistas semi estructuradas por cada caso de estudio, para un total de 56 entrevistas, agrupadas en nueve casos de estudio. Por cada PEM, se procuró que, la mitad de los informantes representaran a la escuela de negocios, y la otra mitad representaran a la empresa. De esta manera, se aumentan las fuentes de información, se eleva el nivel de confianza y se enriquece la teorización (Barnett & Mattox, 2010). Si se estudiaba más de un caso para una escuela de negocios, no se repetían los informantes, con tal de evitar la redundancia de la información. El perfil de las personas por parte de la escuela de negocios fue: el director comercial del PEM, el director académico, el director de programa, o algún profesor relevante en el curso. El perfil de las personas por parte de la empresa fue el siguiente: la gerente del departamento de L&D, un directivo relacionado con el desarrollo del PEM –e.g., recursos humanos–, o algún participante del PEM (Ver Apéndice 1).

Recopilación de datos

Nuestra recopilación de datos se basó totalmente en entrevistas semiestructuradas, hasta completar los nueve casos de estudio, de carácter exploratorio: “Las entrevistas en profundidad son útiles cuando se desea obtener información detallada sobre las creencias y comportamientos de una persona, o si se desean explorar nuevos temas a fondo” (Yin, 2014). Primero, nos acercamos a los encargados del PEM por correo electrónico e invitamos a seis escuelas de negocios a participar en el estudio; en ocasiones fue necesaria la autorización de la dirección de la escuela, y de cartas de presentación para explicar la investigación. Aunque, nos comprometimos a proteger la identidad de las instituciones y personas participantes, por lo tanto, en ningún caso fue necesario firmar acuerdos formales de confidencialidad. Luego de aprobar la participación de la escuela de negocios, nos fueron facilitados los contactos de las personas que tenían el perfil requerido, los cuales abordamos por correo electrónico, con el apoyo del departamento de PEM, o incluso de manera autónoma.

Una misma persona aplicó todas las entrevistas relacionadas con la investigación, lo que le permitió adquirir experiencia en la aplicación del instrumento y profundizar en la información del PEM, conforme avanzaba cada caso de estudio (ver el Apéndice 2, para el protocolo de la entrevista). Para nosotros era importante comprender la

dinámica de co-creación entre la escuela de negocios y la empresa; de tal forma que indagamos sobre el buen desempeño del PEM, así como las dificultades que se presentaron, tomando en cuenta que en un estudio comparativo de casos se debe ser lo suficientemente ambicioso como para intentar seleccionar casos significativos o “especiales”; de lo contrario, no es posible producir un estudio aceptable (Boyce & Neale, 2006). Abordamos tres etapas del desarrollo de cada PEM: antes, durante y después del *delivery* del programa. El tiempo de cada entrevista osciló entre 20 y 89 minutos, y la duración promedio fue de 47 minutos. La extensión varió según la disponibilidad de tiempo del entrevistado, así como la facilidad para recabar información de valor. En total, se efectuaron 56 entrevistas semi estructuradas, para una duración acumulada de 42.25 horas. Las entrevistas se realizaron con Skype, y se grabó el audio con el consentimiento previo de los informantes, para facilitar el posterior análisis de la información. Todas las entrevistas fueron grabadas digitalmente y los *verbatim* fueron transcritos.

Las entrevistas fueron semiestructuradas, brindando así la posibilidad de “desarrollar una buena relación con los miembros de la empresa y aprender sobre áreas críticas que no se evalúan fácilmente a través de cuestionarios estandarizados” (Yin, 2009). Utilizamos el estudio sobre los PEM para desarrollar una matriz de áreas a abordar (Harrison, 2009); por ejemplo, entorno del sector, expectativas de la empresa, experiencia en el programa, nivel de satisfacción. Hicimos énfasis en esas temáticas, elaborando las preguntas principales de la entrevista. Se puso a prueba el protocolo con un proveedor de capacitación corporativa, con experiencia en el diseño de los programas a la medida, así como los procesos de consultoría *in-house*. Tomando como base la entrevista piloto, afinamos el modo de abordar a las empresas, así como la redacción y cadencia de las preguntas. Por ejemplo, la empresa cliente de ese PEM prefirió no ser entrevistada, y el proveedor se enfocó mucho en los beneficios de su asesoría, no tanto en las dificultades del programa. Esto llevó a ser más agudos en la búsqueda de dificultades durante las entrevistas, con tal de identificar patrones de fracaso en los futuros casos de estudio. A lo largo del trabajo de campo, fueron pocos los datos secundarios que se requirieron; por ejemplo, se obtuvieron cronogramas, contenidos de algunos PEM, información sobre el método del caso. La información recabada fue, principalmente, de primera mano.

Análisis de los datos

Nuestro análisis siguió técnicas establecidas y procedimientos para la construcción de la teoría fundamentada (Asplund, 2004; Doh & Stumpf, 2007; Lockhart, 2013). Dicho estudio de los datos comenzó con un análisis de las entrevistas y fue seguido por una comparación de las entrevistas, en un proceso de codificación de dos ciclos. Empleamos el Atlas.ti 8.3.0 para iOS, un software especializado en análisis cualitativo mixto. En el primer ciclo de codificación, un investigador codificó las entrevistas de manera independiente, por grupos de casos, examinando los patrones relacionados con el desarrollo de un PEM y las variables que influyeron en el diseño e implementación. Este proceso generó una lista de códigos relacionados con las estrategias utilizadas para la gestión de los PEM y los factores que contribuyeron al éxito o al fracaso –por ejemplo, precisión en el diagnóstico del problema, colaboración entre personas y organizaciones, satisfacción de las expectativas, prestigio de la escuela de negocios, escogencia de los casos, entre otros–. En este primer ciclo del análisis, las transcripciones de las entrevistas, que fueron ingresadas como archivos de texto en Atlas.ti, se analizaron sobre la base de códigos previamente determinados en la matriz de variables, así como sobre palabras *in vivo*. Comparamos nuestra codificación al final de cada entrevista y grupo de casos, para enriquecer el análisis previo. A través de este primer ciclo, pudimos reafirmar y afinar los códigos dentro de cada entrevista –por ejemplo, expectativas satisfechas, expectativas insatisfechas, expectativas en general y dificultades, estas las agrupamos en una categoría que etiquetamos como expectativas–. Lo anterior, nos permitió

pasar de una lista grande de códigos a una lista de 31 códigos, más refinada y enfocada, dentro de los cuales se incluyeron algunos códigos emergentes.

A partir de esas 56 entrevistas analizadas, emitimos reportes de Atlas.ti con las principales citas relacionadas a esos códigos, agrupadas según los nueve PEM, y a partir de allí, se redactaron los respectivos casos de estudio. Las familias de documentos, a los cuales se aplicaron los filtros por códigos, permitió seguir un cierto orden en la redacción de casos, de manera que, posteriormente facilitó su orden y estructura –por ejemplo, entorno de la organización, justificación del PEM, diseño del PEM, perfil de los actores, interacción, expectativas, experiencia del PEM, anexos, entre otros–. Los casos de estudio fueron enviados a los principales *sponsors* de cada escuela de negocios, para que los revisaran y a la vez verificaran que la historia del caso correspondía plenamente a lo sucedido en la realidad. También sirvió para validar y complementar la información con algunos datos o documentos adicionales –por ejemplo, precisar las fechas en que se llevó a cabo un PEM, revisar los cronogramas de planificación de trabajo, conocer el formato de las encuestas de satisfacción, eliminar confusiones de información entre PEM afines, entre otros–. “Desde un punto de vista metodológico, las correcciones realizadas a través de este proceso mejoran la precisión del estudio de caso, aumentando así la validez del estudio.” (Glaser & Strauss, 1999). En algunos casos, se sustituyeron las identidades reales por otras ficticias, permitiendo guardar la confidencialidad. En total, se escribieron 393 páginas, correspondientes a nueve casos de estudio.

En el segundo ciclo de codificación, realizamos un análisis sistemático de casos, en los cuales comparamos y contrastamos nuestros hallazgos. “La codificación axial es apropiada para estudios que emplean metodología de teoría fundamentada y estudios con una amplia variedad de formas de datos” (Yin, 2014). En consecuencia, se revisaron y aumentaron los códigos del primer ciclo –por ejemplo, en la categoría de expectativas, se sumaron otros códigos tales como el horizonte de ejecución, reputación de la escuela, mala ejecución del diseño del PEM, entre otras–. En este segundo ciclo de análisis, un investigador codificó los casos de estudio de manera independiente, generando códigos de mayor nivel de abstracción, para lograr una codificación axial, hasta crear un total de 75 códigos –por ejemplo, en la categoría de expectativas se añadieron códigos como la extrapolación del desempeño negativo, extrapolación del desempeño positivo y reformulación de esquemas mentales, entre otros–.

Posteriormente, hemos generado unos grupos de redes para identificar las relaciones entre las distintas categorías, los códigos y sus definiciones. Esto permitió revisar las reiteraciones conceptuales y subsumir los códigos que causaban algún tipo de repetición, en otros más pertinentes. Cuando había un código *in vivo* y uno preexistente que eran muy similares, se subsumió el código *in vivo* en el código, que ya estaba registrado dentro de la matriz de instrumentalización. De esta manera, pasamos de 75 a 64 códigos, y se simplificó el análisis. Luego, generamos tablas de frecuencia y gráficas, para conocer la fundamentación de los códigos a lo largo de los diferentes casos de estudio, y de esta manera identificamos las variables que constituían un patrón de recurrencia significativo –por ejemplo, en la categoría de expectativas, tuvieron mayor presencia la buena ejecución del diseño del PEM y la solución del problema–. Estas múltiples iteraciones entre los datos, los hallazgos provisionales y la literatura, nos permitieron encontrar las dimensiones que explican los caminos hacia el éxito y fracaso en el desarrollo de los PEM.

HALLAZGOS

Nuestros datos analizados sugieren una serie de factores que vinculan la co-creación de los PEM exitosos con experiencias de interacción y factores de instrumentación. Identificamos diez factores que habilitan o restringen la co-creación y buena implementación de un PEM, los cuales a su vez se desagregaron en otros componentes. Para

este estudio, decidimos hacer énfasis en los factores relacionados a las “experiencias interactivas” entre la empresa y la escuela de negocios.

En todos los casos estudiados, se da un impulso inicial por parte de alguna autoridad de la empresa para la contratación de un PEM (Collins et al., 2007, 2010). Este es el detonante para que empiecen a interactuar la empresa y la escuela de negocios. Al inicio hay actividades separadas, donde la empresa y la escuela de negocios funciona de manera aislada, pero, posteriormente se da una mayor cantidad de interacciones, originando puntos de convergencia. Esa convergencia es la que da origen a una “zona de comercio”. Las dinámicas de co-creación propias de un PEM no están sujetas a reglas fijas, sino a un híbrido, donde las restricciones son superadas gracias a la experimentación continua entre las organizaciones: esto habilita la creación de nuevas identidades, modos de trabajar y de entenderse. Por parte de la escuela de negocios, intervienen principalmente tres agentes. En primer lugar, la Dirección del PEM: al ser la responsable de la comercialización y gestión de propuestas de formación a la medida. Era un ejecutivo de cuenta que, por un lado, recibe las solicitudes del cliente y, por otra, gestiona los recursos internos de la escuela de negocios –logística, administrativos, contenidos, profesores, entre otros–. En segundo lugar, la Dirección Académica: al ser la co-responsable de los contenidos del PEM, los profesores y los materiales, de acuerdo con las necesidades expresadas por cliente. En tercer lugar, la Dirección de Programa, al ser responsable del acompañamiento del grupo durante la implementación del PEM.

Por parte de la empresa, interviene principalmente el departamento de L&D, que usualmente depende del área de Recursos Humanos. Así, L&D es el responsable de la convocatoria y selección de proveedores, así como la co-creación e implementación de los programas de capacitación. L&D suele estar liderado por un ejecutivo que, por iniciativa de un área funcional o jerarquía de la organización, identifica necesidades internas de la empresa susceptibles de ser solventadas mediante formación a la medida. En negociaciones más avanzadas, le corresponde gestionar reuniones con personas internas a la empresa –e.g., directivos, gerentes– y con la Dirección de PEM de la escuela de negocios, incluso en ocasiones asignando nombres distintos al PEM: programa *in-company*, *workshop*. Cada agente tiene puntos de vista distintos, propios de las actividades de su organización –empresa y escuela de negocios–; pero al mismo tiempo, presentan factores comunes, propios del lenguaje de la capacitación corporativa. Esto se hace más evidente en las reuniones de cliente-proveedor, donde emerge paulatinamente la “zona de comercio”. Las direcciones de cada entidad tienen, a su vez, áreas de soporte, que posteriormente se integran a la “zona de comercio”. Por ejemplo, L&D aborda a los encargados de cada área de negocios: gerencia, operaciones, finanzas, entre otros; y la Dirección del PEM o Académica, abordan a los coordinadores de cada área académica, para que estos, a su vez, contacten a los profesores idóneos e identifiquen los materiales más pertinentes a los objetivos de aprendizaje especificados. Para Galison (1997), los agentes incluso pueden estar en desacuerdo sobre el significado del proceso de intercambio en sí, y eso no obsta para que pueda emerger la “zona de comercio”. En la Figura 1 se observa mejor cómo se coordinan las actividades locales, las creencias y las acciones, en un sitio simbólico y en cierta forma espacial: la “zona de comercio” (Galison, 1997).

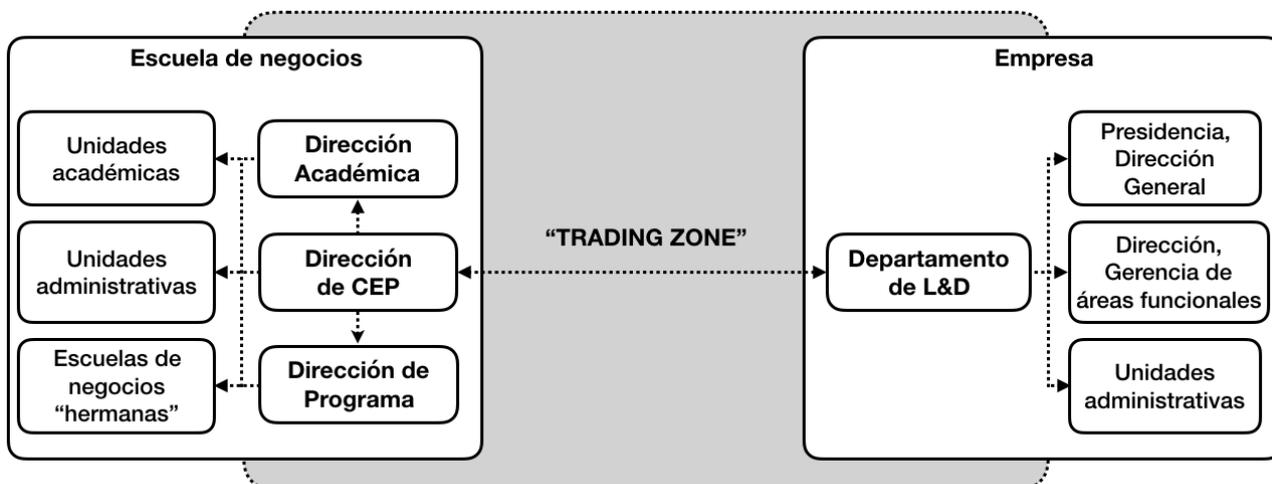


FIGURA 1: “zona de comercio” en un PEM

En los eventos de co-creación hay una coordinación local, donde aparecen lenguajes de contacto, a pesar de las grandes diferencias globales (Galison, 1997). Por ejemplo, en algunas ocasiones, la Dirección de PEM convoca directamente a los profesores para el diseño y, solo en algunas ocasiones, pide soporte –a los profesores, a la Dirección Académica, o a los coordinadores de área académica–, para participar en reuniones con L&D. Lo anterior sucede en situaciones donde el PEM tiene cierto nivel de complejidad, o cuando las negociaciones del PEM están ya avanzadas. Luego, es enviada una propuesta preliminar con contenidos y precios. Si existe una aceptación inicial por parte de la empresa, entonces se procede a elaborar los contenidos de manera más detallada. Esta dinámica interna de la escuela de negocios es similar en todos los PEM objeto de estudio, tanto en los de mayor éxito como donde se presentan dificultades. Ver Figura 2.

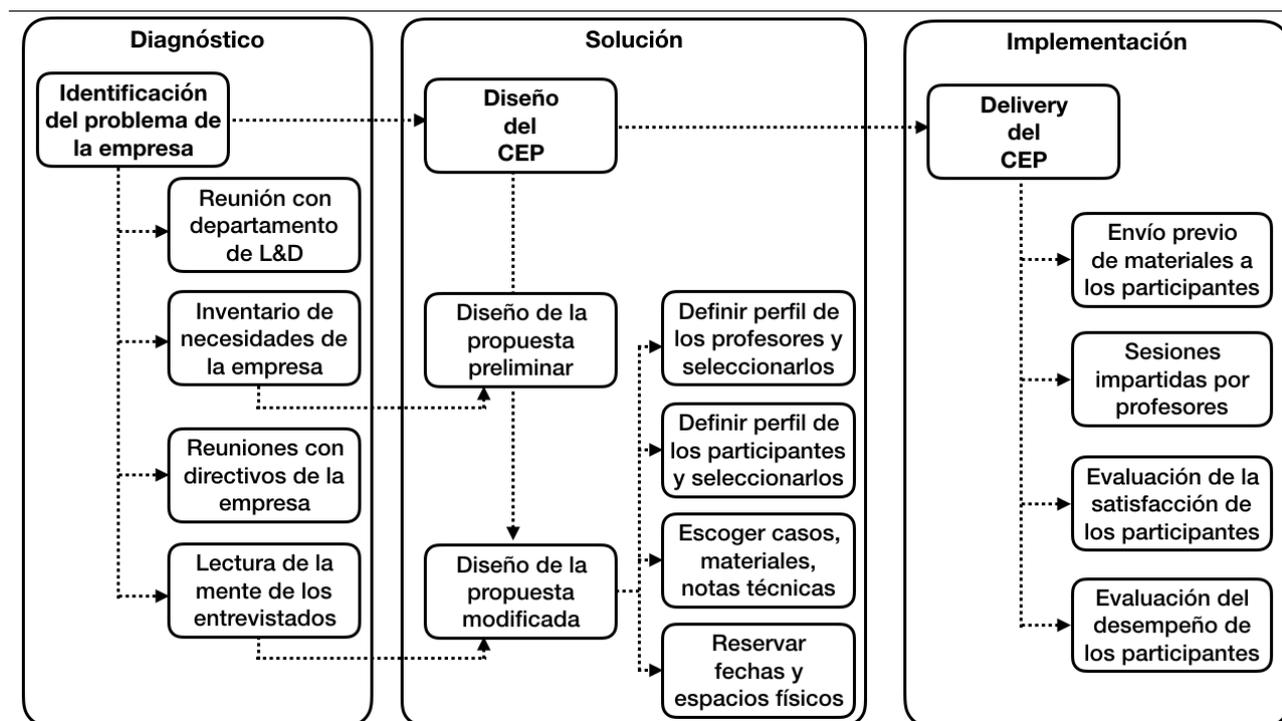


FIGURA 2: Flujo de co-creación en un PEM

Los lenguajes no son universales, sino que están inscritos en el tiempo, y varían periódicamente, de lugar en lugar (Galison, 1997). En algunos PEM varía la dinámica o la nomenclatura de los cargos, pero las tareas son esencialmente las mismas. Por ejemplo, en el PEM #8, que es un caso de éxito, la Dirección de PEM trabaja como Directora del Programa y como Dirección Académica: desempeña funciones académicas en el diseño del PEM –contactar profesores, escogencia de materiales didácticos–, a la vez que está presente en todas las sesiones del PEM.

Posteriormente, cambia la configuración de su departamento. En cualquier escenario, los departamentos del PEM tienen la responsabilidad de hacer un diagnóstico de la necesidad de formación de la empresa, y si la empresa ofrece un diagnóstico, deben validarlo, o bien realizarlo de manera conjunta dentro de la “zona de comercio”. Ese es uno de los factores clave en la co-creación de un PEM.

Diagnóstico de las necesidades de la empresa

Uno de los factores de éxito y fracaso de un PEM consiste en el diagnóstico de las necesidades de la organización para identificar sus requerimientos de formación. Todo esto fue posible mediante una labor de co-creación entre empresa y escuela de negocios, donde las divergencias se fueron eliminando paulatinamente, hasta llegar a un punto de convergencia en la “zona de comercio” (Galison, 1997). Por parte de la empresa, se requería que L&D tuviera claridad en sus necesidades de formación. Por ejemplo, en los PEM de éxito se logró identificar la necesidad y su causa; en cambio, en los PEM con dificultades, es frecuente que se pida a la escuela de negocios la solución que consideran oportuna, sin expresar su necesidad, ni hacer un diagnóstico conjunto de ella. Las buenas propuestas del PEM son posibles cuando existe un alto nivel de sinceridad por parte de L&D, y un especial sentido de agudeza por parte de la Dirección del PEM, en el momento de entrevistarse con los informantes clave de la empresa. Esto último, se debe a que las propuestas del PEM pueden satisfacer lo que se solicita L&D, pero no necesariamente el mandato directivo o necesidad de la empresa.

Por parte de la Dirección del PEM, un buen diseño exige entender qué quiere la empresa, al tiempo que debe “traducir” y “coordinar” los recursos internos de la escuela de negocios para diseñar el PEM. La vía más efectiva fue efectuar un diagnóstico conjunto: un evento claro de “zona de comercio”. La relación de co-creación en el diagnóstico de las necesidades requiere de un mismo grado de colaboración por parte de todos los agentes implicados. Por ejemplo, un riesgo del cual saben estar prevenidas las escuelas de negocios con los PEM exitosos, es evitar que la empresa se deje llevar por las modas de capacitación. Eso es patente en los PEM sobre banca y transformación digital, que están más expuestos a ciertas tendencias corporativas. En general, y por tratarse de programas de alta dirección con una orientación estratégica, los PEM exitosos suelen responder a preguntas tales como: “¿Dónde queremos estar como organización?”, “¿Qué queremos construir con este PEM?”.

La falta de comunicación en la “zona de comercio” restringe el nivel de co-creación, hasta provocar dificultades en un PEM. Por ejemplo, en el PEM #1, durante el proceso de diseño del PEM interviene una consultora en coaching por mandato de la empresa. Aunque la escuela de negocios y la organización están anuentes a colaborar, la *coach* tiene conflictos de intereses con la escuela de negocios, lo cual incide negativamente en el diagnóstico de la necesidad de la empresa y, por consiguiente, afecta la implementación del PEM. Lo anterior, se debe a que, la coach no participa de la subcultura de la empresa, ni tampoco decide implicarse en el lenguaje de la escuela de negocios, sino que fuerza el proceso co-creativo, mediante una actitud de imposición, propia de una “zona forzada” (Collins et al., 2007, 2010). Otro error que presentan algunos PEM es que, algunos departamentos de L&D confunden los temas del PEM con los contenidos del PEM, y en lugar de apuntar a objetivos de aprendizaje, se enfocan en nombres o actividades de enseñanza. No obstante, no todos los diagnósticos permiten implementar exitosamente un PEM. Por ejemplo, en el PEM #7 se hizo un diagnóstico conjunto y pertinente; pero este presenta muchas dificultades, las cuales obedecen principalmente a la heterogeneidad del grupo, como se verá más adelante.

Los PEM con dificultades presentan errores en la identificación de las necesidades de la empresa, provocados por los ejecutivos, tanto de la empresa como de la escuela de negocios, que intervienen en la co-creación de los PEM. Tal es el caso del PEM #6, donde se dio un proceso de subestimación recíproco entre ambas partes. Por una parte, la

empresa cuestiona el diagnóstico de la escuela de negocios, los contenidos y profesores que se asignan al PEM; no así la metodología, que de antemano se sabe que era el método del caso. Por otra parte, la escuela de negocios cuestiona si el diagnóstico de L&D es el apropiado; por ejemplo, que el problema no es de liderazgo, sino de comunicación; o bien, que el *delivery* de un tema no corresponde a un área académica, sino a otra distinta a la que supone la empresa. En consecuencia, el diagnóstico es impreciso: la desconfianza sesga la definición del problema, por el escepticismo de una, o de ambas partes. Estos PEM presentan evidentes divergencias en sus actividades de co-creación: la “zona de comercio” se ve afectada, o no se dio del todo, precisamente porque hay poca apertura a los otros agentes. En cambio, en los casos de éxito, el diagnóstico se facilita cuando es posible discutir abiertamente sobre la necesidad de la empresa con el área de L&D, e incluso con las más altas jerarquías de la organización.

Venta consultiva

El diagnóstico se ve acompañado de un proceso de *venta consultiva*. La venta consultiva propicia la co-creación, y permite validar el diagnóstico del problema de la empresa, así como aportar soluciones eficientes en diseño e implementación. En los PEM exitosos, la venta consultiva permite hacer explícitos los problemas de la empresa a fin de tomar decisiones de capacitación pertinentes. Las interacciones continuas ayudan a que las sucesivas ediciones de un PEM sean mejores que las anteriores. Una comunicación fluida provoca que pueda emerger un híbrido entre las partes, y además, un mayor conocimiento entre ellas, logrando así que la “zona de comercio” se consolide. Por ejemplo, el PEM #3 está dividido en dos partes, y el nivel de satisfacción de la segunda es superior al de la primera, porque hay un mayor conocimiento entre las organizaciones y actividades de co-creación.

Tanto las Direcciones de PEM así como el equipo de soporte son personas con importante trayectoria en el campo de la formación de ejecutivos, específicamente en la comercialización y el desarrollo de proyectos formativos a la medida. Su perfil es más de gestión que académico, pero logran equilibrar ambas facetas para articular las necesidades de los clientes con las posibilidades de la escuela de negocios. Estos son capaces de hacer un “match” entre ambas organizaciones. Algo similar sucede con las personas que están a cargo de los procesos de L&D: ellos poseen trayectorias importantes en su campo, concretamente en la capacitación y gestión del talento; inclusive algunas ya han diseñado programas a la medida anteriormente. Lo contrario desencadena dificultades en los PEM. Por ejemplo, en el PEM #9 la dirección de la empresa no tiene experiencia en contrataciones de capacitación, ni una Dirección de L&D, pero aun así, contrata un PEM de alta dirección para un perfil de mandos medios, y obtiene resultados regulares. Cada interacción entre ejecutivos de la empresa y la escuela de negocios requiere establecer un lenguaje común, el cual exige un esfuerzo en ambos sentidos. Cuando L&D hace una solicitud, tiene una intención detrás de su petición; al mismo tiempo, cuando el Director de PEM recibe la petición, este debe imaginar lo que realmente necesita la empresa, de manera que pueda gestionar con independencia aquellos aspectos explícitos y tácitos de sus necesidades. Este es un caso patente de una “zona de comercio”, que a su vez evidencia el perfil experto de los Directores de PEM: se trata de personas con maestría en su campo, con destrezas para trabajar con personas de otros sectores empresariales y tipos de organizaciones. Ese *background* les confiere una fluidez especial, sobre todo al interactuar con individuos con quienes trabajaron antes, por el nivel de familiaridad que desarrollaron a través del tiempo. Cuando los ejecutivos de ambas partes –empresa y escuela de negocios– cuentan con experiencias compartidas y trayectorias profesionales comunes –e.g., recompra de los PEM–, la comunicación es más ágil, porque los agentes se hacen predecibles, simulan escenarios probables y la trazabilidad de sus acciones es más fácil de prever (Klein, 1998). La capitalización de la experiencia adquirida en los procesos de diseño de los PEM, es un factor de éxito que se repite en los diferentes contextos de este estudio, y ese conocimiento se concentra en los ejecutivos que coordinan los PEM.

Por ejemplo, en el PEM #7, la discontinuidad de los ejecutivos de la institución que contrata el PEM impide acumular el aprendizaje; esto se explica por la temporalidad de la “zona de comercio”, y al mismo tiempo, porque el lenguaje común desarrollado –particularidades de la capacitación corporativa– no se arraiga en la subcultura de la organización, lo que causa nuevas divergencias. En cambio, en el PEM #5, al igual que en otros PEM, hay recompras y consolidación de las relaciones a lo largo del tiempo, lo cual facilita el rediseño del PEM –ajustes y actualizaciones–, e incrementa el conocimiento entre las partes; concretamente, culturas “disparés”, las cuales logran un especial nivel de convergencia. En los casos de éxito, hay continuidad de las personas que intervienen en el diseño, y si estas cambian, son sustituidas por otras con experiencia en el diseño de PEM. Esto refleja que la “zona de comercio” es un espacio creado, el cual es absorbido por la cultura de las organizaciones; distinto a los casos de fracaso, donde el lenguaje común está asociado con personas particulares. El perfil de las Direcciones de PEM es, en la mayoría de las ocasiones, el apropiado. No obstante, en los PEM donde la Dirección de L&D tiene dificultades con los PEM, las personas a cargo de los procesos de aprendizaje y desarrollo no tienen un perfil tan experto. Por algún motivo desconocen el oficio del diseño del PEM, y esto puede estar asociado a las sucesivas complicaciones del PEM.

Perfiles ejecutivos y composición de los grupos

Además de la interacción entre la Dirección de PEM y L&D, hay otros dos perfiles relevantes en el éxito o fracaso de los PEM: el perfil de los profesores y aquel de los participantes. El “background” de los profesores presenta tres dimensiones: primero, su formación académica –e.g., doctores, investigadores–; segundo, su trayectoria empresarial –e.g., directivos, consultores–; tercero, sus destrezas como docentes en grupos de ejecutivos con experiencia. En las entrevistas se define su perfil como “holístico” y, en general, todos tienen algún tipo de trayectoria empresarial o formación internacional en entidades de prestigio. Escoger profesores con un perfil más académico o empresarial, depende de cada PEM. Por ejemplo, si se necesitan profesores con experiencia profesional concreta –e.g., sector bancario–, o si en un programa es necesario complementar la cantidad de profesores de perfil académico, con otros de un perfil más empresarial. En ocasiones, para lograr este balance, y complementar el claustro de profesores locales, se acude a escuelas de negocios “hermanas”, y se solicita el apoyo de profesores internacionales. No se registran contrataciones de consultores independientes.

Como se indicó antes, la “zona de comercio” no consiste en que los ejecutivos de la escuela de negocios se mimeticen con los participantes del PEM, o viceversa. En un PEM, la relación de los profesores con los ejecutivos consiste en convertir el salón de clases en una “zona de comercio”, donde se desarrollen “experiencias interactivas” en las cuales a través de las discusiones propias del método del caso, se intercambien el conocimiento abstracto de la disciplina particular de los negocios, con el conocimiento específico del caso. De esta forma se complementa el “objeto límite” del PEM –e.g., casos de negocios– con las “experiencias interactivas” de los profesores. Durante esas sesiones se construye un lenguaje de negocios propio de cada una de las sesiones, tanto por su especialidad, y por los contenidos del PEM. Por ejemplo, en los PEM de habilidades directivas, la terminología es distinta de los PEM sobre transformación digital, aunque ambos están dirigidos para el sector bancario.

Con respecto a las habilidades docentes, los profesores de los PEM objeto de estudio dirigen sus clases con estrategias didácticas de *active learning*, principalmente el método del caso. En general, poseen un conjunto de casos que han utilizado exitosamente en ocasiones anteriores, hasta el punto de dominarlos con especial destreza. El uso de materiales nuevos en una sesión de ejecutivos con experiencia tiene resultados variables: en el PEM #3 el resultado fue favorable, porque el profesor estudia los estados financieros de la empresa y genera una dinámica de *workshop* para aportar soluciones concretas. En la mayoría de los PEM estudiados, los profesores utilizan casos distintos al

contexto o sector de la empresa; y eso no significa un problema, ni siquiera en los PEM con dificultades. El “balance” en un mismo profesor es excepcional –académico vs empresario–, por eso se busca el balance en la “curación” de los profesores de todo el PEM en su conjunto.

En los PEM exitosos, los profesores aprovechan la experiencia profesional de los participantes, y son capaces de hacer lecturas del grupo y de los ejecutivos que los conformaban. Lo anterior les permitió adaptar el contenido al perfil de los participantes, sin necesidad de hacer adaptaciones a la narrativa para forzarla al contexto de la empresa. Cuando esto sucede, es reflejo de que la “zona de comercio” ha emergido, permitiendo así que la comunicación de realidades complejas, a pesar de ser subculturas distintas, puedan entrar en contacto de manera fluida. Las adaptaciones de la narrativa se dan en áreas más específicas –e.g., marketing, finanzas–, no tanto en otras áreas –e.g., factor humano–. De hecho, la formación de habilidades esenciales de los directivos se imparte de modo similar, indistintamente del entorno empresarial. Los profesores de áreas académicas específicas, presentan una especial actualización en tendencias corporativas –e.g., *analytics*, *big data*–. Las áreas humanísticas se ven poco permeadas por esas tendencias.

Para afianzar lo anterior, cabe mencionar un patrón anecdótico, el cual se repite casi en todos los PEM: los profesores suelen reiterarse en la mayoría de los PEM que imparte una escuela de negocios, incluso en escuelas con un claustro extenso. Escoger a los profesores expertos en la enseñanza de ejecutivos, parece ser una manera de mitigar los riesgos de insatisfacción, o de garantizar el éxito. De alguna manera, el buen desempeño de un profesor en situaciones pasadas le hace predecible: si tiene altos niveles de satisfacción de manera estable en programas similares, muy seguramente tendrá un buen desempeño en PEM futuros, también con empresas desconocidas. Las habilidades para dominar una comunicación muy técnica y entre subculturas diversas, es propio de profesores con una maestría especial, también vinculada a la “zona de comercio”.

Es propio de la “zona de comercio” comunicar el conocimiento práctico y específico de los negocios, para traducirlo al conocimiento abstracto y tácito de los profesores. Así, los Directores de PEM y los Directores de Programa, se convierten no solo en traductores, que además de ser coordinadores de un nuevo producto que estaban co-creando con L&D y con la Dirección del PEM, también lo co-crean con los profesores de la escuela de negocios. De esta forma, la co-creación es un fenómeno que se expande paulatinamente, hasta incluir dentro de la “zona de comercio” más actores, como se indica al explicar la Figura 1. En la mayoría de los PEM estudiados, muchos profesores no tienen un conocimiento detallado de la empresa, ni siquiera en los PEM exitosos. En ocasiones, los Directores del PEM de la escuela de negocios transmiten la necesidad y objetivos del PEM a los profesores.

Los PEM con mayor éxito son aquellos donde el Director del PEM logra un “match” apropiado entre la realidad de la empresa y la realidad que se presenta en el caso o en la temática impartida por un profesor. Ese *match* es una dinámica de co-creación durante el diseño del PEM: sabe encontrar analogías entre la realidad de los casos y la realidad de la empresa, logrando así pasar de un conocimiento tácito a uno más explícito (Nonaka, 2007). En general, se percibe que los profesores de los PEM exitosos diseñan sesiones de calidad, en detalle. Parte del éxito de esas sesiones estriba en que, los profesores tienen la capacidad de “romper los esquemas mentales” –e.g., paradigmas– de los participantes, en gran medida por la conexión generada entre ambas subculturas –como suele suceder en una “zona de comercio”– durante el *delivery* de sus sesiones con el método del caso (Garvin, 2003).

Uno de los elementos distintivos de una “zona de comercio” es saber hacer frente a los choques que suceden entre las partes: escuela de negocios y empresa. En esta actividad de ajuste, los Directores de Programa tienen especial

importancia, porque son los coordinadores de esos cambios inmediatos durante la implementación del PEM. Los profesores que intervienen en PEM exitosos, son versátiles: capaces de recibir un *feedback* de inmediato y hacer ajustes con prontitud a los cambios que surjan –e.g., énfasis en un tema, sustituir un caso para la siguiente sesión–. Aunque estas son dificultades, tiene más relevancia su adecuada resolución que la ausencia de ellas. Los programas menos exitosos, no presentan tanta rapidez ni capacidad de respuesta ante tales imprevistos. Cuando el cliente –e.g., Director L&D– pide un cambio durante la implementación del PEM, se da una situación de co-creación, porque esto implica hacer una modificación inmediata al producto, aún y cuando el PEM ya está en marcha.

El *background* de los participantes en los PEM presenta rasgos profesionales que luego tienen un efecto positivo o negativo en la constitución del grupo del PEM. En cuanto al perfil profesional, en su mayoría son ejecutivos que dominaban la gestión de su negocio, ocupan posiciones estratégicas, y poseen un potencial de crecimiento. Tienen responsabilidades importantes –e.g., administrativas, de personal–, en ocasiones en varios países. Necesitan prepararse para transformaciones organizacionales o cambios del sector industrial de su empresa, mediante el desarrollo de destrezas directivas –e.g., creatividad–.

En los PEM exitosos, los participantes han trabajado durante varios años en la organización hasta asumir posiciones gerenciales, o cuentan con poca trayectoria en la empresa, pero mucho potencial de crecimiento en la organización. Lo anterior habilita la homogeneidad de los grupos del PEM. La *homogeneidad de un PEM* es la composición de los participantes de un grupo, a través de una actividad de “curación”, en aspectos tales como la edad, profesión, potencial de desarrollo y actitud hacia el aprendizaje, para lograr una composición diversa y multidisciplinaria. Mientras los grupos heterogéneos restringen las interacciones de los participantes; los grupos homogéneos habilitan el aprendizaje, elevando así la calidad del PEM y su satisfacción. Esta labor de “curación” la realizan entre la Directora de L&D y la Directora de PEM, el Director del PEM. En los casos exitosos, las dinámicas de co-creación son más efectivas: no solamente definen un perfil, sino que seleccionan a los participantes nominalmente. De hecho, los PEM exitosos se caracterizan por un alto nivel de exigencia en la selección de los participantes.

En cambio, en los PEM que experimentan dificultades, los participantes tenían un perfil muy heterogéneo. Una “zona de comercio” está compuesta de perfiles variados, pero a su vez de contextos globales comunes. En los PEM de fracaso, la heterogeneidad de trayectorias afecta el lenguaje local para la co-creación del PEM: hay personas que no comprenden el lenguaje de los negocios. Tal fue el PEM #7, un programa de juntas directivas, al que asistieron amas de casa y empresarios; y el PEM #9, un programa de habilidades directivas, al que asistieron jefaturas y coordinadores de área, pero nunca directivos. Estudios en otras poblaciones han demostrado cómo los participantes con talento medio tienden a quedar fuera de la interacción grupal, en comparación con los participantes de altas o bajas capacidades (Saldana, 2016). Algo similar puede suceder en ambos casos. De hecho, los directores de ambos PEM lo hacen notar a sus interlocutores en las empresas, pero han hecho caso omiso a esta advertencia. En consecuencia, se afecta el desempeño del PEM y sus niveles de satisfacción, ya que se ofrece una solución directiva a un grupo de ejecutivos medios, o de perfil más operativo. Este es un ejemplo de poco nivel de co-creación, porque prevalece el criterio del cliente, sin tomar en consideración la expertise del proveedor.

Dentro de los PEM exitosos, los participantes con un mejor desempeño son quienes están interesados en su desarrollo profesional, estos tienen expectativas altas sobre el programa y mantienen un mayor compromiso –e.g., lectura, estudio, participación–. La “zona de comercio” exige una actitud de colaboración en ambas partes, para que sea factible la fluidez en la comunicación. Esto permite llenar una expectativa de las empresas con respecto al PEM: que

la capacitación tenga incidencia en el desempeño profesional. Por ejemplo, hubo empresas que, como efecto del PEM, confirman reducción en las tasas de rotación de personal, incremento de las ventas o mejoras en el clima laboral. En PEM de diversos módulos, los participantes suelen avanzar a lo largo de ellos conforme se desarrolla el programa, aunque a veces se encuentran niveles de deserción, o se les impide continuar, por la falta de exigencia personal. Cuando se les impide continuar, es una decisión tomada entre la Dirección del Programa y la Dirección de L&D, en una dinámica de co-creación. En algunos PEM exitosos, cursarlo no es un requisito para avanzar en el *career path*, pero lo facilita y, en algunos casos, hasta visibiliza al ejecutivo dentro de la organización, abriendo oportunidades de conocimiento.

Uno de los efectos de todos los PEM, especialmente los exitosos, es que promueven el *networking* y el *alineamiento cultural*, sobre todo en las grandes corporaciones. El *networking* es posible gracias a la interacción con perfiles similares de la misma empresa, que de otra manera no se relacionan cara a cara. La “zona de comercio” hace necesario que los participantes de un PEM tengan un perfil de conocimiento similar al de su especialidad, es decir, un *background* relativamente homogéneo. A diferencia de los programas abiertos, donde se conoce a personas de sectores y empresas diferentes, en los PEM esa afinidad genera un ambiente apropiado para promover el alineamiento cultural de una misma organización. El alineamiento cultural se logra en la medida que la empresa trace objetivos de aprendizaje y de comunicación, definiendo tendencias internas de acción estratégica. De este modo, los PEM generan una visión compartida y enseñaron a tomar decisiones alineadas con la estrategia corporativa.

DISCUSIÓN

A pesar de que, el escenario de la educación de ejecutivos ha sido estudiado ampliamente, existe poca literatura para entender los factores de éxito y fracaso en los PEM. Esa brecha impide contribuir con la colaboración entre las empresas y las escuelas de negocios. Asimismo, la literatura sobre “zona de comercio” ofrece un enfoque novedoso para el estudio de los PEM, que nos permite comprender las dinámicas de co-creación entre las empresas y las escuelas de negocios.

Los ejecutivos que intervienen en el diseño de un PEM cuentan con una trayectoria profesional relevante. Su experiencia permite captar problemas menos obvios a los ojos de otras personas, precisamente porque sus vivencias anteriores les otorgan una particular capacidad para gestionar una venta consultiva con quienes trabajan, y tomar decisiones con poca información, incluso intuitivamente (Klein, 1998). De hecho, los problemas de una empresa, usualmente no son fáciles de advertir por parte de la escuela de negocios, sino que muchas veces se entienden al captar los *insights* durante las entrevistas con personas de la empresa, que en ocasiones no comparten toda la información, o no están en capacidad de identificar los problemas de fondo que atraviesan.

A lo largo de la historia de la educación ejecutiva no es fácil identificar modos de medir del éxito de un PEM. Esto sucede en gran medida porque los mecanismos de medición se vinculan a la actividad de los participantes dentro del PEM, o a la satisfacción con el programa; pero no al desempeño dentro de su ejercicio profesional, ni se asocia a indicadores dentro de la empresa. Descubrimos que es un error intentar medir el éxito de los PEM de manera aislada, atribuyendo a uno solo de los agentes esta responsabilidad, o procurando hacer una valoración con variables meramente cuantitativas, menospreciando las variables cualitativas. Por lo tanto, concluimos que, cuando el desempeño de un PEM no es bueno, la “zona de comercio” se da parcialmente, o no emerge del todo.

Las empresas asumen que la escuela de negocios hace un *delivery* impecable del PEM. Por ello, las escuelas de negocios deben gestionar los imprevistos de manera que, la empresa no perciba los inconvenientes graves. Si se transgrede esa “imperceptibilidad del cliente”, y los problemas se salen de control, los PEM dejan de ser exitosos, y

se convierten en PEM con dificultades. La pérdida de la calidad y satisfacción de un PEM obedece al descontrol de alguno de los factores que mencionamos. No basta tener control sobre unas pocas variables de éxito: es necesario que concuerden entre ellas. Un PEM funciona como un sistema integrado, donde hay subsistemas que deben encajar con otros para un desempeño óptimo.

Hemos visto que los PEM son, en sí mismos, un espacio de reflexión. En los PEM se les enseña a los ejecutivos a desarrollar su autoconocimiento personal, y entender el modo en el cuál se toman decisiones. La frenética actividad del día a día les impide reflexionar sobre su gestión cotidiana y otros modos de resolver problemas. El método del caso –que está siendo sustituido y complementado con otras metodologías de aprendizaje–, permite reformular esquemas mentales y creencias personales, especialmente en PEM extensos, donde la práctica gerencial reiterada durante tiempos prolongados, enseña a tomar decisiones estratégicas con poca información y en entornos de incertidumbre. La “zona de comercio” habilita la comunicación entre subculturas y, a pesar de ser dispares, facilita la reflexión. En investigaciones futuras, visualizar el método del caso como “objeto límite”, permitire profundizar en los factores de éxito y fracaso de los PEM.

IMPLICACIONES PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL

Las escuelas de negocios a nivel mundial ofrecen productos y servicios relativamente estandarizados: maestrías, programas ejecutivos y PEM. A pesar de ser estos productos tradicionales, todos ellos sufren modificaciones a lo largo del tiempo, y los PEM no son la excepción. Por tanto, pensamos que las empresas deben dar especial énfasis al estudio de los PEM, no solo por la generación de ingresos que suponen, sino porque hay numerosos competidores y formatos –e.g., plataforma en línea–, que exigen entender y reinventar el formato tradicional de los PEM. La plataforma conceptual de “zona de comercio” puede potenciar su desarrollo competitivo.

Las empresas esperan que sus ejecutivos tengan un mejor desempeño profesional, aún y cuando no han definido estándares de medición, o ni siquiera han manifestado esta necesidad explícitamente. De tal forma, proponemos que, para lograr una buena medición de PEM deben construirse indicadores conjuntos –mediante dinámicas de co-creación–, entre empresas y escuelas de negocios. Esas mejoras en el desempeño deben surtir un efecto en el mediado o corto plazo, no solo en el largo; y los PEM deben desarrollar habilidades –e.g., *take-away*– para tomar decisiones. A pesar de que esta es una investigación que involucra a varios países, no se efectúa una aproximación trans-cultural. En próximas investigaciones, es posible aplicar este enfoque, para analizar y validar las variables encontradas a lo largo de diversos contextos geográficos y de negocios, más allá de Latinoamérica, también bajo el enfoque de “zona de comercio”. Otros temas tales como los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, sistemas de medición de los PEM, así como métodos de co-creación en capacitación corporativa, pueden ser sujeto de estudios futuros.

LIMITACIONES

Parte de las limitaciones de este estudio consisten en que, las escuelas de negocios participantes forman parte de una red de instituciones hermanas, las cuales se encuentran en Latinoamérica y usan, como estrategia preponderante de enseñanza, el método del caso. Además, no se incluyen PEM fallidos, por varios motivos: porque las empresas con las cuales no se concretaron ventas del PEM son imposibles de contactar, o porque los casos realmente complicados hacen que la reputación de la escuela de negocios quede tan deteriorada, que no fue oportuno contactarlos. Un desafío futuro puede ser identificar ese tipo de casos para analizar los motivos por los cuáles un PEM fue un auténtico fracaso.

CONCLUSIONES

Los PEM a lo largo de los últimos años dejaron de ser un *commodity*, para convertirse en un producto sofisticado y de alto valor agregado. Existe una necesidad imperiosa por parte de las escuelas de negocios por

evolucionar su cartera de productos y servicios, porque esperan que los participantes de los PEM tengan un efecto casi inmediato en el desempeño dentro de sus empresas. Nuestra investigación en nueve PEM de seis países de Latinoamérica, sugiere que el éxito no depende solo de las interacciones entre las empresas y las escuelas de negocios, sino de las dinámicas de co-creación, desde la perspectiva de la “zona de comercio”.

Esto se debe reflejar en tres factores que consideramos críticos: perfil de los profesores y ejecutivos – de la empresa y de la escuela de negocios –; el diagnóstico de las necesidades de la empresa; y la venta consultiva, que va desde “la lectura de la mente” del cliente hasta la constitución del grupo de los participantes.

APÉNDICE 1: PEM estudiados

Perfil de las empresas participantes.

PEM	Sector de la empresa	Cantidad de colaboradores	País donde se impartió	Perfil de participantes	Tipo de programa
PEM #1	Petrolero	1.100+	Argentina	Mandos medios	Liderazgo gerencial
PEM #2	Financiero	1.300+	Ecuador	Gerentes	Habilidades directivas
PEM #3	Financiero	1.500+	Ecuador	Gerentes	Gerencia financiera
PEM #4	Construcción	1.500+	Colombia	Gerentes	Habilidades gerenciales
PEM #5	Financiero	40.000+	México	Gerentes	Liderazgo gerencial
PEM #6	Farmacéutico	5.300+	México	Gerentes	Liderazgo gerencial
PEM #7	Educación superior	150+	México	Consejos directivos	Juntas directivas
PEM #8	Financiero	47.000+	Brasil	Gerentes	Habilidades gerenciales
PEM #9	Salud	700+	Perú	Mandos medios	Habilidades gerenciales

Composición de las entrevistas en los casos de estudio.

Casos de éxito (5)	Entrevistas a la empresa	Entrevistas a la escuela	Casos con dificultades (4)	Entrevistas a la empresa	Entrevistas a la escuela
PEM #2	3	3	PEM #1	1	5
PEM #3	3	3	PEM #4	3	3
PEM #5	3	3	PEM #7	4	4
PEM #6	3	3	PEM #9	3	3
PEM #8	1	5			

APÉNDICE 2: Entrevista semi estructurada

Cuestionario integrado para empresas y escuelas de negocios.

Grupo del tema	Preguntas de ejemplo
<i>Perfil del informante</i>	¿Cuál es su preparación académica? ¿Cuántos años tiene trabajando en esta organización? ¿Hace cuánto tiempo trabaja en el sector? <i>Para empresas:</i> comercial, industrial) de esta organización. <i>Para escuelas de negocios:</i> educación ejecutiva. ¿Qué responsabilidades le competen?, ¿Cuáles de esas tareas se refieren a capacitación y desarrollo de PEM?
<i>Contexto económico y político del sector</i>	¿Puede hablarme los factores del entorno –por ejemplo, económicos y políticos– que tengan algún efecto relevante en el sector donde se desempeña esta organización?

¿Cómo cree usted que influyen esos factores a las necesidades de capacitación de su organización?

Percepciones generales

Tomando en consideración los factores externos antes comentados, así como los internos que caracterizan a su compañía, ¿cuál es el aporte de los PEM, en general?

En general, ¿Cómo se plasman esos beneficios dentro de la organización: cómo lo miden a lo largo del tiempo?

¿Qué factores son necesarios a tomar en cuenta a la hora de diseñar un programa para la compañía? *Profundizar en materiales, logística, claustro, complejidades, factores internos o externos, acompañamiento.*

¿Cuáles variables permiten que exista una adecuación del PEM con las necesidades de la empresa? *Profundizar en contenidos, métodos de enseñanza, facilitadores, tecnología, obstáculos que puedan darse.*

Expectativas del PEM

Cuando piensan en un PEM en particular para esta empresa, ¿Qué buscan fortalecer en su personal? *Profundizar en conocimientos, habilidades, áreas de la organización, competitividad.*

Experiencia del PEM

En relación al programa _____ desarrollado con el _____ Business School, cuénteme sobre las expectativas que tenían la empresa y el participante, y cuánto ayudó este programa a apalancar esas expectativas. En concreto.

- **Antes del programa.** ¿Cuáles fueron los objetivos del programa y los alcances que se esperaban, tanto para la organización como en el participante? *Profundizar en diseño, negociación, comunicación, servicio, problemas que pudieron presentarse.*
- **Durante el programa.** ¿Cómo fue el proceso durante el cual se desarrolló el programa en todos sus aspectos? *Profundizar en profesores, facilidades, competencias, metodología, algunas dificultades que se hayan dado.*
- **Después del programa.** ¿Qué le pareció el programa, qué tan satisfecho está y cómo mide esas variables de satisfacción, tanto en la organización como para los participantes? *Profundizar en métricas: promoción, retorno sobre inversión, reconocimiento.*

Tomando en consideración todo lo que sucede antes, durante y después de un PEM ¿Cuáles diría usted que son los tres o cuatro factores claves para el éxito de un PEM, que le harían volver a optar por un programa así para su organización?

¿Qué aspectos de las distintas escuelas de negocios o proveedores toma usted en cuenta para desarrollar un PEM?

Conclusión, cierre

¿Qué haría realmente feliz una relación de colaboración entre la empresa y la escuela de negocios?

APÉNDICE 3: Información adicional para la fundamentación de variables

Perfil de profesores y ejecutivos	
Perfil del profesor	<i>“Los profesores eran nacionales e internacionales, muy bien preparados. Algunos contaban con un doctorado de universidades importantes, y otros gozaban de amplia experiencia empresarial” (2:32).</i>
Perfil del participante	<i>“Otro punto importante es cuidar el perfil de participante que va a asistir al programa. Si no, no resulta fructífero, y no es una buena inversión, ni de tiempo, ni en recursos financieros, para alguien que no lo va a aprovechar”(5:43).</i>
Alineamiento cultural	<i>“Lo que un programa customizado más entrega, además de la formación del participante, es alineamiento cultural. Todos comprenden qué es importante para la empresa” (8:30).</i>
Actitudes de los ejecutivos en el diagnóstico	
Lectura de la mente del cliente	<i>“Para entender al cliente, hay que tener contacto con él, entenderlo, y no darle lo que tenés de estándar. Entender al cliente y su necesidad, y después tener una flexibilidad en la capacidad de adaptar la solución a la realidad” (1:110).</i>
Venta consultiva	<i>“Es una venta consultiva que no la puede hacer un “junior” porque, generalmente, tus clientes, las personas con que trato de reunirme son personas que conocen muy bien lo que necesitan o, si no lo conocen, necesitan tu asesoría, entonces es más una venta consultiva” (2:29).</i>
Diagnóstico en la empresa	<i>“Ese es uno de los riesgos: que el diseño del programa responda a lo que gestión humana quiere, pero no necesariamente a lo que la empresa necesita” (4:36).</i>
Confianza en la escuela de negocios	<i>“La confianza hace que la empresa te busque, o mejor, el ejecutivo que trabaja en la empresa te busque. A la vez, la confianza en la parte de la escuela de negocios, pues hace también que podamos preguntar lo que sea” (8:60).</i>
Venta consultiva y constitución del grupo	
Colaboración entre agentes	<i>“Fueron varios meses de trabajo, tuvimos infinidad de reuniones, fuimos a visitarlos a sus diferentes locales, conversamos con diferentes directivos, ellos también vinieron, hubo una cercanía importante. Eso también se manifestó en la inauguración del programa y la clausura” (9:28).</i>
Homogeneidad del grupo	<i>“Debe haber también cierta homogeneidad en el nivel de los participantes; o sea, si tú mezclas gerentes con jefes, causa cierto desnivel, igual que en una maestría ejecutiva se pide que haya un cierto número de años de experiencia, una cierta formación” (3:102).</i>
Visión compartida	<i>“Lo que yo puedo apreciar de un programa in-company es que te permite que el directivo tenga una visión holística, si lo puedo llamar así, en cuanto a todos los factores que influyen en la empresa” (5:29).</i>
Escuelas de negocios hermanas	<i>“Nos pidieron a unos profesores internacionales. Acudimos un poco a las escuelas hermanas cercanas, porque si no, se complicaba un poco, y decidimos pedir una persona de Chile y una persona de Colombia que ya conocíamos. El porcentaje de</i>

REFERENCIAS

- Anderson, J., & van Wijk, G.-J. (2010). Customized executive learning: A business model for the twenty-first century. *Journal of Management Development*.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 234–245.
- Asplund, R. (2004). The provision and effects of company training: A brief review of literature. *ETLA Discussion Papers, The Research Institute of the Finnish Economy (ETLA)*, 907.
- Barnett, K., & Mattox, J. R. (2010). Measuring success and ROI in corporate training. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 14(2), 28–44.
- Boyce, C., & Neale, P. (2006). Conducting In-Depth Interviews: A Guide for designing and conducting in-depth interviews for Evaluation Input. In *Pathfinder International Tool Series: Monitoring and Evaluation – 2* (p. 16).
- Büchel, B., & Antunes, D. (2007). Reflections on executive education: The user and provider’s perspectives. In *Academy of Management Learning and Education*.
- Carringtoncrisp. (2017). *The Impact of Executive Education: A review of current practice & trends*.
- Collins, H., Evans, R., & Gorman, M. (2007). Trading zones and interactional expertise. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*.
- Conger, J. A., & Xin, K. (2000). Executive Education in the 21st Century. *Journal of Management Education*.
- Crossan, M. M., & Inkpen, A. C. (1995). The subtle art of learning through alliances. *Business Quarterly*, 60(2), 68.
- Doh, J. P., & Stumpf, S. A. (2007). Interview and Commentary: Executive Education: A View from the Top. *Academy of Management Learning & Education*, 6(3).
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
- Elnaga, A., & Imran, A. (2013). The Effect of Training on Employee Performance. *European Journal of Business*

and Management, 5(4), 2222–2839.

Eurich, N. P., & Wade, B. K. (1986). Corporate Classrooms: The Learning Business. In *The Journal of Continuing Higher Education* (Vol. 34, Issue 1).

Galison, P. (1997). Image and Logic: A Material Culture of Microphysics. In *The University of Chicago Press*.

Garvin, D. (2003). Making the Case: Professional Education for the World of Practice. *Harvard Magazine*.

Ghoshal, S., Arnzen, B., & Brownfield, S. (1992). A Learning Alliance between Business and Business Schools: Executive Education as a Platform for Partnership. *California Management Review*, 35(1), 50–67.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). The Discovery of Grounded Strategies for Qualitative Research. In *Aldine*.

Goodwin, J., & Fulmer, R. M. (1995). The systems dynamics of executive education. *Executive Development*, 8(4), 9–14.

Gulati, R. (1998). Alliances and networks. *Strategic Management Journal*.

Hansen, M. T., Nohria, N., & Tierney, T. (1999). What's your strategy for managing knowledge? *Harvard Business Review*.

Harrison, M. I. (2009). Organizational Diagnosis. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2nd ed., pp. 318–343). SAGE Publications Inc.

Holmqvist, M. (2003). A dynamic model of intra- and interorganizational learning. *Organization Studies*.

Hura, G. (2013). A New Model for Executive Education. *Journal of Executive Education*.

Kaivanto, K. (2007). Mastering Executive Education: How to Combine Content with Context and Emotion: The IMD Guide. *Academy of Management Learning & Education*, 6(3), 423–425.

Kets De Vries, M. F. R., & Korotov, K. (2007). Creating transformational executive education programs. *Academy of Management Learning and Education*, 6(3), 375–387.

Khanna, T., Gulati, R., & Nohria, N. (1998). The dynamics of learning alliances: competition, cooperation, and relative scope. *Strategic Management Journal*, 19(3), 193–210.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2007). Implementing The Four Levels. In *Springer Series in Optical Sciences*. Berrett-Koehler Publishers.

Klein, G. (1998). *Sources of power: How people make decisions*. MIT Press.

- Larsson, R., Bengtsson, L., Henriksson, K., & Sparks, J. (1998). The Interorganizational Learning Dilemma: Collective Knowledge Development in Strategic Alliances. *Organization Science*.
- Lockhart, J. C. (2013). Executive Education: Can it Be Too Good? *Journal of Executive Education*, 12(1).
- Martins, H. (2017). Strategic Organizational Learning – Using System Dynamics for Innovation and Sustained Performance. *Learning Organization*, 24(3), 198–200.
- Mattessich, P., & Johnson, K. M. (2018). *Collaboration: What Makes It Work. A Review of Research Literature on Factors Influencing Successful Collaboration* (3rd ed.). Fieldstone Alliance.
- Merriam, S. B. (1998). *Case study research in education: A qualitative approach* (2nd ed.). Jossey-Bass Publishers.
- Miles, R. E., & Snow, C. C. (1984). Designing strategic human resources systems. *Organizational Dynamics*.
- Morrison, M., & Mezentseff, L. (1997). Learning alliances - a new dimension of strategic alliances. *Management Decision*, 35(5), 351–357.
- Nonaka, I. (2007). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review VO* - 85, 7–8, 162.
- O'Neill, A. B., & Bent, R. (2015). The advantages of a transorganisational approach for developing senior executives. *Journal of Management Development*.
- Pera, R., Occhiocupo, N., & Clarke, J. (2016). Motives and resources for value co-creation in a multi-stakeholder ecosystem: A managerial perspective. *Journal of Business Research*.
- Sahlins, M. (1993). Goodby to Tristes Tropes: Ethnography in the Context of Modern World History. *The Journal of Modern History*.
- Saldana, J. (2016). The Coding Manual for Qualitative Researchers. In *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Swanson, R. A., & Holton III, E. F. (2001). *Foundations of Human Resource Development* (2nd ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- Szkudlarek, B., Mcnett, J., Romani, L., & Lane, H. (2013). The past, present, and future of cross-cultural management education: The educators' perspective. In *Academy of Management Learning and Education*.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). SAGE Publications, Inc.