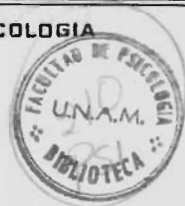




**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGIA



# **LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS EN LOS GRUPOS LABORALES DE ENTRENAMIENTO.**

**T E S I S**  
**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE**  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**  
**P R E S E N T A**  
**GABRIEL JARILLO ENRIQUEZ**  
**MEXICO, D. F. 1979**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

LAS EXPERIENCIAS ESTUDIOSAS DE LOS  
GRUPOS LABORALES

25053.08  
UNAM. 105  
1979

M.- 23207

fps. 513

A:

M I N A

G A B R I E L

M A Y R A

2004



A MIS PADRES

A MIS HERMANOS Y A MIS AMIGOS

A LA DRA. GRACIELA SANCHEZ B.

A MIS MAESTROS.

## I N D I C E .

INTRODUCCION	1
--------------	---

## C A P I T U L O I

DESARROLLO DE PERSONAL.- SISTEMA DE PLANEACION Y DESA ROLLO DE RECURSOS HUMANOS	
I.- <u>ANTECEDENTES</u>	10
II.- <u>EL ENFOQUE DE SISTEMAS EN LA ORGANIZACION</u>	13
II. 1.- NOCION DE SISTEMA	13
II. 2.- CLASIFICACION DE LOS SISTEMAS	13
II. 3.- CARACTERISTICAS DE LOS SISTEMAS	16
II. 4.- COMPONENTES DE LOS SISTEMAS	17
III.- <u>EL SISTEMA DE PLANEACION Y DESARROLLO DE RECUR- SOS HUMANOS</u>	19
III. 1.- CONCEPTO Y CARACTERISTICAS DEL SISTEMA	19
III. 2.- BENEFICIOS DEL SISTEMA	24
III. 3.- ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	26
IV.- <u>ACTIVIDADES, FUNCIONES, SUBSISTEMAS DEL S.P.D.R.H.</u>	30
IV. 1.- OBJETIVOS, POLITICAS Y ESTRUCTURA ORGA NIZACIONAL.- POLITICAS DE PERSONAL	30

IV. 2.- ANALISIS DE LA ORGANIZACION	32
IV. 3.- EVALUACION DEL AMBIENTE HUMANO EN LA ORGANIZACION	33
IV. 4.- DESCRIPCION Y ESPECIFICACION DE PUESTOS	34
IV. 5.- ANALISIS Y VALUACION DE PUESTOS	35
IV. 6.- DIAGNOSTICO DE NECESIDADES DE FUERZA DE TRABAJO	36
IV. 7.- DATOS ESTADISTICOS DE PERSONAL.- PERFILES IDEALES	37
IV. 8.- PROGRAMAS DE RECLUTAMIENTO, SELECCION, E INDUCCION	39
IV. 9.- PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO, CAPACITACION Y DESARROLLO	40
IV.10.- EVALUACION DEL PERSONAL	42
IV.11.- PROMOCION	45
IV.12.- DIAGNOSTICO DE NECESIDADES DE CAPACITACION Y DESARROLLO	46
IV.13.- SERVICIOS DEL INDIVIDUO A LA ORGANIZACION Y CONTRAPRESTACIONES DE LA ORGANIZACION - PARA EL INDIVIDUO	47
V.- ALCANCES Y LIMITACIONES DEL S.P.D.R.H.	
VI.- CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES	51

## C A P I T U L O    I I

### TECNOLOGIA EDUCATIVA

I.- <u>GENERALIDADES</u>	56
II.- <u>CONCEPTO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA</u>	60

III.- <u>ENFOQUE DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA EN LA CAPACITACION</u>	62
IV.- <u>DIAGNOSTICO DE NECESIDADES</u>	66
V.- <u>DISEÑO DE OBJETIVOS</u>	75
V. 1.- TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS	82
VI.- <u>DISEÑO DE PORGRAMAS DE CAPACITACION</u>	88
VII.- <u>SELECCION DE METODOS Y TECNICAS DE CAPACITACION</u>	91
VIII.- <u>SELECCION DE INSTRUCTORES</u>	108
IX.- <u>DESIGNACION DE RECURSOS NECESARIOS</u>	110
X.- <u>EJECUCION DE PROGRAMAS</u>	110
XI.- <u>CONTROL DE LA OPERACION</u>	111
XII.- <u>EVALUACION</u>	111
XII. 1.- CAMPOS DE LA EVALUACION	113
XIII.- <u>CONSIDERACIONES FINALES</u>	116

### C A P I T U L O    I I I

#### LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS

I.- <u>GENERALIDADES Y ANTECEDENTES DE LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS</u>	119
---	-----

II.- <u>CONCEPTO DE EXPERIENCIA ESTRUCTURADA</u>	126
III.- <u>DIFERENCIA DE LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS CON ALGUNOS OTROS TERMINOS Y TECNICAS</u>	128
IV.- <u>REVISION DE LOS ESTUDIOS Y PUNTOS DE VISTA DE TEORICOS Y PRACTICOS</u>	131
IV. 1.- CONTROVERSIA TEORICA	131
IV. 2.- ESTUDIOS SOBRE LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS EN GRUPOS	133
V.- <u>EL MODELO EXPERIENCIAL</u>	
VI.- <u>APOYO AL MODELO EXPERIENCIAL</u>	140
VII.- <u>DIMENSIONES DE LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS</u>	142
VIII.- <u>CONSTRUCCION DE EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS</u>	148
IX.- <u>EL FACILITADOR EN LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS</u>	164
X.- <u>BENEFICIOS Y LIMITACIONES DE LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS</u>	170

#### C A P I T U L O    I V

#### PROBLEMATICA ACTUAL DE LA CAPACITACION Y SUS EFECTOS EN LA MODIFICACION DE CONDUCTA

I.- <u>PANORAMA GENERAL EN NUESTRO MEDIO</u>	176
A.- <u>ESCASA INVESTIGACION EN LA EVALUACION DE LOS RESULTADOS</u>	183

B.- <u>DIFICULTAD PARA EXTRAPOLAR LA MODIFICACION DE CONDUCTA Y OBTENCION DE RESULTADOS A PARTIR - DEL CAMBIO DE ACTITUDES</u>	192
C.- <u>DEFICIENTE INVESTIGACION DE NECESIDADES REALES DE CAPACITACION</u>	194
D.- <u>INADECUADO DISEÑO DE OBJETIVOS DE CAPACITACION</u>	198
E.- <u>INVESTIGACION DE LA TRANSFERENCIA DEL ENTRENAMIENTO Y FACTORES DE APRENDIZAJE</u>	201
II.- <u>CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA EDUCACION</u>	213

## C A P I T U L O V

### INVESTIGACION

I.- <u>ANTECEDENTES</u>	216
II.- <u>OBJETIVOS</u>	217
III.- <u>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	218
IV.- <u>ESTABLECIMIENTO DE HIPOTESIS DE TRABAJO</u>	218
V.- <u>DEFINICION DE VARIABLES</u>	219
V. 1.- VARIABLES INDEPENDIENTES	219
V. 2.- VARIABLES DEPENDIENTES	220
V. 3.- DEFINICIONES OPERACIONALES	220

<u>CONTRASTACION</u>	221
VI.- <u>DESCRIPCION DE LA MUESTRA</u>	221
VI. 1.- SUS CARACTERISTICAS	221
VI. 2.- SELECCION DE LA MUESTRA	222
VII.- <u>INSTRUMENTOS Y MATERIAL UTILIZADO</u>	223
VII.1.- ESTRUCTURACION DEL MATERIAL TEORICO DE APOYO	223
VII.2.- INSTRUMENTOS DE EVALUACION	226
VII.3.- AUXILIARES DIDACTICOS	229
VIII.- <u>LUGAR DE LA INVESTIGACION</u>	230
IX.- <u>TRATAMIENTO EXPERIMENTAL</u>	230
X.- <u>DISEÑO DE INVESTIGACION</u>	232
A).- NIVEL COGNOSCITIVO	232
B).- NIVEL AFECTIVO	235
X.1.-DEFINICION DE HIPOTESIS NULAS Y ALTERNAS	238
XI.- <u>ANALISIS ESTADISTICO</u>	241
XII.- <u>RESULTADOS</u>	244
A).- NIVEL COGNOSCITIVO	245
B).- NIVEL AFECTIVO	255
XII.1.- ANALISIS DE LOS PSICOGRUPOS	261

XIII.- <u>ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS</u>	269
XIII. 1.- DECISIONES	269
XIII. 2.- <u>INTERPRETACION Y POSTULADOS</u>	273
XIV.- <u>CONCLUSIONES</u>	287
XV.- <u>SUMARIO</u>	291
XVI.- <u>LIMITACIONES DEL ESTUDIO</u>	304
XVII.- <u>POSIBILIDAD DE FUTURAS INVESTIGACIONES</u>	306

## A P E N D I C E S

APENDICE A.- PROGRAMA DE CAPACITACION	310
APENDICE B.- CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS	315
APENDICE C.- CUESTIONARIO SOCIOMETRICO	322
APENDICE D.- TABLAS SOCIOMETRICAS	323
APENDICE E.- SOCIOGRAMAS	332
B I B L I O G R A F I A	345



## I N D I C E D E G R A F I C O S .

GRAFICO No. 1.- CLASES DE SISTEMAS	15
GRAFICO No. 2.- COMPONENTES DE LOS SISTEMAS	18
GRAFICO No. 3.- ELEMENTOS DEL SISTEMA DE PLANEACION Y DESARROLLO DE PERSONAL	28
GRAFICO No. 4.- PROGRAMA DE UN SISTEMA DE PLANEACION Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS	31
GRAFICO No. 5.- SISTEMA DE LA CAPACITACION	59
GRAFICO No. 6.- EL PROCESO DE LA CAPACITACION (ENFOQUE ADMINISTRATIVO)	64
GRAFICO No. 7.- ESTRUCTURA FUNCIONAL DEL SISTEMA INTE- GRAL DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE APLICADO A LA CAPACITACION	65
GRAFICO No. 8.- EL PROCESO DE LA CAPACITACION (PASOS)	67
GRAFICO No. 9.- NIVELES DE CAMBIO DE CONDUCTA	82
GRAFICO No.10.- DOMINIO COGNOSCITIVO	85
GRAFICO No.11.- DOMINIO AFECTIVO	87
GRAFICO No.12.- DIMENSIONES DE LA CAPACITACION EN FUN - CION DE LOS PUESTOS	96
GRAFICO No.13.- DIMENSIONES DE ALGUNAS TECNICAS DE EN - TRENAMIENTO	125

GRAFICO No. 14.- ELECCION DE ESTRATEGIAS DE INTERVEN CION	125
GRAFICO No. 15.- MODELO EXPERIENCIAL	137
GRAFICO No. 16.- DIMENSIONES DE LAS EXPERIENCIAS ESTRUC TURADAS	143
GRAFICO No. 17.- ESTRATEGIAS PARA FACILITAR	168

GRAFICOS COMPARATIVOS:

No. 1.- NIVEL EJECUTIVO. GRUPO CONFERENCIA PRETEST POSTEST	249
No. 2.- NIVEL EJECUTIVO GRUPO EXPERIENCIAL. PRESTEST POSTEST	250
No. 3.- NIVEL EJECUTIVO POSTEST DE GRUPO CONFEREN- CIA Y GRUPO EXPERIENCIAL	251
No. 4.- NIVEL OPERATIVO GRUPO CONFERENCIA. PRESTEST POSTEST	252
No. 5.- NIVEL OPERATIVO GRUPO EXPERIENCIAL. PRETEST POSTEST	253
No. 6.- NIVEL OPERATIVO POSTEST DE GRUPO CONFEREN- CIA Y GRUPO EXPERIENCIAL	254
No. 7.- GRAFICA "AVAR"	275

TABLAS SOCIOMETRICAS

APENDICE D

SOCIOGRAMAS

APENDICE E

I N T R O D U C C I O N

## " I N T R O D U C C I O N "

Las innovaciones técnicas, la expansión de la industrialización, los cambios que se suscitan en el ámbito político, social, legal, económico y otros, propician -por sus efectos multiplicadores- la aparición y diversificación de cadenas de eventos tales como: Una creciente complejidad en los sistemas de producción, la descentralización industrial, el crecimiento de nuevas áreas citadinas, el incremento en las necesidades de la gente que obliga a la mayor y mejor producción de satisfactores, la competencia entre las empresas, el deseo de superación y desarrollo personal, etc. Todo lo cual ha repercutido en la búsqueda de nuevos y mejores métodos, técnicas y procedimientos, que al integrarse a las organizaciones formales de trabajo le permitan subsistir y desarrollarse.

Estos y otros factores plantean el imperativo ineludible -- que tienen todas las empresas de optimizar el elemento humano -- como factor primordial de la producción y, paralelamente a esta exigencia -y en un plano superior-, surge la necesidad y obligación de lograr el desarrollo de ese elemento en su carácter de ente realizable.

Así, cada vez se requiere de mayor número de personal calificado a todos los niveles; de modo que pueda realizar acertada -

tadamente sus funciones en climas psicosociales adecuados.

Lo realmente importante es que la empresa cuente con personal competente y conciente de su realidad, que se adecúe y responda con efectividad al cambio y no permanezca como mero espectador a la deriva.

Por otra parte, los grandes adelantos del saber humano, a la vez que potencialmente propician el desarrollo integral del hombre, han provocado, por la rapidez con que han aparecido, una serie de contradicciones entre las que destacan:

- Una sociedad dinámica con una educación estática.
- Una revolución técnica sin una evolución humana.
- El empleo de una técnica sin una adecuada tecnología.
- Una educación sin formación.

Estas situaciones son particularmente trascendentes en las organizaciones formales de trabajo, en virtud de ser las receptoras, procesadoras y reproductoras de la realidad social, revirtiendo hacia ella un clima que facilite o entorpezca el desarrollo social. Es pues importante también mencionar que la educación en el ámbito laboral, y en general en todo nuestro medio, debe realizarse en forma integral, no exclusivamente sobre aspectos técnicos o de habilidades; sino también en cuanto a formación y concientización acerca de la forma en que tales situaciones repercuten en los pro-

cesos psicosociales en que se encuentra inmersa.

Es de trascendental importancia, sobre todo en países en desarrollo, como el nuestro, el contar con técnicas que verdaderamente respondan a la necesidad de crear condiciones propicias para la implantación de cambios psicosociales bien planeados en el ámbito laboral, en tal forma que faciliten la adaptación, evolución y desarrollo integral de nuestras organizaciones.

La realidad socio-laboral requiere, por tanto, de ser examinada y mejorada constantemente en virtud de ser el regulador para la apertura o resistencia a la asimilación y aplicación adecuada de los avances de la ciencia y la tecnología, mediante el establecimiento de climas de interrelación que permitan el desarrollo y satisfacción humana.

Así, la interdependencia de los seres humanos conduce a un número de procesos importantes que promueven la acción social dentro de todas las organizaciones formales de trabajo, y son productos de la interacción humana que indefectiblemente se presentan en los grupos de trabajo como consecuencia de la convivencia en el medio laboral, los cuales van a adquirir importancia relevante en la eficiencia para la consecución de los objetivos personales como organizacionales.

Es ampliamente conocido el que frecuentemente en las empresas a causa de la amplitud de estos cambios sociales y a las fallas en la adecuada orientación de los mismos, los patrones de interac-

ción no conservan las características más adecuadas para facilitar los objetivos mencionados, sufriendo tal distorsión en su forma, que se trastorna su apropiada función en la relación humana. Entonces, en lugar de contar con un aceptable grado de salud, estabilidad y eficiencia en las relaciones interpersonales, hay hostilidad, conflicto, desmotivación, baja moral, resultados pobres en las tareas emprendidas etc.

Es por esto que al hablar de la formación del personal, los principales agentes de cambio contemporáneos destacan que el aprendizaje y modificación de actitudes es más importante que el aprendizaje de conocimientos y habilidades.

Apoyando la importancia de estas formas de interrelación en la existencia social-laboral, en las últimas dos décadas se ha dado énfasis especial a las técnicas para la implantación de patrones de interrelación que mejoren las habilidades en los procesos psicosociales dentro de los ambientes de trabajo, promoviendo de esta manera, un clima saludable para la consecución de los objetivos personales y grupales.

El entrenamiento en los patrones de interacción sociohumana implica la adquisición de nuevas actitudes, percepciones y posible mente incluso nuevas motivaciones; lo cual nos obliga a recurrir a técnicas eficaces, no tanto para transmitir información, cuanto para estimular o provocar situaciones en las que los individuos puedan experimentar la aplicación de estos patrones de relaciones, --

así como las consecuencias de tal práctica, que propicien la extrapolación de ciertos principios y percepciones adquiridos median - te el entrenamiento experiencial, a situaciones práctico-labora - les consonantes a los objetivos de satisfacción y rendimiento es - tablecidos.

En la búsqueda de técnicas que propicien tales cambios, los instructores y facilitadores de grupo han recurrido al uso de las "Experiencias Estructuradas", en las que se enfatiza el enfoque - "experiencial" o "vivencial", llegando inclusive a un abuso de -- las mismas; lo cual ha despertado fuertes controversias entre al - gunos teóricos en años recientes, que oscilan desde una total opo - sición hasta la firme creencia en su valor. Y aunque estas con - troversias han generado algunas aportaciones teóricas útiles, es - deseable contar con evidencia empírica que pueda ser valorada con respecto al uso y beneficio de esta técnica; ya que la insuficien - te información científica por la carencia generalizada de estu -- dios que determinen experimentalmente los cambios con referencia - a otras técnicas y estrategias, impide actualmente una asevera -- ción válida acerca de las mismas.

Particularmente en nuestro país, hasta donde sabemos, no se ha hecho nada al respecto, por lo que adolecemos de evidencia - - científica que nos permita evaluar, como profesionales de la con - ducta, los efectos reales que el empleo de estas técnicas andragó - gicas producen en el escenario laboral mexicano.

Consideramos importante, entonces, que para realizar una efec



tiva intervención, encaminada a obtener un mejoramiento en los patrones de interacción social, es necesario contar con los criterios científicos, producto de la investigación de los resultados arrojados por la aplicación de diversas técnicas en nuestro medio organizacional mexicano; de tal forma que seamos capaces de determinar objetivamente hasta que punto funcionan algunas de estas técnicas y métodos que utilizamos en el entrenamiento y, fundamentados en estos estudios podamos crear nuestros propios recursos educativos.

Por todo lo anterior, nos avocamos a la realización de un estudio acerca de la administración de la energía humana enmarcada bajo un enfoque sistémico e integral de planeación y desarrollo. Examinamos el proceso de enseñanza aprendizaje en la capacitación y lo ubicamos en una tecnología educativa con principios andragógicos de educación. Analizamos los supuestos teóricos y los pasos del método experiencial, así como su aplicación práctica en la construcción de experiencias estructuradas. Revisamos los puntos de controversia entre teóricos y prácticos con respecto al uso y beneficio de este método. Expusimos los principales problemas que a nuestro juicio se presentan al especialista de la capacitación en México, determinando las posibles causas y soluciones. Y, por último, llevamos a cabo una investigación de campo en dos diferentes niveles jerárquicos de trabajadores: ejecutivos y operativos, para determinar la validez que en nuestro-

medio laboral reporta la aplicación del método experiencial -através del uso de experiencias estructuradas- y el método tradicional de conferencia. Esta contrastación incluyó tanto el nivel -cognoscitivo como afectivo, referidos a los procesos psicosociales de interacción.

Consideramos que el estudio que a continuación exponemos -- puede aportar información útil bajo un enfoque diferente, con criterios científicos, para el estudio y esclarecimiento en la ponderación de los efectos producidos por las técnicas andragógicas -- que se emplean en el mejoramiento social y humano de las instituciones laborales; pudiendo constituir un paso en el inicio de la construcción de recursos educativos propios que respondan a las necesidades que reclama el desarrollo de los trabajadores dentro de nuestras organizaciones formales de trabajo, de tal forma que aseguremos, al menos en cierta medida, la efectividad de nuestras intervenciones como profesionales del comportamiento; facilitando, así, la ejecución de las conductas necesarias para un crecimiento individual y la integración de grupos de trabajo productivos. De esta forma podremos responder de una manera más efectiva a nuestra función de promotores del desarrollo social, organizacional y humano.

C A P I T U L O I

ENFOQUE Y PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE PLANEACION  
Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS

## C A P I T U L O I

### D E S A R R O L L O D E P E R S O N A L

#### (SISTEMA DE PLANEACION Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS)

##### I.- A N T E C E D E N T E S

Las funciones de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos en la organización formal de trabajo comprenden eventos relevantes, dinámicos y complejos que afectan a los individuos en su comportamiento dentro del ámbito laboral. Estos eventos están estrechamente interrelacionados en el enfoque que enmarca una aproximación hacia la optimización de la eficiencia y satisfacción de las personas en el trabajo, de tal forma que se mejoren continuamente los patrones de conducta que requiere la organización para lograr sus fines de crecimiento al mismo tiempo que se logre el desarrollo del personal.

Estas funciones constituyen la estructura general de la Administración de Recursos Humanos, factor que ha venido cobrando cada día mayor importancia, interés y preocupación en las organizaciones laborales en virtud de las perspectivas y dirección que pueden dar a la consecución de los objetivos organizacionales. Es el común denominador para la eficacia de todos los demás elementos que conforman la estructura orgánica y técnica y en el cual se sustenta el éxito de las operaciones todas de la organización.

La relevancia que en la actualidad está tomando esta serie de actividades responde a la necesidad que se ha venido creando por el rápido cambio tecnológico y la expansión industrial, con sus consiguientes repercusiones económicas, políticas y sociales, de contar con una administración humana cada vez más identificada y adecuada a los cambios que se suscitan en el entorno de las organizaciones, en forma tal, que se asegure la supervivencia, adaptación y desarrollo de las mismas. Esto se observa claramente en la creación de nuevas teorías que sobre la conducta social y administrativa en el escenario laboral han vertido sus principios en los últimos quince años, con vistas a lograr mejores y mayores realizaciones en la solución de los problemas humanos del trabajo organizado.

Paulatinamente se han transformado los enfoques, criterios y técnicas que se aplican en aspectos relevantes de conducta humana y trabajo. Actualmente se pugna por un mejor clima psicosocial en las empresas, por la satisfacción de necesidades complejas en los individuos, así como por el mejoramiento de la eficiencia en las actividades laborales; para lo cual se están empleando los conocimientos derivados fundamentalmente de la Psicología, Sociología, Economía y Administración; en cuyo fundamento se han respaldado las fuerzas que actualmente enfocan una psicología de la organización orientada hacia los sistemas (1), que considera que entre los elementos que constituyen el siste -

---

(1) Edgar Schein, "Psicología de la Organización"  
(México: Prentice Hall Internacional, 1972) p. 14

ma total de la organización existe una interacción e interdependencia, ya que ninguno de ellos existe ni funciona por sí solo, sino que depende y se relaciona por lo menos con más de un componente del sistema total.

Basándose en estas consideraciones, últimamente se le está dando un enfoque sistémico a la implantación de todas aquellas funciones que facilitan la planeación y desarrollo de los recursos humanos (2), implicando una interrelación fluida y funcional. Entre ellas se encuentran, desde luego, las actividades de capacitación y desarrollo de personal integrándose en una estructura básica y sistematizada, que facilita el eficiente cumplimiento de sus funciones mediante una adecuada coordinación con el resto de las actividades con que tienen interinfluencia. De esta forma se integran en un sistema todas las funciones relativas al manejo del personal, eliminando la serie de problemas y pérdida de esfuerzos que se presentan cuando se intenta realizar cada una de ellas en forma aislada, en virtud de que ninguna de estas actividades puede existir y funcionar óptima - mente por sí sola.

A este sistema se le ha denominado Sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos.

---

(2) C.O.De.So.S.C., "Desarrollo Social y Organización: Problemas y Perspectivas del Mejoramiento Deliberado" (México, D.F. IEESA., 1975) pag. 25.

## II.- EL ENFOQUE DE SISTEMAS EN LA ORGANIZACION

Antes de hablar del Sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos, su funcionamiento, beneficios y características, es conveniente establecer la noción, elementos y características fundamentales de los sistemas en general, enfocándolos a las organizaciones formales de trabajo.

### II.1.- Noción de Sistema

La concepción de sistema implica "Un conjunto ordenado de componentes o elementos interrelacionados, interdependientes o interactuantes, que tienen por finalidad el logro de objetivos determinados en un plan" (3).

Como nota esencial del concepto de sistema se encuentran las interrelaciones entre los diversos elementos del mismo. Esto significa que el cambio o variación que se suceda en alguno de los elementos repercutirá, al menos, en otro de ellos, lo cual nos indica que el sistema, para ser objeto de análisis (en este caso la organización), debe ser examinado simultáneamente y en forma integral en todos sus componentes bajo una perspectiva de conjunto.

### II.2.- Clasificación de los Sistemas

El término de sistema cubre una gama extremadamente amplia -

---

(3) Hugo O. Pérez, "Teoría General de los Sistemas", Separata en "Aplicación de la Teoría General de los Sistemas a la Administración Pública Ecuatoriana" (Santiago de Chile) CICAP-Fran -- cio Carrión y Cía. Ltda., 1974) Pag. 31.

de conceptos, por lo que se hace necesario exponer algunos criterios que además de darnos las características propias de la organización como sistema, nos permiten delimitarla (4).

Para estos fines enunciaremos las siguientes clases de sistemas:

- a) Sistemas Naturales y Sistemas Creados o hechos por el -- hombre. Indudablemente que las organizaciones laborales -- y también la administración de los Recursos Humanos -- Constituyen sistemas creados o hechos por el hombre.
- b) Considerando el número de complejidad de sus elementos y sus relaciones, así como la posibilidad de predecir su -- comportamiento, los sistemas pueden ser: simples, complejos y muy complejos; y, deterministas y probabilísticos. -- El tamaño o complejidad del sistema no implica necesariamente determinismo o probabilidad. Las organizaciones -- constituyen sistemas muy complejos y simultáneamente probabilísticos.

Frecuentemente los mismos miembros de una organización consideran a ésta como un sistema determinístico, basándose en los esfuerzos que el aparato administrativo general realiza para ello -- (por ejemplo reglamentos, procedimientos, etc.); sin embargo podemos decir que esto no se ha logrado y debido al carácter dinámico y de cambio poco predecible inherente al elemento humano -- uno de --

---

(4) Ibidem Pag. 32



tantos componentes del sistema- difícilmente se eliminará completamente la incertidumbre en los métodos y procedimientos que se lleven a cabo en este renglón; amén de la incertidumbre que rodea a todas las actividades de la organización por estar inmersa en un medio circundante también probabilístico.

### GRAFICO No. 1 CLASES DE SISTEMAS

SISTEMA	SIMPLE	COMPLEJO	MUY COMPLEJO
DETERMINISTA	DISTRIBUCION DE UN SALON DE MAQUINAS	COMPUTADOR	AUTOMATIZACION
PROBABILISTICO	CONTROL ESTADISTICO DE CALIDAD	UTILIDADES INDUSTRIALES	LA ORGANIZACION (EMPRESA)

c) Otra clasificación de los sistemas distingue a los cerrados de los abiertos, según las características de sus relaciones con otros sistemas. La característica del sistema abierto está dada por la influencia recíproca del contexto o suprasistema. Las organizaciones son precisamente sistemas predominantemente abiertos, ya que al interactuar con otros sistemas se ven fuertemente influidos por estos últimos. Aun más, las organizaciones de trabajo surgen y se desarrollan dentro de los límites que el medio les permite y su éxito o fracaso está condicionado

por las exigencias, demandas y beneficios que el mismo medio les proporciona. Es por esto precisamente que los enfoques y criterios que se observan en las organizaciones -entre ellos el relativo al desarrollo de personal -- deben ser lo suficientemente flexibles para permitir una continua revisión y modificación ante las exigencias del medio ambiente.

### II.3.- Características de los Sistemas

Todo sistema, cualquiera que sea su naturaleza, tiene tres características básicas, que se pueden deducir de los conceptos y reflexiones planteados anteriormente:

- 1) Todo sistema contiene otros sistemas (Subsistemas) y a la vez está contenido en otros sistemas de carácter superior (Suprasistemas). Esto da como resultado, enfatizando la idea, una auténtica categorización de suprasistemas, sistemas y subsistemas.

Así, por ejemplo, un sistema de entrenamiento de personal, es un subsistema del sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos; mismo que es a la vez subsistema del sistema general de administración; y el sistema administrativo es simultáneamente subsistema del sistema organización.

- 2) Todos los componentes de un sistema, así como sus interrelaciones, actúan y operan orientados en función de los ob

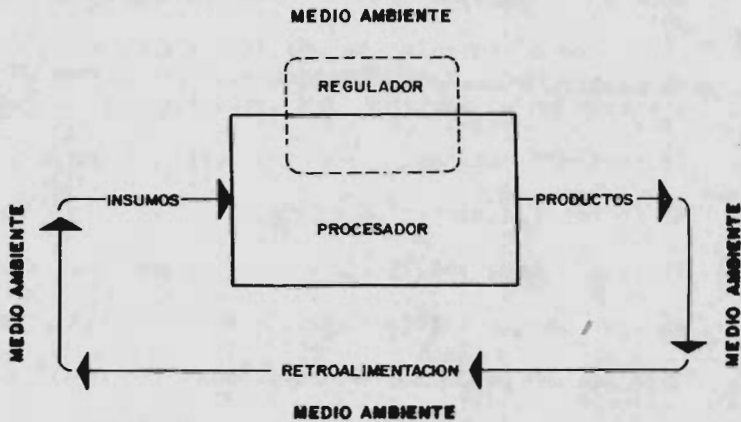
jetivos del sistema. Se puede decir que los objetivos - constituyen el factor o elemento que aglutina e integra todas las partes del conjunto. De aquí la necesidad de objetivos claramente definidos a nivel de resultados, en cada uno de los subsistemas de Planeación y Desarrollo de los Recursos Humanos -como en todos los demás subsistemas de la organización-para que gradualmente adicionados se logren los objetivos organizacionales, así como los de satisfacción y desarrollo del personal.

- 3) La alteración o variación de alguna de las partes o de -- sus relaciones, incide en las demás y en el conjunto. Sin dejar de reconocer la importancia de las otras características, esta constituye uno de los soportes básicos - para la construcción del modelo de Sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos. Además puede constituir una concepción metodológica que sustituya a los aislados- estudios y actividades que parcialmente se realizan para intentar dar solución a varios de los problemas humanos - de las empresas.

#### II. 4.- Componentes de los Sistemas

Al proponer el concepto de sistema se dió énfasis en uno de los aspectos fundamentales: Las relaciones entre las partes y entre éstas y un todo. Las partes componentes de cualquier sistema-son las siguientes:

GRAFICO No. 2  
COMPONENTES DE LOS SISTEMAS



- 1.- Insumos.- Constituyen los componentes que ingresan (entradas) al sistema dentro del cual se van transformando hasta convertirse en producto (salidas).
- 2.- Productos.- Son las salidas o la expresión material de los objetivos del sistema.- Son los fines y las metas en su forma concreta (artículos, servicios o información -- etc.) como resultado de procesar el insumo.
- 3.- Procesador.- Es el componente que transforma el estado original de los insumos o entradas, en productos o salidas. Factor básico del procesador será la tecnología, - que dependerá del tipo o clase del sistema.
- 4.- Regulador.- Es el componente que gobierna y orienta todo

el sistema; al igual que el cerebro en el organismo humano; y constituye el medio para evitar desviaciones.

5.- Retroalimentación.- Los productos de un sistema pueden - constituir insumos del contexto o sistema superior, el - cual genera energía a través de los insumos que vuelven a entrar en el sistema para transformarse nuevamente en productos o salidas. Además la retroalimentación mantiene en funcionamiento al Sistema.

Si bien existe una relación entre todos los componentes, en caso de que exista algún desajuste o falta de relación insumo-producto, el regulador adoptará las decisiones o acciones correctivas que se implementan por medio de la retroalimentación.

### III.- EL SISTEMA DE PLANEACION Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS

#### III.1.- Concepto y Características del Sistema

Todas las anteriores consideraciones mencionadas, acerca de la noción de organizaciones desde el punto de vista de sistemas y de los postulados de éstos con relación a la necesidad de la obtención de una mayor efectividad de los componentes del sistema (Organización) a fin de lograr una real consecución de los objetivos de la empresa, así como la necesidad que experimentan las actuales organizaciones de optimizar los esfuerzos que se llevan a cabo para la solución del problema humano con respecto a la integración, efi

ciencia y satisfacción del mismo, que conlleve un crecimiento personal y organizacional, han determinado la creación de lo que se conoce como Sistema Integral de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos.

Este sistema pretende eliminar algunos de los problemas y deficiencias que se presentan en las Empresas en lo que administración y mejoramiento de los Recursos Humanos se refiere, mediante la coordinación e integración de todos los elementos, funciones y actividades de éstos.

Para dar una idea más clara de esto, expondremos lo que algunos autores mencionan al respecto:

Graciela Sánchez B. expresa que "... El Sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos significa que todos los elementos y funciones destinados a la administración y mejoramiento de Recursos Humanos tienen una relación de interdependencia, que tienen como fin común la optimización de la eficiencia y satisfacción de las personas en el trabajo y en la organización". (5)

Derek Walker define la planeación de la fuerza del trabajo como "... Una actividad o proceso que implica la planeación de las metas deseadas en términos de: la efectiva utilización de los Recursos Humanos y la satisfacción de los objetivos personales del indi-

---

(5) Graciela Sánchez B. y D.A. Castaño, "Sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos"; Versión impresa del Curso "Mitología y Realidad de la Capacitación en México". México, D. F. -- (s.e.), 1977.

viduo". (6)

Duhalt Krauss afirma que la función básica de los sistemas de administración de personal es "obtener personal en condiciones óptimas de actitud y de aptitud, ubicarlo, desarrollarlo, retribuirlo, motivarlo, guiarlo y mantenerlo permanentemente en las mejores condiciones de aptitud y de actitud para el servicio". - (7).

Martínez Silva dice que las funciones del modelo del Sistema de Administración de Personal " ... afectan a los individuos en su comportamiento, puestos, habilidades, estatus y rol, desde su ingreso a la organización y su permanencia como miembro de la misma, hasta su salida (...) y de hecho constituyen un sistema cuyo objetivo o función esencial es mantener y mejorar el patrón de conducta -en el número de individuos en el nivel de habilidades - señalado por los planes y la estructura orgánica y técnica,- que requiera la organización para lograr sus fines" (8)

Salvador Zeceña menciona que "Un sistema de planeación y desarrollo de Recursos Humanos ó S.P.D.R.H. es un conjunto de actividades de carácter institucional que proveen a la jefatura de la

---

(6) Derek Walker, "Management Manpower Planning ", en B. Taylor y G. L. Lippitt eds. "Management Development and Training Handbook" (Inglaterra: Mc. Graw Hill, 1975) Pag. 543.

(7) Zorrilla, Martínez Silva, Duhalt Krauss y Miranda Pasquel, -- "La Administración Pública Federal I" (México, D.F.: U.N.A.M. 1976) Pag. 77

(8) Ibidem. Pag. 45

organización de los instrumentos necesarios para elaborar en forma sistemática un diagnóstico de necesidades de capacitación y desarrollo que sirve de fundamento para la elaboración de programas específicos e institucionales de capacitación y desarrollo. Asimismo, para dotarlo de elementos para mejorar la estructura de la organización en lo que se refiere a la fuerza de trabajo, desde la formación y definición de puestos, la selección de los elementos idóneos a ocuparlos, hasta la formulación de planes a largo plazo para el desarrollo de los individuos, de acuerdo a sus intereses y objetivos, en forma tal, que su evolución no sea aislada, sino que se integre con los objetivos de la organización" (9).

De los anteriores enunciados, podemos deducir que los elementos o características más sobresalientes del sistema a que nos referimos son:

- a) Una correlación coordinada y dinámica de los diferentes elementos y funciones de la administración de personal.
- b) Una búsqueda de la integración de los objetivos personales con los objetivos institucionales.
- c) La optimización de la eficiencia del Recurso Humano.
- d) Satisfacción de los individuos en el trabajo (como entes realizables).
- e) Logro de los objetivos de la organización.

Podemos decir que el primer inciso se refiere a la función -

---

(9) C.O. De. So. SC. op. cit., Pag. 76



en sí del Sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos- (S.P.D.R.H.) y, el resto de los inciso sin dejar de ser característicos del sistema, hacen referencia a los objetivos del mismo, que además concuerdan con el objetivo que el Comité Técnico Constructivo de Unidades de Administración de Personal ha propuesto:

"Optimizar el aprovechamiento de los recursos humanos, dentro de las limitaciones y posibilidades que ofrezcan la disponibilidad y utilización concurrente de los recursos materiales, financieros y tecnológicos, y con satisfacción tanto de los objetivos-institucionales cuanto de los intereses y aspiraciones legítimos de los trabajadores". (10)

De esta forma se operará en una forma lógica y congruente - - con la noción del sistema de la organización; propiciando, además, que mediante el S.P.D.R.H. se cumpla eficientemente cada función del manejo de personal, y entre ellas la de capacitación - - que guarda especial interés en este tema-, puesto que la gran influencia que tiene con otras actividades relacionadas con el desarrollo de personal le hace necesario contar, por un lado, con la información que le permite elaborar en forma sistemática un realista diagnóstico de necesidades de entrenamiento, en cuya base se determinen objetivos alcanzables, con marcos de referencia estructurales e intereses del individuo; y por otro lado contar, en un momento dado, con una serie de control de variables que le per

---

(10) Zorrilla (et al), Op. cit., Pag. 76

miten instrumentar los cambios que se requieran en otros niveles de la administración de personal para el adecuado y permanente establecimiento de la modificación de conducta deseada; cuya evaluación a nivel de resultados será también mayormente facilitada por el sistema, ya que podremos emplear una mayor cantidad de parámetros y de implementar controles que nos reportarán mejor objetividad, así como fundamentos para rectificar estrategias, establecer seguimientos y detectar nuevas necesidades de capacitación.

### III. 2.- Beneficios del Sistema

Además de los mencionados beneficios que reporta el Sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos en la capacitación, existen algunas otras ventajas.

- Integra todas las funciones del manejo de personal, propiciando una planeación y desarrollo coordinada del elemento humano paralela a la de la organización.

- Proporciona un medio para medir el verdadero aporte del personal.

- Es una herramienta de gran valor para el diagnóstico general y específico de las necesidades de capacitación y desarrollo de personal.

- Elimina el problema del traslapamiento y entorpecimiento que se produce al llevar a cabo las funciones de la administración de Recursos Humanos en forma aislada.

- Proporciona una estructura congruente con el sistema orga-

nizacional en que se encuentra inmerso y en función del cual existe y se desarrolla.

-Todas las actividades se realizan en armonía con los lineamientos y políticas generales de la organización a través de la regulación de aquellas por las políticas de personal.

- Se "garantiza" mayormente el logro de objetivos a nivel de resultados tangibles.

- Existe una mayor facilidad para rectificar o refinar los métodos, técnicas y funciones que se realizan en el manejo de personal a través de una retroinformación de los resultados.

- Se pueden incorporar a la organización, con mayor facilidad y rapidez, los adelantos y cambios que el entorno ó medio ambiente exige.

- Se obtienen esfuerzos cooperativos de todos los individuos para el logro de las metas de la empresa gracias a una mayor integración del individuo a la misma.

- Los individuos poseen una visión más clara de las metas organizacionales, de los procedimientos y métodos específicos y generales que se utilizan; así como de las expectativas que se tiene acerca del comportamiento que ellos mismos deben desarrollar y los resultados que deben alcanzar.

- Se obtiene una información sistemática y realística referente a la fuerza de trabajo y la forma de aprovecharla.

Estas son algunas de las ventajas que ofrece el Sistema, sin

embargo, por sí mismo no elimina todos los problemas humanos de la organización, Representa un esfuerzo para enfrentar y manejar estos problemas en una forma más adecuada y eficiente.

### III. 3.- Elementos Constitutivos

El sistema incluye, pues, toda la vida del trabajador en la organización; desde que es considerado para ingresar a la empresa se inicia el desarrollo de su potencial y se proyecta su crecimiento dentro de ésta y en forma paralela a ella.

El sistema incluye:

a) Funciones de empleo:

- Reclutamiento
- Selección
- Contratación

b) Desarrollo de Personal:

- Inducción
- Entrenamiento
- Programas de capacitación
- Formación de Supervisores y Ejecutivos

c) Planes de Remuneración

- Sueldos y Salarios
- Prestaciones Económicas
- Premios e incentivos
- Compensaciones y Tiempo Extra

d) Estructura de la administración de personal

- Inventario de personal

- Análisis y evaluación de puestos
- Tabuladores de Puestos
- Estructura de Salarios
- Escalafón de personal
- Estadísticas y Registros

e) Estudios Especiales

- Encuestas de Actitudes y Opiniones
- Investigaciones motivacionales
- Estudios Sociométricos
- Diagnóstico de la Cultura de la Organización
- Entrevistas y Cuestionarios Específicos

f) Relaciones Laborales

- Elaboración y revisión del contrato colectivo
- Relaciones con el Sindicato
- Atención de conflictos laborales
- Relación con Organismos Federales (11)

Todas estas actividades deberán estar adecuadamente planeadas, coordinadas e integradas; teniendo en cuenta que cada una de ellas no son partes aisladas de un objetivo total; sino que por el contrario, a través del desarrollo de cada función se logran objetivos específicos que, a su vez, integrados en subsistemas propician el logro de los objetivos de estos últimos, y, en forma integral intentan el logro de un objetivo global.

---

(11) Graciela Sánchez B. y D. A. Castaño, Op. cit. (s.p.)

Como se ha visto el S.P.D.R.H. es un subsistema del sistema organizacional; sin embargo constituye por sí mismo un sistema y como tal posee los requisitos y componentes de cualquier sistema:

**GRAFICO No. 3**  
**ELEMENTOS DEL SISTEMA DE PLANEACION Y DESARROLLO DE PERSONAL**



1) El insumo (las entradas del sistema)

Está representado fundamentalmente por los individuos que del medio ambiente pasan a formar parte de la organización.

En una forma más amplia puede decirse que la entrada al sistema responde en general a las necesidades de capacitación o mejoramiento de la fuerza del trabajo; lo cual está dado por la información de las diversas actividades del sistema.

2) El producto (la salida del sistema):

Es un personal eficiente, apto y dispuesto a colaborar pa-

ra alcanzar las metas del sistema total. Más concretamente, puede decirse que es una forma de conducta compuesta principalmente por el nivel de ejecución y de actitudes y valores que se considera ejemplar para que los miembros de la organización realicen el esfuerzo cooperativo hacia los objetivos organizacionales con satisfacción individual.

3) El Procesador del sistema:

Lo constituyen el conjunto de operaciones y funciones a través de las cuales se adquieren, mantienen o mejoran las características del personal a efecto de lograr la salida óptima del sistema. Ya han sido mencionadas estas funciones.

4) El regulador del sistema:

La política de personal es el elemento normativo del sistema y comprende el conjunto de disposiciones que orienta el manejo de los recursos humanos en la organización. Esta política a su vez está fundamentada y orientada por los objetivos, políticas, planes, programas y presupuestos de la organización; así como por la estructura orgánica y técnica y, el sistema psicosocial (cultural) de la empresa. Algunos factores externos como son la legislación laboral, el sistema educativo, la oferta y la demanda de empleo, etc. también influyen en el regulador del sistema.

5) Retroalimentación:

El producto del sistema -nivel de eficiencia y satisfacción del personal- determinará las modificaciones o recti

ficaciones así como las nuevas necesidades e insumos del sistema. El regulador en este punto juega un papel importante adoptando las decisiones o acciones que deben implementarse.

#### IV.- ACTIVIDADES, FUNCIONES, SUBSISTEMAS DEL S.P.D.R.H.

El sistema S.P.D.R.H. es sumamente dinámico y como ya vimos, comprende actividades y funciones que tiene una mayor o menor influencia ya sea en cuanto a importancia o en cuanto a cantidad de actividades que afectan; sin embargo todas se desarrollan interrelacionadamente buscando un equilibrio tanto en las metas personales como en los objetivos organizacionales.

Esta integración e interdependencia está representada en el diagrama que diseñamos con el objeto de proporcionar una visión general de una aproximación al sistema total. En ella se encuentran identificadas diferentes actividades y funciones que explicaremos en una forma general, así como la interinfluencia que existe en ellas: (Ver gráfico No. 4)

#### IV. 1.- Objetivos Políticas y Estructura Organizacional.- Políticas de Personal.

Como se observa en el diagrama, la actividad toda del sistema organizacional está encaminada, en último término, al logro de ciertos objetivos o metas, en función de las cuales se establecen y determinan, por un lado, las políticas generales, las normas, los regl



DIAGRAMA DE UN SISTEMA DE PLANEACION Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS

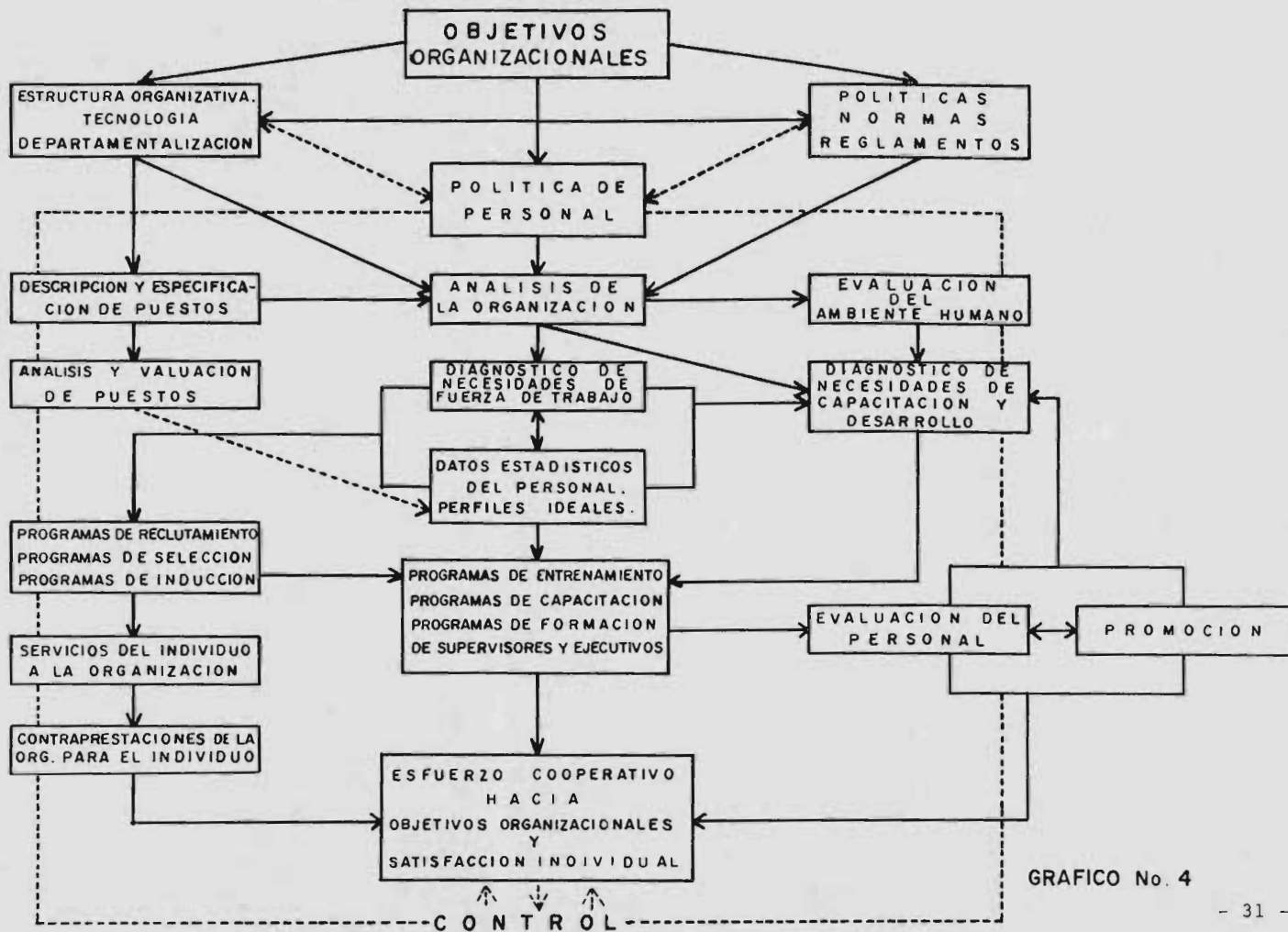


GRAFICO No. 4

mentos, etc., que van a proporcionar el marco de referencia que - de los lineamientos y orientaciones que debe tomar cualquier subsistema de la organización; y por otro lado, determina el diseño - de la estructura general, y planifica la organización y funcionamiento de la empresa.

En esta forma los objetivos generales de la empresa, así como las políticas, normas reglamentos, estructura, organización, planes, programas, presupuestos, funciones, etc. de la organización son los elementos directrices y orientadores de las políticas de personal, que como ya se expuso, es a su vez el elemento normativo, regulador del S.P.D.R.H., proporcionando las directrices y orientaciones a sus subsistemas o sistemas microadministrativos de la organización. De aquí la importancia de la eficiencia de cada una de las actividades de los subsistemas ya que repercutirá en proporción cada vez mayor, por su interinfluencia, en el logro de los objetivos del sistema y éste a su vez en los objetivos del suprasistema.

#### IV. 2.- Análisis de la Organización

Es necesario verificar la congruencia que existe entre las políticas, normas y reglamentos generales, y las necesidades reales de la organización para el logro de sus objetivos. No es posible llevar a cabo las funciones de Planeación y Desarrollo de Personal, si estas no van acordes, en primer lugar, al funcionamiento y estructura generales de la organización y, en segundo lu

gar, a las necesidades reales de la empresa.

Este estudio se complementa con la información que se obtiene de la descripción y especificación de puestos, de tal forma que, apoyados en estos datos se efectúe el diagnóstico de necesidades de fuerza de trabajo.

También se encuentra relacionada con la evaluación del ambiente humano, determinando el grado de disonancia que existe entre los objetivos personales y los procedimientos y metas organizacionales.

#### IV. 3.- EVALUACION DEL AMBIENTE HUMANO EN LA ORGANIZACION

Simultáneamente al análisis de la organización se debe realizar también la evaluación del ambiente humano en la organización, para determinar el grado de consonancia entre los procedimientos, estructura, normas, etc. organizacionales y la forma en que son percibidos por los individuos para el logro de sus objetivos personales.

Además de este tipo de relación se debe buscar la forma como los individuos perciben su ambiente general de trabajo, su forma de interrelación con los compañeros de trabajo y su jefe, así como el estilo de éste para ejercer la supervisión.

La forma como normalmente puede obtenerse este tipo de información es mediante encuesta de actitudes, encuesta motivacional, estudios sociométricos y evaluación de la cultura de la organización.

Esta información será muy útil para determinar el enfoque -- que se le dé a cualquier actividad relacionada con el manejo de -- personal.

Los resultados obtenidos con la evaluación del ambiente humano servirán para elaborar el diagnóstico de necesidades de capacitación y desarrollo de personal.

#### IV. 4.- Descripción y Especificación de Puestos.

La estructura organizativa, el funcionamiento y la departamentalización determina la formación de "puestos". Así pues, la descripción y especificación de puestos están supeditados a la división -- del trabajo y, más generalmente, a la "estructura organizacional".

En la descripción de puestos se consignan detalladamente todas las actividades que debe realizar el individuo que ocupe un determinado puesto; así como los deberes y responsabilidades que corresponden al puesto.

En la especificación se consignan, capacidades y características que deben poseer los ejecutantes del puesto para desempeñarlo -- adecuadamente, determinándose las condiciones en que se llevarán a cabo las actividades.

La descripción y especificación de puestos constituyen la unidad de trabajo. Cada puesto ó unidad de trabajo tiene una interdependencia con el resto de los puestos de un departamento, así como este con los demás departamentos y así sucesivamente en toda la organización.

Y es precisamente esta interdependencia de las Unidades de -- Trabajo, su ubicación, su jerarquización, sus canales de comunicación, así como la tecnología necesaria para sus funciones y la descripción específica de las mismas, lo que debe estudiarse conjunta y coordinadamente con la realización del análisis de la organización.

De esta manera, a partir de la información de ambas: Análisis de la organización y descripción y especificación de puestos, se obtienen las bases para la elaboración del diagnóstico de necesidades de fuerza de trabajo.

#### IV. 5.- ANÁLISIS Y VALUACION DE PUESTOS

Intimamente ligada a la descripción y especificación de puestos se encuentra el análisis y valuación de puestos. Podría decirse que el segundo es consecuencia del primero.

En base a la información obtenida con esta función, se fijan y ajustan los sueldos y salarios de acuerdo a una curva que representa los aumentos de la remuneración en función de los niveles y de las jerarquías; por lo tanto la información que proporcionan debe estar directamente relacionada con las funciones que realmente se desarrolla en cada puesto, así como las relaciones que guarda cada uno con respecto a los demás puestos de trabajo.

El análisis de puesto describe las actividades reales; y la valuación es la ponderación de estas actividades mediante parámetros establecidos para este fin. De esta forma se interrelacionan

los sueldos con el tipo de actividades, la eficiencia y la ejecución de las mismas en la jerarquía de los puestos.

#### IV. 6.- DIAGNOSTICO DE NECESIDADES DE FUERZA DE TRABAJO

Antes de iniciar cualquier actividad relacionada con los Recursos Humanos, es obvio que se requiere determinar las necesidades reales a las que responderán dichas actividades.

El diagnóstico de necesidades de fuerza de trabajo se elabora teniendo como fundamento básico dos de los estudios mencionados anteriormente: El análisis conjunto de la organización y la descripción y especificación de puestos nos proporcionará información acerca de los elementos humanos, o fuerza de trabajo, que se requiere en la organización, cuantitativa y cualitativamente hablando.

Este es un punto importante de considerar, ya que, en función de las necesidades que deberá satisfacer el elemento humano, se desarrollarán todas las demás actividades y funciones del sistema, activando sus procedimientos; en tal forma que se capte o se adecúe y administre el personal dependiendo de las condiciones en que, según las necesidades reportadas, deberá funcionar la fuerza de trabajo.

El diagnóstico de necesidades de fuerza de trabajo será parte de la información de la que se alimente el diagnóstico de necesidades de capacitación y desarrollo, el cual a su vez obtendrá información a través de otros subsistemas de la efectividad con que res-

pondió a los requerimientos de la fuerza de trabajo.

Este subsistema está también interrelacionado con los datos estadísticos del personal, que incluye el diseño de perfiles ideales; ya que en función a las necesidades de recursos humanos se estudia la información acerca de la actividad y el rendimiento del personal en sus funciones ideales, para su mejor administración, y de aquí a su vez se podrán derivar necesidades de capacitación.

Se encuentra esta función relacionada, también, con los programas de reclutamiento, selección e inducción en virtud de que en base a las necesidades de recursos humanos (fuerza de trabajo) una alternativa es el inicio de una serie de actividades tendientes a obtener estos recursos del medio externo.

#### IV. 7.- DATOS ESTADISTICOS DEL PERSONAL.- PERFILES IDEALES

El propósito de los datos estadísticos y los perfiles ideales de personal es el determinar el rendimiento de los individuos en sus funciones estableciendo además una relación de este rendimiento con los perfiles ideales de cada puesto ó familia de puestos.

Mediante los datos estadísticos el sistema va a tener información acerca de los índices o estandares de producción obtenidos -- por los individuos, áreas o departamentos. Los datos son la información de las actividades desarrolladas en un período determinado -- tratando, con estas bases, de obtener un promedio deseable del trabajo que debe ser desarrollado y de la calidad del mismo. También se toman en cuenta los índices de eficiencia y el promedio desea -

ble que se espera obtener de acuerdo a las necesidades y condiciones específicas de los puestos.

El diseño de perfiles ideales está relacionado y se deriva de la descripción y especificación de puestos.

Los perfiles ideales describen gráficamente las habilidades y características que deben poseer los individuos, lo cual es comparado con los índices que muestran las condiciones en que se realiza el trabajo, pudiendo deducir las carencias de algunas de las características del individuo; lo cual se aprovecha para la elaboración del diagnóstico de necesidades de capacitación y desarrollo. Los perfiles ideales pueden ser de puestos específicos o de puestos tipo. En el primer caso las características de cada puesto son diferentes a las demás unidades de trabajo. En el segundo caso las características que se atribuyen a las actividades de trabajo son representativas para dos o más puestos afines.

Este subsistema está interrelacionado e interinfluenciado con el diagnóstico de necesidades humanas, puesto que del análisis de estas informaciones se pueden deducir, ya sean necesidades de mayor fuerza de trabajo o de administrar mejor los recursos subaprovechados.

Se encuentra también relacionado con el diagnóstico de necesidades de capacitación, proporcionando la información sobre los estudios de rendimiento logrados y los estándares fijados; así como de la adecuación de las funciones y eficiencias en relación con lo



señalado en los perfiles ideales.

#### IV. 8.- Programas de Reclutamiento, Selección e Inducción.

A partir del diagnóstico de necesidades y de fuerza de trabajo, así como de los datos estadísticos del personal y diseño de perfiles ideales se derivan los programas de reclutamiento, selección e inducción.

De la información de las necesidades de fuerza de trabajo se puede tomar la alternativa de recurrir al abastecimiento del personal fuera de la empresa, iniciándose así las necesidades de reclutamiento.

Esta actividad debe responder a necesidades actuales y futuras reportadas por la información del sistema. Asimismo estas necesidades de fuerza de trabajo conjuntamente con los datos estadísticos y los perfiles ideales nos dan las bases de los requerimientos del personal, en cuyo fundamento se realiza el reclutamiento y más específicamente la selección. De esta forma se aprovecha la información del sistema para basar los programas, sobre todo de selección, e integrar personal de acuerdo a las necesidades concretas y realistas de la organización.

La selección se realiza através de un proceso que incluye: -- evaluación técnica (aspectos inherentes a las actividades que se requiere efectuar), aspectos psicológicos (aspectos referentes a las capacidades y rasgos que se debe poseer en un determinado puesto, así como potencial de aprendizaje y desarrollo) y exámen de salud física (tan profundo como el puesto lo requiera). Otras formas

de recursos, es la Selección por Objetivos, que constituye un proceso en el cual el sujeto muestra en la práctica del trabajo, durante dos períodos registrados conductualmente de catorce días cada uno, el nivel de ejecución y las posibilidades de desarrollo -- del puesto. También se ha hecho uso, para fines de selección, de los Centros de Evaluación Gerencial, que están formados por dinámicas ó simulacros, a través de los cuales se puede observar la actitud y el comportamiento de los individuos y de acuerdo a ésto, se hacen inferencias de su comportamiento y actitudes en el trabajo.

Una vez seleccionado el personal, se le proporciona información acerca de la empresa, su estructura, objetivos, políticas, -- historia, prestaciones, etc. así como la contrapartida de obligaciones del individuo para la empresa. Todas estas actividades encaminadas a integrar a los nuevos miembros a la organización es lo que constituye el programa de inducción.

Estos programas de reclutamiento, selección e inducción están relacionados con los programas de entrenamiento y capacitación y -- desarrollo que completarán la preparación e integración del personal.

#### IV. 9.- Programas de Entrenamiento, Capacitación y Desarrollo

Estos programas son de particular importancia dentro del -- S.P.D.R.H. en virtud de ser las funciones que en forma especial nos van a permitir la implantación del comportamiento deseado para el logro, tanto de los objetivos de productividad de la empresa, como la realización personal del individuo. Esta función va a tener --

una influencia, en general, sobre las actividades de la organización, puesto que determinará en gran parte el grado en que se alcanzan los índices de eficiencia en los diferentes puestos, y éstos en los Departamentos, y así sucesivamente para obtener la meta última de la empresa. En estos programas se interconectan fuertemente los elementos técnicos y humanos, facilitando la incorporación de los adelantos y cambios sociotecnológicos del medio ambiente, que permitirá a la organización su supervivencia, adaptación y desarrollo.

Estos programas deberán realizarse en forma sistemática y continua, haciendo compatibles los intereses o finalidades del individuo con los objetivos de su puesto.

La alimentación de estos programas estará dada por el reclutamiento selección e inducción, pero sobre todo por el diagnóstico de necesidades de capacitación y desarrollo, que le darán las bases para la elaboración completa y exacta de cada programa, así como de las técnicas que se empleen y, en general de todas las actividades necesarias para la obtención de resultados concretos y evaluables objetivamente de acuerdo a lo reportado por las necesidades detectadas en la organización.

En términos generales puede decirse que mediante la capacitación se adquieren, incrementan, o modifican conocimientos, habilidades y actitudes. Es un proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel de adultos. En los capítulos siguientes haremos una descripción detallada de todos y cada uno de los pasos que conforman la capacitación

ción así como de las técnicas que utilizan y los problemas a los que se enfrentan.

Esta función de ninguna manera puede ser realizada en forma desligada de todas las demás actividades de la administración de recursos humanos debido a que, para la efectiva implantación de una modificación de conducta mediante la capacitación, es necesario contar con toda la información de las necesidades de capacitación, provenientes del resto de actividades y funciones relacionadas con el manejo de personal, así como de las condiciones en que debe darse el cambio, controlando y administrando adecuadamente las variables (otras actividades de personal) que pueden facilitar dicha implantación.

La planeación, ejecución, evaluación y retroinformación de la capacitación requiere, entonces, de las demás funciones y subsistemas del S.P.D.R.H. si realmente busca el logro de resultados -- tangibles y permanentes que repercutan positivamente en la satisfacción del individuo y en su eficiencia para el alcance de los objetivos organizacionales.

#### IV. 10.- EVALUACION DEL PERSONAL

El objetivo amplio de la evaluación o apreciación de los Recursos Humanos es el de obtener información acerca de la actuación real en el desempeño del puesto. Para obtener parámetros confiables en la evaluación esta función se auxilia de los datos estadísticos del personal y los perfiles ideales, al mismo tiempo que sirve de alimentación a los mismos.

La evaluación del personal en el desempeño específico de un puesto constituye una información de gran valor para determinar el grado de transferencia alcanzado mediante los programas de capacitación, y sirven de retroalimentación a los mismos a través del diagnóstico de necesidades de capacitación y desarrollo. La coordinación de estas funciones contribuye a una evaluación más objetiva del entrenamiento, el cual no es un fin en sí mismo sino un medio, como todos los subsistemas del S.P.D.R.H., para alcanzar las metas de éste.

La evaluación del desempeño sirve además a otros propósitos -- importantes, entre ellos el instrumentar la determinación de quienes deben ser promovidos, quienes deben ser incentivados, la manera de conformar los equipos de trabajo, etc. Un beneficio que es de singular importancia para el sistema es que provee al individuo de información sobre su comportamiento, enmarcando además lo que se espera de él, así como los medios para lograrlo.

La evaluación del personal tradicionalmente se ha hecho mediante una "clasificación de méritos o calificaciones de ejecución". (12) El término clasificación se refiere a varios sistemas formales en los cuales el individuo se compara con otros y se clasifican o califican en el sentido que se mide. Quienes los califican asignan una posición relativa a ellos o a ciertas de sus cualidades -- o características. Las puntuaciones totales que recibe cada --

---

(12) Dale Yoder, "Manejo de Personal y Relaciones Industriales" (México, D. F. : Cecsca, 1976) p. 252

individuo se obtienen combinando puntuaciones de cada una de ciertas series de cualidades.

Paulatinamente se ha ido dudando de que las calificaciones -- formales, limitadas por unas cuantas cualidades designadas, sean significativas. La terminología ha cambiado, substituyendo la palabra apreciación por la anterior clasificación. En los años recientes, como consecuencia del resentimiento hacia las evaluaciones superficiales y favoritismos, se ha tendido hacia una "apreciación por resultados u objetivos", que surgió paralelamente a la administración por objetivos. Sin embargo se ha hecho notar que los resultados representan un producto del equipo, por lo tanto en la actualidad se pugna por la apreciación efectuada en y por el equipo del trabajo, mediante los "Programas de Apreciación y Consejo", mismos que propician la identificación de los individuos a los objetivos de sus puestos y se propicia también el desarrollo personal -- (13). Estos programas facilitan el involucramiento del jefe con su equipo de trabajo en una relación participativa de colaboración y autorenovación constante del equipo y sus miembros, mediante el consenso en relación a los logros, actuación y desarrollo de los miembros y del equipo en sí, en una forma objetiva, buscando hacer conscientes a los individuos de la necesidad del mejoramiento propio, del equipo y de la organización total. En los programas de--

---

(13) C.O. De. So. S.C. Op . cit., Pag. 247

apreciación y consejo la calificación es sólo una parte y se realiza como autoevaluación de la ejecución, individualmente primero y de equipo después.

#### IV. 11.- Promoción

La promoción está en función de la evaluación del personal, tomando en cuenta todos los puntos que en la misma se menciona. De la promoción indudablemente que también pueden derivarse necesidades de capacitación y desarrollo de personal, estando por lo tanto interrelacionadas ambas funciones.

La promoción es un punto importante de la administración de personal tanto para la organización como para cada uno de los empleados. Para la organización porque le asegura un abastecimiento ininterrompido de personas preparadas para los puestos de nivel superior; y para los empleados porque es un poderoso estímulo para ir progresando de acuerdo con su actuación. El hecho de saber que se puede mejorar de situación sin dejar la empresa es causa de satisfacción, ya que para la mayoría de los empleados es requisito esencial conseguir alguna prueba tangible de adelantos en forma de empleos o puestos clasificados como de rango superior.

Existen varios criterios a seguir para la promoción de los individuos: méritos, aptitud y antigüedad (14); al sopesar estos criterios se debe tomar en cuenta tanto los aspectos de reglamentos y sindicatos, como los efectos que la promoción surtirá en la eficiencia-

---

(14) George Strauss y Leonard R. Sayles "Personal: Los Problemas Humanos de la Dirección" (México D. F.: Herrero Hnos, 1976) Pag. 526

general.

#### IV. 12.- DIAGNOSTICO DE NECESIDADES DE CAPACITACION Y DESARROLLO.

Esta es una función crucial dentro de todo el sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos en virtud de ser el medio que nos permitirá aprovechar la información proveniente de los demás subsistemas, integrándola y proporcionando una visión completa, general y específica de las necesidades reales que se presentan en la organización, de tal manera que los programas de capacitación se enfoquen efectivamente al desarrollo integral de los individuos y la organización, eliminando las deficiencias que normalmente se presentan en el desarrollo del personal al intentar llevarlo a cabo mediante acciones aisladas de capacitación, desligados de una concepción realista de las necesidades y objetivos a lograr, con las consiguientes repercusiones negativas como son el "hacer capacitación por hacer capacitación", sin evaluar los resultados ni poner en tela de juicio sus técnicas y procedimientos para contar con -- criterios y lineamientos que nos permitan aprovechar al máximo los esfuerzos en la consecución de una alta eficiencia y satisfacción de los trabajadores.

En el diagnóstico se hace referencia a los requerimientos de habilidades de tipo técnico, administrativo y humano; las cuales se obtendrán de la integración que hagan los equipos de trabajo, en forma participativa, de toda la información proveniente de los demás subsistemas, sin dejar de tomar en cuenta los intereses y ne



cesidades reales y potenciales de los individuos; de tal forma que los objetivos establecidos sobre estos fundamentos respondan a las necesidades, ya sean actuales o futuras, tanto de la organización como de los individuos que la conforman, dándole dirección, vida y desarrollo.

El diagnóstico de necesidades de capacitación es el insumo del subsistema de capacitación, y es también a la vez, el sistema de retroinformación que le permite establecer una evaluación sistemática de los objetivos alcanzados a nivel de resultado, reportados por los otros subsistemas. Sólo una capacitación y desarrollo de personal realizada en este contexto es capaz de lograr un cambio y permanencia de conducta, en el sentido requerido por el individuo como ente realizable y por la organización como sistema productor.

#### IV. 13.- SERVICIOS DEL INDIVIDUO A LA ORGANIZACION Y CONTRA PRESTACIONES DE LA ORGANIZACION PARA EL INDIVIDUO

Un aspecto a tomar en cuenta en el sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos es la reciprocidad que debe existir entre el individuo y la organización.

Para una adecuada integración del individuo en la empresa el trabajador deberá percibir un equilibrio entre los servicios que presta y los beneficios que le reporta la empresa por ello.

Las prestaciones que la organización ofrece, sean en dinero como las gratificaciones, jubilaciones, etc.; o bien en especie como casa habitación, cafetería, etc., están de acuerdo a las posibilidades que la empresa tiene para brindarlas al personal, además de salarios justos y perspectivas de desarrollo.

La política que se siga con respecto a la administración de --  
sueldos y salarios y las prestaciones que la organización otorgue -  
repercutirán en cuanto a estabilidad y cierto grado de satisfacción  
del individuo en la Empresa.

V.- ALCANCES Y LIMITACIONES DEL S.P.D.R.H.

Todas estas funciones y actividades tienen objetivos específi-  
cos que alcanzar, los cuales a su vez conllevan al logro de los ob-  
jetivos de cada subsistema, mismos que integrados en el contexto --  
global del sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos -  
tienden al logro de: un esfuerzo cooperativo hacia objetivos organi-  
zacionales y satisfacción individual.

En consecuencia, en la medida en que coordinadamente se alcan-  
zan los objetivos de cada función, obtendremos la tan ansiada inte-  
gración de los objetivos individuales con los organizacionales, lo-  
grando así un efectivo incremento en la productividad con una alta-  
satisfacción y desarrollo de personal; situación que resulta impe -'  
riosa para la supervivencia y desarrollo de nuestras organizaciones  
formales de trabajo.

Por otro lado, resulta claro que la capacitación y en general -  
el S.P.D.R.H. por sí solo, no podrán resolver los problemas totales  
de productividad y desarrollo de las empresas. Puede hacer su par-  
te dentro del sistema organizacional, pero su éxito o fracaso esta-  
rá condicionado, también, a la interacción de la administración fi-  
nanciera, de la administración de recursos materiales, que incluye-

el empleo de la tecnología adecuada, y de la armonía con los demás elementos del sistema.

Tomando esto en consideración Dale Yoder afirma que "La Planeación de energía humana no puede divorciarse de los planes para finanzas, producción, ventas, ingeniería, investigación y exploración" (15); Ya que, recíprocamente, tampoco estas actividades podrán tener éxito si se llevan a cabo aisladamente y desligadas de un manejo adecuado del personal que integre los demás elementos de la empresa y les dé dirección para alcanzar los objetivos de la misma. Se sigue entonces que la planeación y desarrollo humano es una responsabilidad administrativa importante en las economías industriales, ya sea en las naciones modernas (a cuyas necesidades respondió la creación del S.P.D.R.H.), como en los países en desarrollo, en virtud de que en ambos los cambios tecnológicos rápidos y las persistentes demandas por niveles de habilidad cada vez más altos reclaman una forma más dinámica, fluída y sobre todo efectiva para la solución del problema humano laboral.

Un hecho que es problema actual en nuestro medio y que demanda de este tipo de planeación y desarrollo humano, es el de la notoria carencia de energía humana calificada, y el no adquirirla -- o crearla constituye un riesgo serio, si no es que catastrófico, puesto que la supervivencia --no se diga ya el desarrollo-- de las organizaciones laborales de todo tipo están requiriendo niveles ca

---

(15) Dale Yoder, Op. cit. Pag. 193

da vez más altos de conocimientos y habilidad. La dirección del cambio tecnológico está disminuyendo el número de puestos para -- trabajadores no calificados, mientras que ha creado una gran demanda por nuevas habilidades. Consecuentemente se hace necesario desarrollar programas especiales para predecir y llenar las necesidades creadas por los cambios tecnológicos futuros.

La empresa que no pueda obtener las capacidades que requerirá dentro de cinco o diez años se enfrentará a barreras considerables, equiparables a la imposibilidad de obtener el capital esencial. Por otra parte, la organización que cuenta con una fuerza de trabajo formada y habilidad actualizada, puede moverse hacia adelante.

Por otro lado, la necesidad profunda de un desarrollo social de nuestras organizaciones, congruente desde luego a los requerimientos socioculturales, económicos y políticos de nuestro país y que al mismo tiempo responda a las necesidades tecnológicas para nuestro desarrollo, nos impele a buscar estrategias que nos permitan implementar estos cambios sociotecnológicos como un proceso -- continuo.

Algunas de estas realidades de los problemas humanos de la empresa encuentran una aproximación a su solución mediante un continuo y permanente entrenamiento, capacitación y desarrollo de personal, función que es y será cada día en escala mayor una necesidad "sine qua non" para implementar los cambios sociotecnológicos que dicta el entorno de las empresas. Para que esta función --

reporte los beneficios esperados y satisfaga todos los factores psicológicos que afectan la situación de trabajo se hace necesario un estudio de las técnicas y procedimientos que emplea; de tal forma que responda efectivamente a las exigencias de adaptación y desarrollo específicas para nuestro medio.

Por último diremos que, como puede observarse através de todo lo expuesto, la tónica del sistema es el de contribuir a una adaptación continua del individuo en las empresas, esto es, a la implantación de un proceso de cambio continuo que garantice - por parte del elemento humano- una innovación técnico- administrativa eficiente y una adaptación a los cambios socioculturales que en forma dinámica se suscitan en el medio que rodea a las instituciones laborales.

En consecuencia consideramos que el S.P.D.R.H. para que logre totalmente sus objetivos, sea consistente y lleve realmente a los individuos y a la empresa a una situación óptima, se hace necesario fundamentar y apoyar sus enfoques con modificaciones en la estructura organizacional. De manera que este cambio planificado a nivel de Recursos Humanos, esté orientado por un cambio deliberado a escalas mayores dentro de la organización, abarcándola y dirigiéndola en forma integral.

VI.-

#### CONSIDERACIONES FINALES Y CONCLUSIONES

Sintetizando, podemos decir que la noción de la empresa como

sistema implica el reconocer -como lo menciona Montmollin- (16) -- que para lograr cualquier modificación en un sistema tan fuertemente estructurado como lo es la organización industrial o administrativa, se deben tomar en cuenta simultáneamente los siguientes aspectos principales:

- Los individuos
- Su encuadre
- Las Organizaciones del trabajo: reglas administrativas, comunicaciones, tecnología, etc., a todos los niveles de la empresa.

Esto significa que todo entrenamiento (modificación) orientado exclusivamente sobre los conocimientos, habilidades o actitudes de los trabajadores de un solo nivel en un área específica de la organización, sin tomar en cuenta los otros aspectos con que se interrelaciona, tiene grandes probabilidades de ser un esfuerzo es téril. Si estas acciones no están fundamentadas en un verdadero estudio del contexto organizacional, tomando en cuenta la estructura, organización y políticas generales de ésta, la posición y flexibilidad de los responsables de las áreas y la "cultura" de los grupos del trabajo, amén del análisis del funcionamiento en cuanto a la realización de las tareas asignadas y los procesos psicossociales que prevalecen en la realización de las mismas, así como la --

---

(16) Maurice de Montmollin, "Los Psicofarsantes"  
(México, <sup>D.</sup> F. Siglo XXI Edit. 1975) Pag. 68

carencia de un apoyo de las actividades con que tiene interinfluencia; entonces el cambio y desarrollo de la energía humana, objeto de la capacitación, será un fracaso.

Todo esto nos lleva a reconocer que para hacer entrenamiento y desarrollo serio, cuyos objetivos no sean meramente paliativos - disfrazados, sino esfuerzo real para transformar a los individuos - en el sentido requerido por su condición de ente realizable y por los objetivos de la empresa, se hace necesario poner al desnudo las estructuras, las relaciones de fuerza, las políticas, las manipulaciones (en su concepto operativo) y los procedimientos que profundamente "controlan" y "condicionan" el comportamiento en las empresas, y a poner en duda su efectividad; de tal forma que se estudie punto por punto el encuadre necesario para implantar el cambio requerido; sin olvidar que aunque en la mayoría de los casos el entrenamiento debiera ser el efecto y parte de un cambio planeado a una escala macroscópica, sin embargo puede también ser el motor; y sin perder de vista que al transformar la sociedad (toda modificación del comportamiento de un individuo implica modificación del comportamiento de quienes le rodean) para lograr una adaptación y desarrollo del potencial humano de una empresa, estamos trabajando en último término para la adaptación y evolución de la empresa, estamos perfilando el desarrollo de la organización.

Todo esto trae consigo riesgos, sobre todo riesgos de seguridad, porque el verdadero desarrollo va aparejado de la liberación-

de fuerzas y del constante azote de la crítica a políticas, es --  
estructuras, costumbres, funcionamiento etc., de la organización; -  
mismas fuerzas que por otro lado van a permitir la autorenovación  
constante necesaria para la adaptación y evolución de cualquier --  
sistema complejo como lo son las Instituciones laborales.

Una contribución y aproximación a este necesario desarrollo -  
humano y organizacional lo proporcionan las actividades de capaci-  
tación enfocadas bajo un Sistema de Planeación y Desarrollo de Re-  
cursos Humanos, cuyo fin es la optimización de la eficiencia y sa-  
tisfacción de los individuos, así como el logro de los objetivos--  
de la organización. Esta planeación y desarrollo de energía huma-  
na implica diferentes actividades que interrelacionadas dirigen -  
todos los procesos de la administración del personal, implantando,  
revisando y controlando los planes y evaluando los resultados, --  
mismos que se convierten en retroalimentación para una nueva pla-  
neación.

Para que la capacitación y en general el sistema coadyube al-  
crecimiento ordenado de la empresa en forma confiable, es necesa-  
rio -debido a sus consecuencias psicosociotecnológicas- que se ins-  
trumente como parte de una política más global de desarrollo, de-  
un cambio deliberado y planificado a nivel de suprasistema (empre-  
sa); de tal forma que interrelacionando e integrando todos los --  
elementos del sistema organización con una dirección y sentido --  
acordes a las propias necesidades y a los cambios sociotecnológi-  
cos que exige el entorno, se logre un desarrollo organizacional -  
en forma integral.



C A P I T U L O   I I

T E C N O L O G I A   E D U C A T I V A .

## C A P I T U L O   I I

### T E C N O L O G I A   E D U C A T I V A

#### I.-                    GENERALIDADES

En nuestro medio organizacional mexicano la necesidad de preparación sociotecnológica del personal es vital. Las empresas industriales en México se encuentran ante el problema de tener -- que utilizar mano de obra no calificada porque la gran masa tra -- bajadora cuenta con un nivel promedio de escolaridad de cuatro -- años de primaria y, el personal técnico ejecutivo presenta un alto grado de desorientación vocacional y una preparación no actualizada con los requerimientos industriales actuales (17); problema que se acentúa debido a los avances vertiginosos de la tecnología y a la imperativa necesidad de elevar la productividad a un punto que les permita mantenerse en el mercado nacional y poder -- competir con el internacional.

Actualmente la industria, la banca, el comercio, las instituciones educativas y los servicios, han iniciado actividades con -- el fin de preparar el personal que labora en sus establecimientos para poder alcanzar las metas que se han trazado. Lo real --

---

(17) Rosa Ma. Zertuche, "La Capacitación Interna en las Empresas Industriales", ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento, III, 13 pp. 61-75.

mente importante es que la empresa cuente con personal competente que se adecúe y responda con efectividad al cambio y no permanezca como mero espectador a la deriva.

Se estima que únicamente con la capacitación se podrán salvar las deficiencias del personal debidas a actitudes negativas, falta de conocimientos y habilidades, así como lograr que se asimilen y apliquen los adelantos de la ciencia y la tecnología.

Es importante también mencionar que la educación en el ámbito laboral, y en general en todo nuestro medio, debe realizarse en forma integral, es decir, no exclusivamente sobre aspectos técnicos o de habilidades; sino también en cuanto a formación y concienci tización. Consideramos de gran trascendencia para países como el nuestro el contar con una capacitación y formación del personal dirigida no solo a que éste se adapte a los avances sociotecnológicos, adaptándose al medio en que se vive, sino principalmente dirigido a tomar una conciencia de la realidad que lo circunda -- para que la cambie. Esto se fundamenta en el hecho de que los -- países que no crean la tecnología--como México--se ven en la neces idad de importarla de países altamente desarrollados que, hasta -- cierto punto, han monopolizado la ciencia y la tecnología, creando así una dependencia que paulatinamente puede ir abarcando no solo la tecnología, sino la economía, los lineamientos políticos, la ideología, etc., hasta llegar a convertir la dependencia en do minación total.

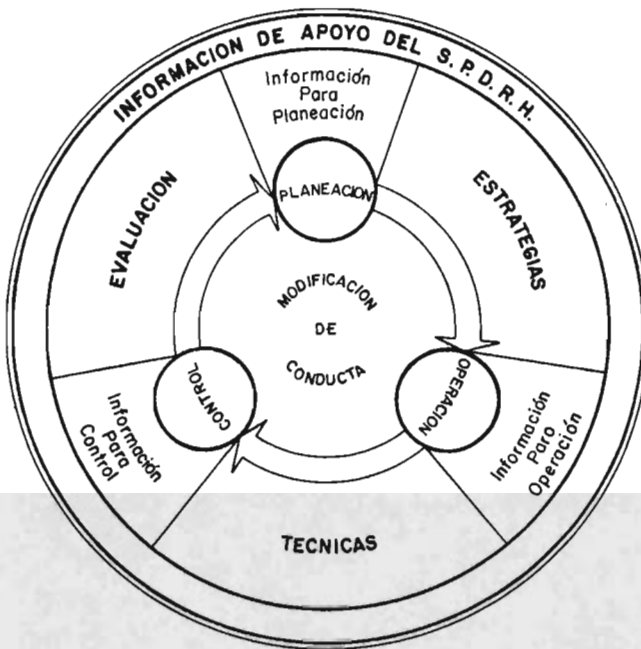
La educación, capacitación y desarrollo del personal debe hacerse tomando conciencia de este panorama, lo cual le facilitará utilizar la tecnología extranjera con otros fines, mismos que deberán ser acordes a los intereses de nuestras instituciones laborales en el contexto de nuestro propio país.

Los procedimientos y técnicas de la capacitación deben someterse continua y sistemáticamente al tamiz de la investigación, a fin de determinar cuales de ellos deberán ser modificados, eliminados o reforzados para los objetivos que se persiguen; eliminándose las soluciones meramente intuitivas o prefabricadas por otras personas, en otros medios y en otras circunstancias.

Como ya se ha mencionado antes, las teorías sobre la conducta social, administrativa, económica, etc., aplicadas a los ambientes laborales han influido en la concepción de sistemas para el aprovechamiento de la energía humana y así han influido, también, en la evolución de la tecnología educativa en nuestras empresas, enmarcándola en una estructura básica y sistematizada que propicia que la planeación, ejecución y evaluación de las actividades de entrenamiento y desarrollo estén de acuerdo con las necesidades reales de la organización. Es bajo este enfoque que abordamos la aplicación de la tecnología educativa en las organizaciones formales de trabajo. Así, los esfuerzos que se realizan en este renglón no son actividades aisladas, sino que están planificadas, coordinadas, organizadas, controladas y evaluadas formando

SISTEMA DE LA CAPACITACION

GRAFICO No. 5



parte de un sistema integral de desarrollo de recursos humanos. lo cual puede observarse en el gráfico No. 5.

## II.- CONCEPTO DE TECNOLOGIA EDUCATIVA

La tecnología educativa ha sido definida por el VI Seminario-Lationamericano para Directivos de Educación, celebrada en la Ciudad de Lima en noviembre y diciembre de 1972. En dicho seminario se definió como:

"La manera según la cual se combinan los factores de producción de la Educación para la obtención de un - producto final: el alcance por el individuo, total o parcialmente, de los cambios de conducta esperados, - medido en función de objetivos específicos previamente establecidos. La tecnología comprende las fases - de: planeación, administración, realización y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje" (18)

Por factores de la Educación se entienden:

Recursos Científicos: Métodos de investigación, métodos de comunicación, métodos de enseñanza etc. Técnicas - empleadas.

Recursos Materiales: material instructivo, pedagógico, medios audiovisuales, laboratorios de entrenamiento,

---

(18) Adolfo Caso, "Tecnología Educativa y Desmitificación de los - Medios de Comunicación", ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento, III, 10, pp. 11 y 12.

instalaciones generales, etc.

Recursos Humanos: Instructores, investigadores, administradores, facilitadores, etc.

Recursos Financieros: medios económicos disponibles.

La tecnología educativa aplicada al escenario laboral, en el cual se le conoce en general como capacitación o entrenamiento, se apega a las mismas condiciones; aunque se le han dado connotaciones específicas. Incluye actividades que van desde la adquisición de una sencilla habilidad motora hasta el desarrollo de conocimientos técnicos complejos, inculcación de habilidades administrativas elaboradas y, desarrollo de actitudes hacia puntos sociales intrincados y de controversia.

Se trata pues, de un proceso de enseñanza-aprendizaje para adultos en los dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotriz. Dependiendo del dominio que se haga referencia en este proceso, se han definido varios términos:

Se habla de adiestramiento cuando el objetivo es proporcionar destreza en habilidades de carácter muscular o motriz. Generalmente se hace através de una práctica más o menos prolongada (Dominio-Psicomotriz).

Cuando lo que se requiere es la adquisición o actualización de conocimientos, sobre todo de tipo técnico-administrativo, se habla de una capacitación (Dominio Cognoscitivo).

Si lo que se desea lograr es la adquisición de ciertas actitu-

des o valores, o la modificación de éstas, entonces se usa el término desarrollo (Dominio afectivo)

Existen términos afines que es conveniente definir :

- Educación: "adquisición intelectual, por parte de un individuo, de los aspectos técnicos, científicos, artísticos y humanísticos que le rodean ... es la adquisición intelectual de los bienes culturales".
- Entrenamiento: "prepararse para un esfuerzo físico o mental para poder desempeñar una labor" (19)

No obstante las anteriores diferenciaciones de términos, por lo general al hablar de capacitación se hace alusión a cualquiera de ellos, ya que el proceso en sus bases fundamentales sigue la misma secuenciación.

### III.- ENFOQUE DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA EN LA CAPACITACION

La política actual de la Tecnología Educativa se ha venido moviendo hacia un enfoque de sistemas.(20) Las políticas modernas proponen anticipar y predecir los requerimientos de la tecnología educativa en las organizaciones laborales; medir, evaluar y asig-

---

(19) Fernando Arias Galicia, "Administración de Recursos Humanos" (México, D. F.: Trillas, 1973) pp. 314 y 315.

(20) Alberto Blok, "Innovación Educativa: El Sistema Integral de Enseñanza-aprendizaje" (México, D. F. : Trillas, 1976) Cap.I



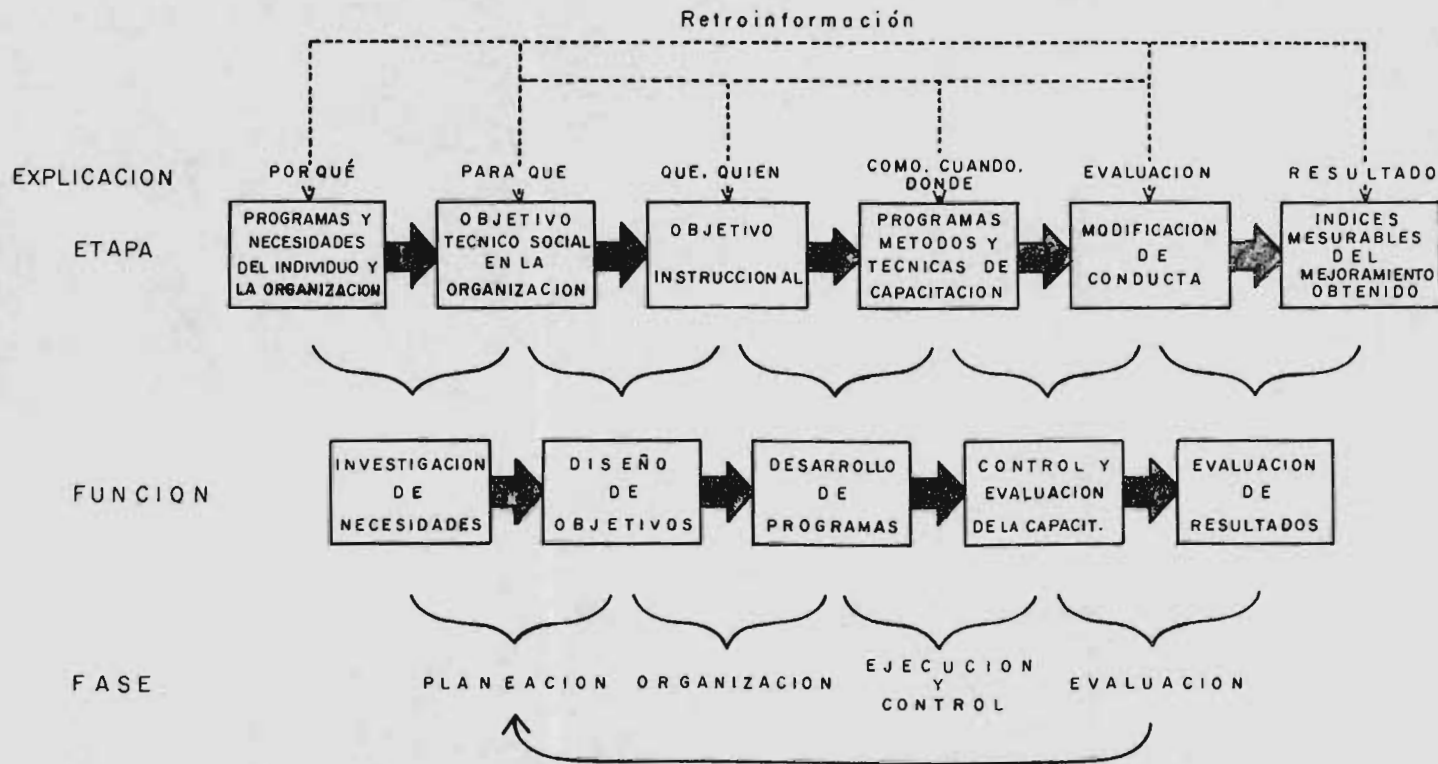
nar prioridades a ellos; planear, diseñar y ofrecer programas para llenar las necesidades tanto de la organización como de los individuos y mantener evaluaciones críticas de todos los programas de capacitación, con retroalimentación inmediata de tales apreciaciones. Este enfoque propone experimentar e innovar, y de esta manera encontrar continuamente mejores medios para cubrir los requerimientos de entrenamiento. (Ver gráfico No. 6)

Con estas ideas se intenta la aplicación de la tecnología en señanza-aprendizaje en la empresa integrándola con el enfoque de sistemas, empleando el punto de vista administrativo y enmarcándolo en el "Sistema Integral de Planeación y Desarrollo de Energía Humana"; lo cual esquematizamos en el gráfico No. 7 que muestra la estructura funcional del Sistema Integral de Enseñanza-Aprendizaje aplicado a la capacitación. (pag. 65)

El enfoque que damos tiende a ser flexible y adaptable, sensible a las reacciones y a la retroalimentación de una evaluación continua. Tiene la gran ventaja de llamar la atención hacia alternativas tanto en políticas (por su interrelación con el S.P.D.R.H.) como en programas.

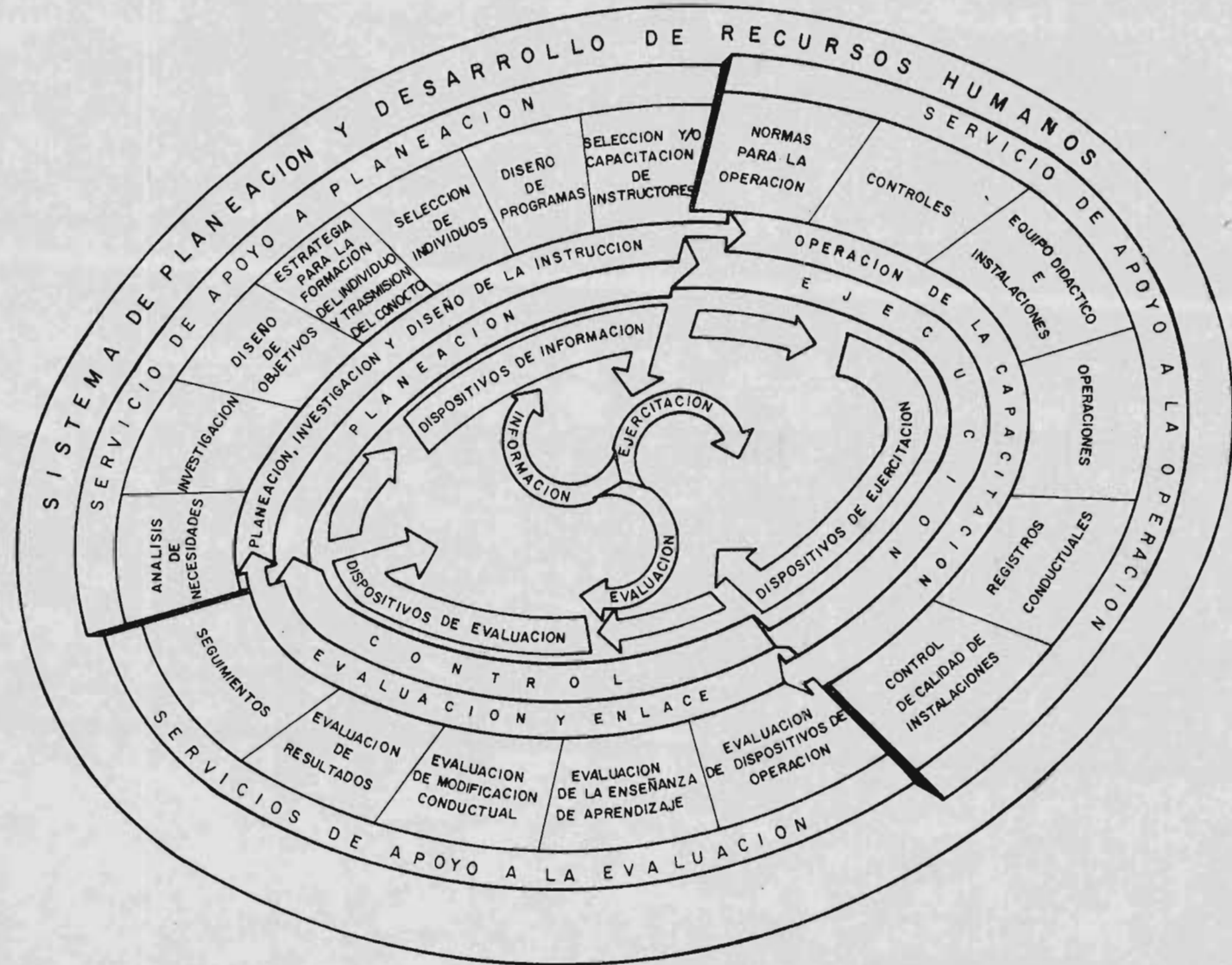
Cualquiera que sea la forma en que se subdivide el proceso mediante el cual las empresas y Dependencias buscan hacer el entrenamiento, siempre deberá implicar en gran parte la misma descripción de subprocesos básicos, tal como lo desarrollamos en el diagrama de capacitación (ver gráfico No. 8). Vamos a desarrollar con este en -

EL PROCESO DE LA CAPACITACION  
( ENFOQUE ADMINISTRATIVO )



ESTRUCTURA FUNCIONAL DEL SISTEMA INTEGRAL DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE  
 APLICADO A LA CAPACITACION

GRAFICO No. 7



foque cada uno de los pasos del proceso de la tecnología educativa en las empresas:

#### IV.- DIAGNOSTICO DE NECESIDADES

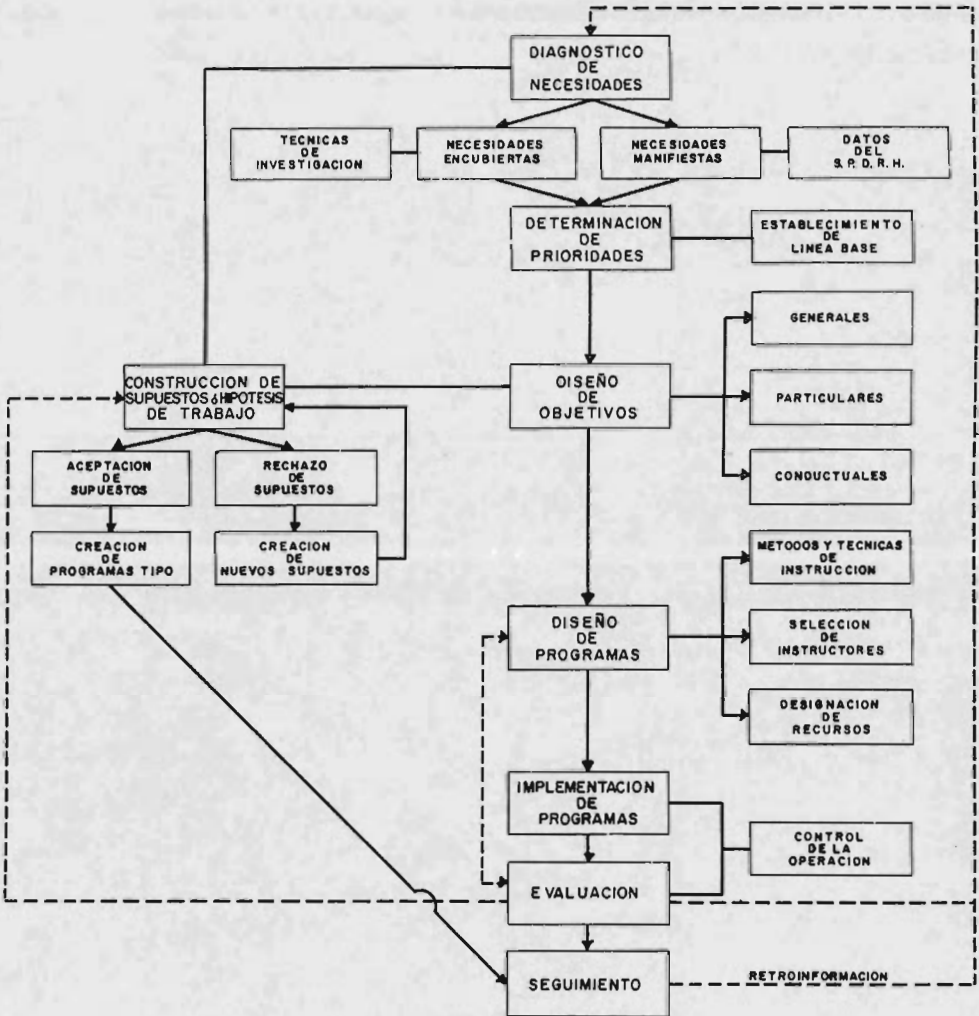
La capacitación debe responder a necesidades reales y concretas que existan en la organización; para ello es necesario determinar el problema específico que se va a solucionar, el área en que se encuentra, así como el análisis cuantitativo y cualitativo de los recursos humanos involucrados.

Los objetivos del diagnóstico de necesidades de capacitación y desarrollo del personal, en el contexto de sistemas, son los siguientes:

- \* Habilitar a los responsables del área de planeación y desarrollo de personal para detectar las necesidades reales de actividades de capacitación y desarrollo y que además respondan a los objetivos de las mismas.
- \* Contar con criterios y lineamientos específicos, homogéneos y secuenciados, que permitan detectar las necesidades y requerimientos de las fuerzas de trabajo para lograr su desarrollo.
- \* Aprovechar al máximo la información que subyace en la organización y la que porporcionen sus miembros, para la adecuada satisfacción de los intereses y necesidades de los indi-

# EL PROCESO DE CAPACITACION

GRAFICO No. 8



viduos y de la organización misma (21).

El diagnóstico de necesidades deberá ser implementado, entonces, mediante el trabajo en equipo que en forma participativa y abierta integre la información obtenida de todos los subsistemas con los intereses, necesidades y capacidades reales y potenciales de los individuos.

Así, de la información obtenida de los equipos de trabajo integrada globalmente, se desemboca en la fijación de los objetivos a lograr y en el establecimiento de los parámetros de medición de los resultados.

Relacionado con la obtención del diagnóstico de necesidades algunos autores mencionan lo siguiente:

Craig L. Robert afirma que "básicamente las necesidades de entrenamiento se definen averiguando lo que sucede y confrontándolo con lo que deberá suceder o en el futuro" (22)

Warren Malcom dice que: la información para el diagnóstico de necesidades es: "la diferencia que se obtiene al comparar los requerimientos de trabajo con las habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes actuales del trabajador" (23).

Relacionando estos puntos de vista con lo expuesto en el S.P.D.R.H. mencionaremos posteriormente algunas técnicas más comun

---

(21) Salvador Zeceña "Sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos C.O. De. So. S.C. op. cit., p. 256

(22) Robert L. Craig y Lester R. Bitell, "Manual de Entrenamiento y Desarrollo de Personal" (México, D. F.: Diana, 1973) p. 33

(23) Warren Malcom, "Training for Results" (Massachusetts: Adison - Wesley, 1962) p. 52.

mente utilizadas en la detección de necesidades, de acuerdo a la clasificación de estas últimas.

Todas las actividades de capacitación deben basarse en necesidades presentes a corto plazo y en segundo término en necesidades a mediano y largo plazo, las cuales pueden ser de dos tipos:

a) Necesidades Manifiestas.- Este tipo de necesidades son -- aquellas que se presentan en forma evidente, son problemas que sin necesidades de investigar sabemos que pueden ser - solucionadas, al menos en algunos de sus aspectos, mediante la capacitación.

Entre estas se encuentran las siguientes:

- Cambio de métodos sistemas o procedimientos.
- Cambio de maquinario y/o equipo
- Elaboración de nuevos productos o servicios
- Personal de nuevo ingreso
- Promociones y ascensos
- Cambios de puesto
- etc.

Para obtener los datos que es necesario considerar en este tipo de necesidades, se consulta la información de las actividades -- de algunos subsistemas ya mencionados, como datos estadísticos del personal, etc. En forma especial debe establecerse qué nuevas actividades, conocimientos y habilidades serán requeridas, especificando cuantitativa y cualitativamente los individuos que serán objeto del

entrenamiento.

Se deciden las prioridades para la capacitación y, si existen programas tipo que satisfagan los requerimientos, se aplican; en caso contrario se diseñan, previo establecimiento de los objetivos y parámetros de evaluación.

b) Necesidades encubiertas. - Hay ocasiones que se presentan problemas sin que se reconozca la causa real que los provoca y por tanto la solución a los mismos. Se debe entonces investigar minuciosamente si se trata de una necesidad de capacitación y, si es así, determinar exactamente en qué y -- quien requiere la capacitación, y en todo caso deslindar, -- sin soslayar, otros factores que por la interrelación que -- tienen al tratar el elemento humano pueden estar influyendo en el problema, como son políticas de sueldos, salarios, bajas prestaciones, inadecuados sistemas o procedimientos, mala calidad de maquinaria, equipo o materiales, falta de -- equipo de seguridad, etc.

Entre estas necesidades se pueden encontrar problemas relativos a producción, administración, conducta de grupos de trabajo, actitudes, etc. Algunos indicadores de estas necesidades pueden ser:

- Indices de baja productividad
- Exceso de desperdicio de materiales
- Demasiada pérdida de tiempo
- Baja calidad en los productos o en los servicios



- Demasiado tiempo de operación o trámites
- Exceso de accidentes
- Costos elevados
- Cuellos de botella
- Alto índice de rotación
- Retardos y ausentismo elevado
- Ineficiente comunicación interdepartamental
- Saboteo
- Baja moral
- Inadecuadas relaciones interpersonales
- Quejas frecuentes de los clientes
- Rumores
- Remociones constantes
- Poca delegación de funciones
- Cargas desiguales de trabajo
- etc.

En este tipo de necesidades se consultan los registros de los diferentes departamentos involucrados: Ventas, compras, contabilidad, etc.; y se hace un análisis minucioso de la información-elaborada por los demás subsistemas de la administración de recursos humanos. Una vez obtenidos los datos, se delimitan las necesidades que sean cubiertas por la capacitación.

Para precisar en qué y quienes deberán ser sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje, se emplean algunas técnicas de investi-

gación. Mencionaremos algunas de las más socorridas:

Análisis de problemas.- El equipo de trabajo del área investigada se cuestiona el método, forma, condiciones, elementos, características de su trabajo, así como el mejoramiento de éste y -- las condiciones en que debe darse, tomando en cuenta a cada integrante del grupo.

Cuestionarios.- Es uno de los métodos más socorridos, ya que alcanza a un gran número de personas en poco tiempo y los datos -- pueden ser con cierta facilidad computados. Sin embargo dan poco margen para expresar libremente respuestas no previstas, limitando el conocimiento a fondo de los problemas del trabajo. Son úti les para la medición de actitudes.

Reunión Creativa.- Esta técnica se emplea trabajando en equi -- po en forma participativa. Consiste en reunir al equipo o equi -- pos de trabajo del área que tenga el problema y se les pide que -- en forma individual aporten ideas de todo tipo para la solución -- del problema, y después colectivamente se analizan e integran las ideas.

Entrevistas.- Se utiliza con más frecuencia la entrevista di -- rigida y semidirigida que la libre para la detección de necesida -- des, por ser más fáciles y económicas de llevar; sin embargo la en -- trevista libre puede aportar información más amplia del problema.

Pruebas.- Se utilizan para investigar las necesidades en las áreas de conocimientos y habilidades. Cuando las pruebas son objetivas resultan muy útiles, ya que se basan en parámetros evaluativos confiables.

Observación registrada.- Se elaboran los registros de las conductas que nos interesa investigar, definiéndolas operacionalmente, y en el área natural de trabajo se registra la frecuencia de aparición de estas conductas. Se deben definir y registrar tanto las conductas que facilitan como las que entorpecen el logro de los objetivos.

Tarjetas.- Se distribuyen al personal del área investigada una serie de tarjetas conteniendo las actividades, sugerencias, planes-métodos, etc., para que sean ordenadas por su importancia de acuerdo al criterio de cada sujeto. El orden y su frecuencia indica las necesidades de cada persona. Una variante es la lista de confrontación en donde se elistan las actividades de una tarea y se le pide al sujeto que señale aquellas en las que considera debe ser capacitado.

Inventario de habilidades.- El supervisor anota en forma de lista las habilidades o conocimientos que deban poseer los empleados en la realización de su trabajo, anotando en cada una de ellas el grado de dominio que considera que posee cada sujeto.

Estas son, entre otras, algunas técnicas que son utilizadas -

para investigar necesidades. Su empleo generalmente se hace en forma combinada, y, sobretodo, tomando en cuenta toda la información proveniente de los subsistemas del S.P.D.R.H. Algunas de las funciones, actividades o subsistemas en las que específicamente se fundamenta la elaboración del diagnóstico de necesidades de capacitación son:

- Diagnóstico de necesidades de fuerza de trabajo.
- Descripción y especificación de puestos.
- Datos estadísticos del personal
- Diseño de perfiles ideales
- Evaluación del desempeño
- Evaluación del ambiente humano

Estas funciones y actividades fueron explicadas en el capítulo primero.

Si las necesidades de capacitación son variadas, ya sea en el tipo de actividades o en el nivel jerárquico del personal, es necesario priorizarlas en función de sus consecuencias y, escaladamente, avocarse a cada una de ellas.

Al determinar en forma específica las actividades en que se va a aplicar la tecnología educativa, es necesario establecer la línea base del personal en dichas actividades; para ello se registra mediante las técnicas más adecuadas, dependiendo del dominio de que se trate (Conocimientos, habilidades o actitudes), el nivel real en que se encuentran los sujetos y se establece la diferencia

entre el nivel óptimo a alcanzar, delimitando resultados directos y únicos del proceso de capacitación.

V.-

#### DISEÑO DE OBJETIVOS

El diseño de objetivos es la fase de la planificación de la tecnología educativa.

El establecimiento de los objetivos de capacitación nos permitirá determinar los parámetros para evaluar los resultados obtenidos mediante el proceso; nos servirá para determinar la elección de las técnicas a emplear, así como para evaluar posteriormente la utilidad de dichas técnicas.

El diseño de objetivos forma parte, también, del Sistema Integral de Desarrollo de Recursos Humanos, el cual incluye los procesos de planificación, ejecución y evaluación de la capacitación.

En términos generales un objetivo es "el resultado que se prevee o se desea alcanzar" (24).

Un objetivo de entrenamiento es la descripción y delimitación de la conducta que se espera del capacitando al finalizar un ciclo de instrucción.

Existen varios tipos de objetivos enseñanza-aprendizaje, sin embargo para nuestros fines haremos mención únicamente a tres tipos de objetivos:

---

(24) Bertha H. de Huerta "Preguntas y Respuestas acerca de los Objetivos de Enseñanza-Aprendizaje", en "Sistematización de la enseñanza: Especificación y Selección de Objetivos de Aprendizaje" (3 vols; Publicaciones de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, 1; U.N.A.M.) p. 4

- Objetivos Generales
- Objetivos particulares
- Objetivos específicos o conductuales

En los objetivos generales se consigna la meta última a alcanzar a nivel de beneficios generales del programa de capacitación.

Los objetivos particulares describen y delimitan los resultados por alcanzar en un campo o área determinada. Son los objetivos que se refieren a los temas o fases de un programa de capacitación.

Los objetivos específicos o conductuales son "los objetivos que proponen el cambio en términos de la conducta del individuo. Se caracterizan por indicar cuál es la conducta que ejecutará el individuo; ante qué condiciones, situaciones ó estímulos se presentará esta conducta y cuál será el nivel de precisión para determinar si el individuo ha logrado el objetivo" (25)

Graciela Sánchez define el objetivo instruccional como: - -  
 "el enunciado que expresa el cambio de conducta que se pretende lograr en la persona o personas que se van a instruir o capacitar en un programa de desarrollo de recursos humanos [...] es la descripción del conjunto de patrones de comportamiento que se espera que las personas capacitadas demuestren al finalizar el programa-

---

(25) Ibidem. p. 8

respectivo. (26)

Mager nos dice que un objetivo, además de describir el estado deseado del alumno, debe ser un objetivo significativamente -- enunciado, entendiendo como tal a "aquel que logra comunicar su propósito, excluyendo el mayor número de alternativas posibles para la meta" (27)

De lo anterior se desprende que los objetivos específicos deberán comunicar adecuadamente el tipo de conducta, a nivel observable -y por tanto medible- que manifestará el cambio del comportamiento deseado en los capacitandos; debiéndose comunicar las condiciones y grado de precisión en que dicha conducta se presentará.

Desde luego los objetivos generales, particulares y conductuales deberán estar lógicamente derivados en la siguiente forma:

- a).- Identificando las habilidades involucradas, requeridas para lograr el objetivo general.
- b).- Una vez identificadas las habilidades en un objetivo ge

---

(26) Graciela Sánchez Bedolla, "Diseño de Objetivos de Capacitación", ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento, I-18' (México-1975). p. 28

(27) Robert F. Mager, "La Confección de Objetivos para la Enseñanza" (México, D. F.: Guajardo Edits., 1976) p. 31.

neral, mediante un proceso de atomización continua será fácil establecer la dependencia de estos objetivos-generales de los particulares y éstos, a su vez, de los conductuales.

c).- Se procederá a definir las habilidades en términos operacionales. (28).

La atomización de los objetivos particulares hacia los específicos se hará de acuerdo a lo investigado en las necesidades de capacitación y hasta un nivel en que se tenga la posibilidad de seleccionar experiencias de aprendizaje que se consideren idóneas -- para alcanzar el objetivo de los capacitados.

Para confeccionar los objetivos que describen la conducta deseada en el sujeto se deben cubrir las siguientes condiciones:

1.- El enunciado del objetivo debe expresar uno de los propósitos educativos.

2.- El objetivo comunicará adecuadamente su propósito mediante la descripción y especificación de lo que los capacitandos realizarán cuando demuestren la conducta aprendida, y la forma en que se medirá el grado de aprendizaje alcanzado.

3.- Para describir lo que los capacitandos realizarán al término del programa (conducta terminal) se debe:

a).- Identificar y describir el acto total de conducta.

---

(28) Ibidem, p. 33





b).- Definir las condiciones relevantes bajo las cuales debe realizarse la conducta.

c).- Definir los criterios para determinar la aceptación de la actuación. (criterios de evaluación).

4.- Se debe elaborar un enunciado para cada objetivo; mientras más enunciados se tengan, más probabilidades existirán de hacer explícito el propósito.

5.- Se deben difundir los objetivos de capacitación a todas las personas involucradas; de tal manera que se conozcan claramente las expectativas que se quieren alcanzar en los capacitandos. Esto servirá a los directores, instructores, y a los propios capacitandos, quienes podrán hacer los comentarios pertinentes (29).

La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM ha elaborado un modelo para el diseño de objetivos, que contienen los criterios de varios autores especialistas en la materia (30) Este modelo consta de los siguientes elementos.

a).- Variable Institucional

La Variable Institucional es la persona que va a ejecutar el comportamiento que se espera.

---

(29) Ibidem, p. 87

(30) Bertha Fernández M. y Sofía Friedmann, "Cómo Especificar Objetivos" en "Sistematización de la Enseñanza I" (3 vols; México, UNAM, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza) p. 5

Los objetivos deben enunciarse en términos de la persona o personas que ejecutarán la conducta que nos va a demostrar que -- el proceso de aprendizaje se ha efectuado. Cuando se van a listar varios objetivos ejecutados por la misma persona, se encabezan con la variable institucional, sin necesidad de repetirla con cada objetivo.

b).- La conducta:

La conducta es el punto crucial en la especificación de objetivos. Es la actividad que mostrará la persona que va a ser capacitada.

La conducta aparecerá en el enunciado del objetivo como la forma activa de un verbo. Esta conducta posee dos componentes:

1).- La clase de conducta, que es la forma verbal activa elegida para enunciar el objetivo; y 2).- La ejecución manifiesta, que hace referencia a la presentación de la clase de conducta, que puede ser por escrito, en forma verbal u otras. Generalmente la una va implícita con la otra, llamándose simplemente conducta manifiesta.

La conducta debe enunciarse por un verbo de significado uniforme y observable en su ejecución.

c).- Las condiciones, situaciones o estímulos (restricciones) ante los cuales debe ejecutarse la conducta.

Estas pueden ser: Ante una máquina; ante los compañeros de -

trabajo; en una junta; en el taller, etc.

d).- El producto:

Es el resultado de la ejecución de la conducta. Cuando la clase de conducta no nos permite observar si un proceso de aprendizaje se ha cumplido, entonces es pertinente la inclusión del producto como punto de referencia que hace evidente el resultado de la conducta propuesta.

e).- Criterios de precisión:

Hace referencia a la exactitud con que debe realizarse la tarea. Esta precisión se puede señalar de acuerdo con alguno de los siguientes criterios:

- Número de respuestas correctas
- Límite de tiempo
- Tolerancia de errores
- Porcentaje ó proporción de principios aplicados.

Los criterios de precisión, además de aplicarse a cada individuo, se pueden aplicar al grupo.

Para aplicar los criterios de precisión al grupo, se pueden establecer tres categorías significativamente útiles para ajustar el contenido del curso. Estas categorías son:

- Esencial

- Necesario
- Conveniente

V. 1.- Taxonomía de los Objetivos

Como ya lo hemos mencionado, la capacitación está encaminada a la generación, incremento o modificación de conocimientos, habilidades o actitudes. Esto quiere decir que los objetivos están dirigidos a obtener cambios de conducta a diferentes niveles y, por lo mismo, deben agruparse en diferentes clases de propósito dependiendo del área o dominio en que se quiera implantar la conducta:

GRAFICO No. 9  
NIVELES DE CAMBIO DE CONDUCTA



a).- Dominio cognoscitivo; Conocimientos, razonamientos, interpretaciones o juicios.

b).- Dominio afectivo: Actitudes, motivaciones, valores y aspiraciones.

c).- Dominio psicomotriz: Habilidades, destrezas, aptitudes mecánicas.

Los cambios de conducta en los diferentes dominios implican diseñar diferentes objetivos para cada dominio.

Un método que nos permite identificar las conductas que debe realizar el capacitando en cada uno de los dominios y, que nos facilita el diseño de los objetivos en cada dominio, es la "Taxonomía de los Objetivos" creada por Bloom. Dicha taxonomía es una clasificación de los comportamientos que debe aprender el entrenado. Para elaborar la taxonomía se partió de principios de organización educativos, lógicos y psicológicos; respondiendo así a un orden jerárquico de comportamientos de aprendizaje en el que las conductas más complejas implican a las más simples, partiendo de las conductas más concretas hasta llegar a las más abstractas.

Estos criterios permiten agrupar los objetivos según las propiedades que les son comunes y separarlos mediante características esenciales que los hacen diferentes. Como toda sistematización, la taxonomía de objetivos educacionales establece grandes categorías o clases que, si bien en realidad se mezclan, es necesario separar para su mejor conocimiento y empleo. La taxonomía abarca los tres dominios mencionados.

El dominio cognoscitivo se refiere a las conductas en las --

que predominan los procesos mentales o intelectuales que van desde la simple memorización hasta la aplicación de criterios y la elaboración de juicios que requieren una actividad intelectual -- completa.

Para estructurar el dominio cognoscitivo de la taxonomía, se divide el continuo en seis categorías principales que avanzan en orden creciente de dificultad. Las seis categorías son:

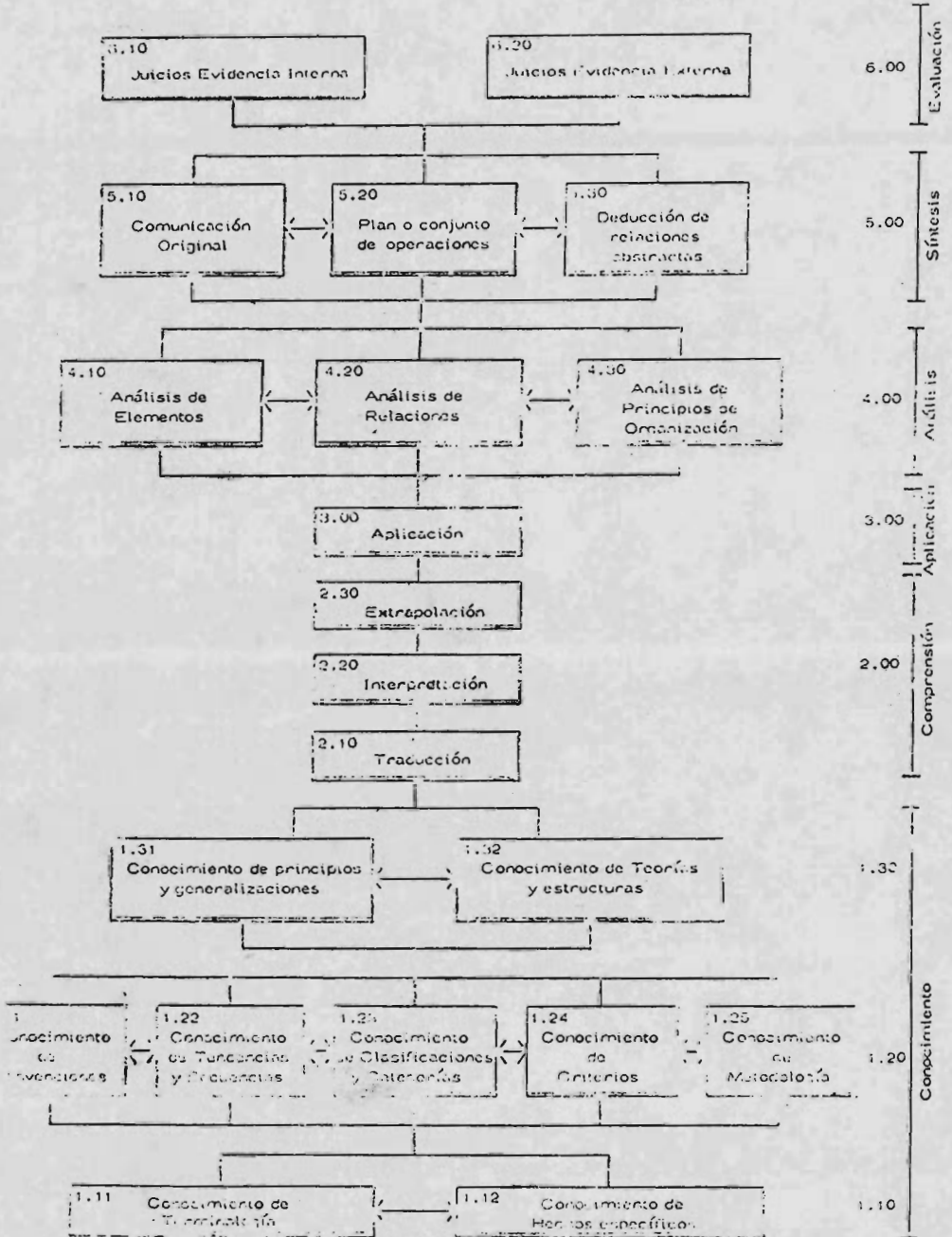
- |                  |              |
|------------------|--------------|
| 1.- Conocimiento |              |
| 2.- Comprensión  | Formación de |
| 3.- Aplicación   | conceptos    |
| 4.- Análisis     |              |
| 5.- Síntesis     |              |
| 6.- Evaluación   | Creatividad  |

Para cada una de estas categorías del dominio cognoscitivo - se deben enunciar objetivos que hagan referencia a una conducta - terminal manifiesta, que responda al concepto que dá la categoría. No se puede obtener una conducta de una categoría superior si antes no se han manifestado conductas de las categorías inferiores. Una de las categorías puede tener, a su vez, varios niveles (ver gráfico No. 10 de la C.N.M.E)

El dominio afectivo se refiere a las conductas que ponen de manifiesto actitudes, emociones y valores de las personas a capacitar. Generalmente se refleja por medio de los intereses, las apreciaciones y las adaptaciones del capacitando a la experiencia

GRAFICO# 10  
Tomado de la C.N.M.E.  
UNAM.

DOMINIO COGNOSCITIVO



de aprendizaje. El dominio afectivo está estructurada en cinco principales categorías, que son:

- 1.- Recepción
- 2.- Responder
- 3.- Valoración
- 4.- Organización
- 5.- Caracterización.

Al igual que en el dominio cognoscitivo, los objetivos de este dominio deberán definirse dentro de cada una de las categorías que corresponda. Cada una de ellas se subdivide, a su vez, en -- otros niveles que hacen referencia a la complejidad de la conducta en orden creciente (ver gráfico No. II del dominio afectivo -- C.N.M.E.)

El dominio psicomotor se refiere a la conductas en las que predominan las habilidades físicas o musculares y que incluyen diferentes grados de destreza física.

Las categorías del dominio psicomotor son:

- A).- Frecuencia
- B).- Energía
- C).-Duración

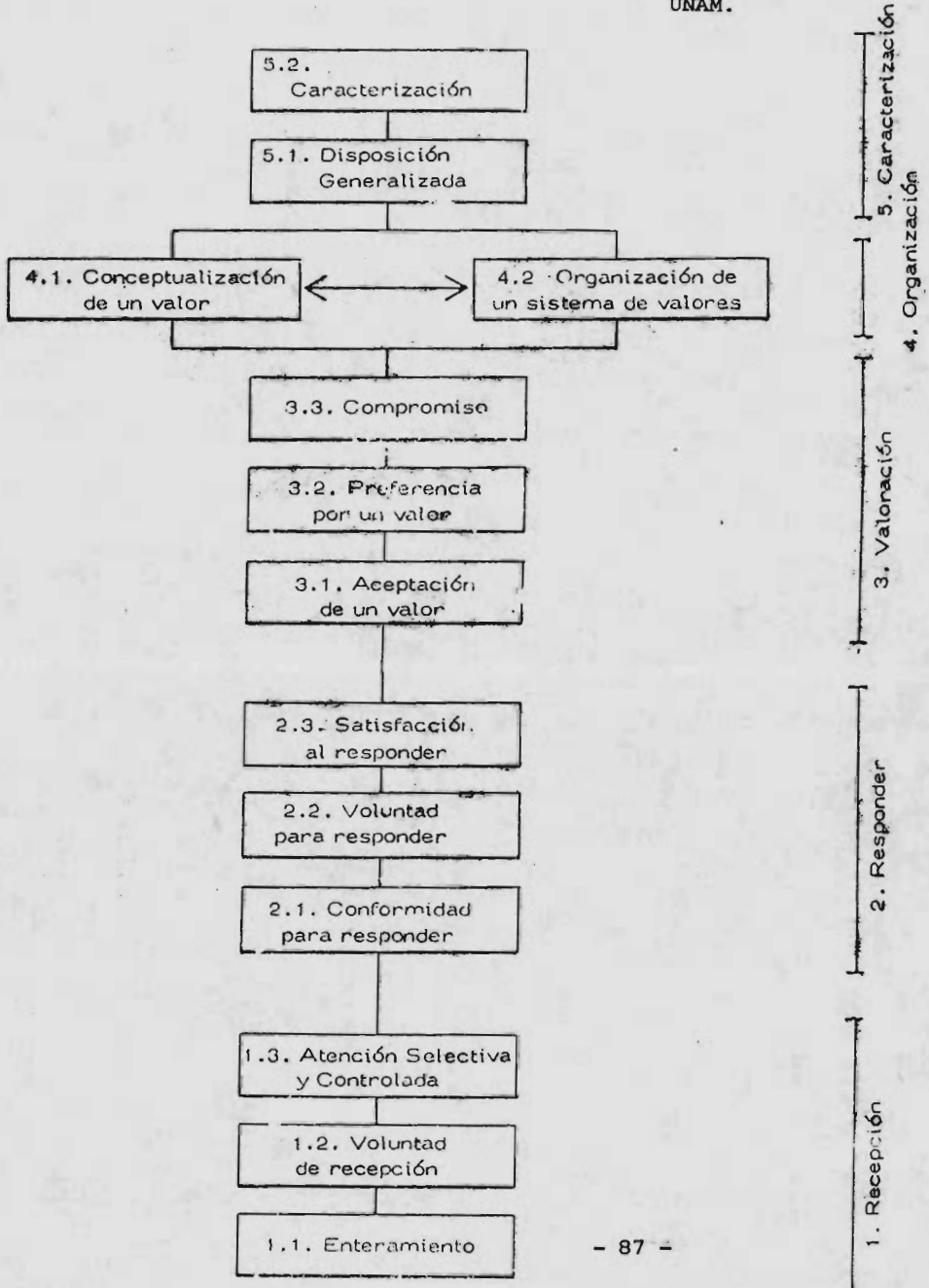
Algunos autores incluyen también.

- 1).- Imitación
- 2).- Manipulación
- 3).- Precisión



DOMINIO AFECTIVO

GRAFICO # 11  
Tomado de la C.N.M.E.  
UNAM.



4).- Control de manejo

5).- Naturalización (automatización)

Es evidente que estas categorías representan intervalos de un continuo que va desde la duplicación imitativa de una conducta motora hasta la realización de la misma en forma mecánica, automatizada.

Gagne y Guilford han elaborado otras dos clasificaciones que también pueden ser útiles para la especificación de objetivos; - sin embargo la más aceptada es la taxonomía de objetivos de aprendizaje de Bloom, que hemos mencionado.

Además de lo anteriormente expuesto, es necesario tomar en cuenta que para lograr los objetivos planteados, en una forma adecuada, conviene utilizar técnicas específicas en cada dominio.

Las necesidades de capacitación y diseño de objetivos constituyen la base para los supuestos o hipótesis de trabajo que, posteriormente al programa de entrenamiento, vamos a evaluar.

## VI.- DISEÑO DE PROGRAMAS DE CAPACITACION

Una vez que se ha elaborado un minucioso diagnóstico de necesidades de capacitación y se han diseñado técnicamente los objetivos en los dominios que se mencionaron anteriormente, se hace el diseño de los programas para alcanzar dichos objetivos.

Los programas de capacitación son "la descripción, enunciación, jerarquización, agrupamiento y secuencia de todas aquellas -

actividades informativas y formativas, que tienen como fin lograr cambios de conducta en las personas" (31)

Tales programas deben ser adecuados a necesidades y condiciones tanto de la organización como de los individuos; no se pueden emplear cursos "prefabricados" en paquetes diseñados por personas ajenas a la realidad de la empresa específica que los requiera. Por desgracia es frecuente que se vendan y administren seminarios y cursos que ajenos a la realidad y necesidades específicas de las organizaciones --y aún en ocasiones desconectados del entorno nacional de las empresas--, pretenden proporcionar todo tipo de soluciones al problema humano mediante "remedios" apriorísticamente diseñados.

En todo caso, si no se cuenta con personal interno para las actividades de capacitación, es necesario emplear los servicios profesionales de un especialista o asesor externo que coadyuve a diseñar las estrategias, procedimientos y técnicas necesarias para investigar las propias condiciones y necesidades y, en base a ellas, diseñar e implementar los cursos de acción a seguir.

Una vez considerados los objetivos y demás factores relevantes ya mencionados, se procede al diseño de los programas, que consiste en:

- 1.- La Definición de temas o materias de capacitación
- 2.- Construcción de unidades de estudio

---

(31) Graciela Sánchez Bedolla, op. cit., p. 31

- 3.- Asignación de jerarquía y secuencia a los diferentes temas.
- 4.- Asignación de recursos necesarios: presupuestos, locales, material de estudio, ayudas técnicas educativas, etc.
- 5.- Selección de métodos y técnicas de capacitación en función de las habilidades que se pretenden desarrollar.
- 6.- Establecimiento de los requerimientos que deben cubrir -- los administradores, técnicos, profesores, instructores, asesores, coordinadores de los programas de capacitación.
- 7.- Difusión de los objetivos y programas a todas las personas involucradas en los planes de capacitación. (32)

Los tres primeros puntos constituyen el contenido de la capacitación; es decir lo que ha de enseñarse para lograr los objetivos. El contenido debe ser organizado de manera que resulte fácil entender las relaciones entre sus elementos, con ello cada uno de estos adquiere un significado en relación con el contenido total.

Para estructurar el contenido no existe un criterio único, por consiguiente el problema principal es elegir el criterio más eficiente para cada caso; desde luego de acuerdo a la información del diagnóstico de necesidades. Existen dos criterios que pueden ser aplicados a cualquier programa:

---

(32) Ibidem, p. 32

a).- De acuerdo con la naturaleza de la tarea.- El tipo de actividades que se realizan en determinado trabajo proporciona, frecuentemente, la estructuración del contenido.

b).- De acuerdo con la secuencia lógica.- Los temas o los principios que deben ser aprendidos o manejados pueden tratarse de acuerdo a las bases lógicas, en orden de complejidad, marcando una secuencia que facilite su adquisición.

Siempre deberá, además, tomarse en cuenta la secuencia de los objetivos específicos los cuales resultan básicos para ordenar el contenido y darle forma.

#### VII.- SELECCION DE METODOS Y TECNICAS DE CAPACITACION

Reviste una particular importancia para el logro de los objetivos propuestos, el empleo de métodos y técnicas de instrucción adecuadas a las exigencias de: las necesidades de la empresa, condiciones de los capacitandos, recursos disponibles y contenido del programa.

Un método educativo puede hacer uso de una o varias técnicas, que si se presentan adecuadamente garantiza del participando un máximo de aprovechamiento.

"Las técnicas de enseñanza son las herramientas o vehículos que el método utiliza como recurso para el logro de los objeti -

vos de enseñanza-aprendizaje" (33)

Existen muchas técnicas de enseñanza, y aunque algunas se parezcan, otras difieren de manera considerable.

No podemos afirmar que una técnica sea "buena" ó "mala", - "vieja" ó "nueva", su efectividad y actualidad va a depender de la forma en que se aplique, del uso que se haga de ella y de si fue la técnica que debemos aplicar, según los objetivos de aprendizaje el contenido de la materia y la población a la que se dirige.

Algunas de las técnicas que describiremos se han venido utilizando desde la antigüedad; pero hoy, con el apoyo que representa la tecnología educativa moderna, el instructor o capacitador puede convertir una técnica de enseñanza tradicional en la más actualizada; ello dependerá del tratamiento sistemático, aplicado con ayuda de los nuevos conocimientos que reportan las investigaciones sobre educación.

Algunos autores de didáctica educativa han agrupado las técnicas en tres métodos:

- Métodos de exposición
- Métodos de demostración
- Métodos participativos

---

(33) Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza. "Sistematización de la Enseñanza IV" 4 vols; México, UNAM, 1975) p. 46

En los métodos de exposición uno o varios instructores transmiten información a un grupo de personas desarrollando un tema - preparado previamente de acuerdo a los objetivos propuestos; estos métodos generalmente se emplean para la adquisición de conocimientos técnico-administrativos.

En los métodos de demostración se muestra físicamente las condiciones en que se requiere la ejecución de la conducta que se desea implantar, o las consecuencias derivadas de la aplicación de ciertos principios. Se emplea frecuentemente para la enseñanza inicial del nivel de ejecución a lograr en habilidades operativas, que después serán reforzadas por la práctica y la tutela.

En los métodos participativos el personal que se está capacitando interviene activamente como sujeto y ejecutor de las experiencias de aprendizaje. Se incluyen las técnicas de dinámicas de grupo, simulaciones, juegos de papeles, etc. También se han incluido las técnicas de instrucción programada y personalizada.

Las diferentes técnicas que existen pueden caer dentro de diferentes métodos según el giro y enfoque que se le dé. Asimismo pueden hacerse combinaciones de las diversas técnicas empleando diversos métodos.

En la descripción que expondremos no haremos diferenciación entre técnicas y métodos, ya que por su frecuente aplicación y enfoque solo difieren en amplitud y generalidad.

En vista de la variedad de objetivos de la instrucción y de la inmensa gama de artificialidad que impera tanto en los instructores como en los capacitandos, no hay una forma ó técnica que sea uniformemente superior a cualquier otra; por tanto lo que debemos procurar es hallar las situaciones para las cuales resulta más apropiada cada una de las técnicas.

La elección de los métodos y técnicas se encuentra, entonces, relacionada directamente también con el tipo o áreas de habilidades y conocimientos que serán necesarios adquirir o modificar, lo cual a su vez está en función de los diversos puestos de la organización.

En términos generales los puestos contienen actividades que requieren conocimientos y habilidades en tres áreas:

- Conocimientos y habilidades técnicas y/o operativas.- Capacidad y habilidad para que los conocimientos teóricos y prácticos (métodos, procedimientos, técnicas, equipo, etc.) sean utilizados en el desempeño de actividades y tareas específicas que deben realizarse.

- Conocimientos y habilidades administrativas.- Habilidades para comprender a la organización como un sistema complejo y visualizar las propias actividades en ese contexto.

- Conocimientos y habilidades en relaciones humanas.- Capacidad y criterio flexible para desempeñar actividades con otras personas. Incluye la habilidad y capacidad para comprender las ne -



cesidades, motivaciones, intereses y actitudes propias y de los demás (34).

Estas tres áreas de conocimiento y habilidades se conjugan en diferente proporción dentro de cada puesto, dependiendo del nivel y tipo de actividades del mismo. Y aunque existe interdependencia entre estas áreas, debe tomarse en cuenta, al seleccionar las técnicas de capacitación, que en general las habilidades técnicas aumentan en los puestos de operación y las administrativas en los puestos de mayores responsabilidades de supervisión y dirección. A medida que una persona asciende de los niveles de áreas de operación a niveles de puestos genéricos, necesitará tener menos conocimientos técnicos y mucho más administrativos; sin embargo para ambos niveles una área que tiene casi la misma importancia es la de un conocimiento en relaciones humanas. (ver gráfico No. 12)

Cada una de las tres áreas de conocimientos requiere de diferentes técnicas y procedimientos para su desarrollo y mejoramiento, y aunque una misma técnica puede ser utilizada en las tres áreas, no tendrá la misma efectividad en todas ellas.

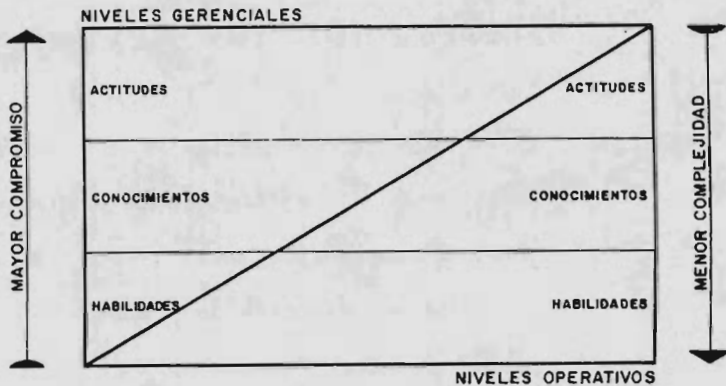
Describiremos algunas de las principales técnicas determinando los criterios para su elección y empleo de acuerdo a los obje-

---

(34) Nonatzine Victoria Orta, "Técnicas de Capacitación para el desarrollo de Recursos Humanos en las Organizaciones", ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento, V, 8 (México, 1975) p. 42.

GRAFICO No. 12

DIMENSIONES DE LA CAPACITACION EN  
FUNCION DE LOS PUESTOS



tivos de aprendizaje, al contenido de la materia y a la población a la que se dirija.

Exposición con preguntas:

Consiste en una plática que dirige el instructor a un grupo de capacitandos. El instructor transmite información al grupo acerca de un tema preparado previamente con rigurosa meticulosidad. Su utilidad y efectividad dependerá de lo adecuado de su uso, a partir de los criterios contemplados para su selección, de quien, cómo y para qué se utilice.

Criterios de selección:

- 1.- Objetivos: Se logran objetivos en las categorías de conocimiento y comprensión de la taxonomía cognoscitiva.

Se mejora la eficacia de los conocimientos técnicos y administrativos.

2.- Contenido: Al igual que la técnica de exposición, la información que se transmite estará a nivel introductorio o general. Se adapta a cualquier contenido.

3.- Población: Esta técnica es adecuada para niveles superiores, donde el auditorio está dispuesto a escuchar a un expositor calificado. Para hacerla más amena y efectiva se pueden agregar recursos audiovisuales.

#### Psicodrama:

Consiste en la actuación de los participantes en situaciones específicas de "interacción humana" con el objeto de que las personas analicen y conozcan el impacto que en otras personas tienen ciertas pautas de comportamiento, así como las reacciones de ellos mismos ante la conducta de los demás. Es un entrenamiento activo en el que el instructor coordina y clarifica los procesos.

#### Criterios de Selección:

1.- Objetivos: Se alcanzan objetivos correspondientes a cualquiera de las categorías del dominio afectivo y cognoscitivo de la taxonomía educativa. Se mejora en habilidades administrativas y de relación

nes humanas.

- 2.- Contenido: Esta técnica hace referencia por completo a los procesos psicosociales de interacción humana; - así que se adapta a contenidos que versen sobre principios en el manejo de las relaciones interpersonales.
- 3.- Población: Esta técnica puede ser utilizada en cualquier - nivel de la organización, desde empleados operativos hasta niveles gerenciales. Se requiere - de un clima de confianza y claridad en el plan- teamiento de los problemas. Los grupos deben - ser pequeños.

### Dinámica de Grupos

Son un conjunto de técnicas por medio de las cua- les las personas obtienen conocimientos sobre la naturaleza de- los grupos, analizando los diferentes procesos sociales que se dan en su dinámica de interacción; de tal forma que puedan conocer, - comprender, e identificar cada uno de los procesos de su grupo y- se den cuenta si estos son los más adecuados o apropiados y deci- dan cursos de acción. En esta técnica los participantes interac- túan y a la vez son observadores. El instructor debe ser lo suficientemente hábil para servir de coordinador, retroinformador, - orientador, y catalizador.

#### Criterios de Selección:

- 1.- Objetivos: Se alcanzan objetivos de las categorías del domi

nio cognoscitivo y afectivo a niveles altos. -  
Se mejoran los conocimientos y habilidades administrativas y en relaciones humanas.

2.- Contenido: Se pueden manejar los principios de las relaciones interpersonales y de dirección de grupos, ya que se enfocan los procesos sociales, dinámicos de los grupos.

3.- Población: Puede emplearse en cualquier nivel de la organización, habiéndoseles dado conocimientos generales previamente. Los grupos deben ser pequeños y las instalaciones deben permitir una adecuada interacción frontal de todos los participantes.

#### Discusión de Casos (Análisis de incidentes)

Se presenta a los participantes una situación problemática ó un caso con todas las condiciones descritas, para que lo analicen y discutan los cursos de acción más viables a su solución.

#### Criterios de Selección:

1.- Objetivos: A través de ésta técnica se alcanzan objetivos incluídos en las categorías más altas de la taxonomía cognoscitiva (aplicación, análisis y síntesis). Se mejoran las habilidades administrativas y en relaciones humanas.

2.- Contenido: Cualquier contenido que sea relevante para suscitar diversas opiniones y análisis. Pueden em --

plearse contenidos relacionados con responsabilidades de supervisión y dirección.

3.- Población: Aunque la población para la que es aplicable - es muy amplia, se prefiere para los niveles superiores. Su empleo requiere de instalaciones propicias para una discusión cara a cara.

#### Entrenamiento Vestibular:

El entrenamiento se lleva a cabo en una sala o edificio separado de las instalaciones de la empresa, que duplique las condiciones que existen en el lugar de trabajo de las personas con gran exactitud, conteniendo inclusive el tipo de material y equipo semejante al que los capacitandos utilizarán posteriormente en el desempeño real de sus actividades. Es, pues, una empresa o planta industrial en miniatura en donde las personas que se capacitan tienen la oportunidad de aprender sus labores en condiciones similares a las reales, pero con una supervisión estrecha y sin las presiones del trabajo.

#### Criterios de Selección:

1.- Objetivos: Cubre gran parte de los objetivos incluidos en las categorías de la taxonomía cognoscitiva (sobre todo aplicación) y los objetivos del dominio psicomotriz. Se mejoran los conocimientos y habilidades técnicas.

- 2.- Contenido: Cualquier tarea que implique habilidades psicomotoras con empleo de maquinaria o equipo delicado o complejo.
- 3.- Población : Es aplicable a los niveles bajos que operen maquinaria o equipo, o bien a supervisores técnicos responsables de estos niveles.

#### Mesas Redondas:

Es una discusión ante un auditorio, entre un pequeño grupo de personas presidida por un moderador, en donde cada participante expone diferentes hechos y sus puntos de vista y actitud acerca de un tema específico. Pretende informar al grupo a través de la discusión. La interacción entre los participantes de la mesa incrementa el interés del grupo hacia el tema tratado, pudiendo llegar a un acuerdo general.

#### Criterios de Selección:

- 1.- Objetivos: Se pueden alcanzar objetivos que se incluyan en las categorías del conocimiento hasta el análisis . Se mejora el conocimiento y habilidades técnicas, administrativas y en relaciones humanas.
- 2.- Contenido: Se puede profundizar en el tema de que se trate, de manera que es útil para cualquier contenido que requiera discusión, crítica y conclusiones.
- 3.- Población: Esta técnica es aplicable a grupos numerosos . Se

emplea en cualquier nivel, aunque su utilidad -  
disminuye en los niveles operativos.

#### Instrucción Programada:

Consiste en presentar, individualmente, a los sujetos el material de aprendizaje en una serie de pasos consecutivos cuidadosamente estructurados. Esta sucesión de pasos o fases de los conocimientos van desde un nivel simple y elemental a otros más complejos. En cada paso el sujeto tiene que dar una respuesta que pruebe la comprensión de los conocimientos que se están adquiriendo, y recibe una información inmediata acerca de si su respuesta es correcta o errónea, indicándole la secuencia que de acuerdo a estas respuestas debe seguir. El sujeto avanza mientras que el aprendizaje va sucediendo, a su velocidad y a su ritmo personal.

#### Criterios de Selección:

- 1.- Objetivos: Mediante ésta técnica se logran objetivos incluidos en las categorías de conocimiento, comprensión, aplicación y análisis de la taxonomía cognoscitiva. Se mejoran conocimientos y habilidades técnicas y administrativas.
- 2.- Contenido: Esta técnica puede ser empleada para el aprendizaje de cualquier contenido técnico o administrativo.
- 3.- Población: Se aplica individualmente, sin embargo el material de aprendizaje puede ser distribuido a muchos



sujetos por separado, en una misma sesión; o bien cada sujeto puede estudiarlo de acuerdo a su personal, disposición de tiempo.

### Juegos de Negocios:

Un juego de negocios es un ejercicio dinámico del entrenamiento, que utiliza como modelo una situación del trabajo. Las personas, agrupadas en equipos, que representan a las gerencias de las compañías competidoras, realizan un determinado tipo de operaciones y decisiones como las que harían en la vida real de trabajo. Los juegos de negocios se utilizan para muchos propósitos, y el principal es tener la oportunidad de aprender de la experiencia sin tener que sufrir las consecuencias que traería en la vida real los errores cometidos.

### Criterios de Selección

- 1.- **Objetivos:** A través de esta técnica se alcanzan objetivos de las categorías altas del dominio cognoscitivo y afectivo de la taxonomía educativa de Bloom. Se mejoran conocimientos y habilidades técnicas, administrativas y en relaciones humanas.
- 2.- **Contenido:** Se emplea información y contenidos que requieran del manejo de principios para la toma de decisiones y solución de problemas, relaciones interpersonales y procesos administrativos.
- 3.- **Población:** Aunque ésta técnica se ha empleado casi exclusi-

vamente en personal gerencial, se puede utilizar a niveles más bajos, siempre y cuando tengan información previa sobre los tópicos que se manejarán.

#### Lectura Dirigida:

Esta técnica se utiliza normalmente como un auxiliar o apoyo en los programas de capacitación. La lectura proporciona información complementaria respecto de aquellos aspectos en los que las personas se están entrenando.

#### Criterios de Selección:

- 1.- **Objetivos:** A través de esta técnica se alcanzan objetivos incluidos en las categorías de conocimientos y comprensión de la taxonomía cognoscitiva. Se mejoran conocimientos y habilidades técnicas y administrativas.
- 2.- **Contenido:** La información que se puede transmitir por medio de esta técnica será general o introductoria. Se adapta a cualquier contenido.
- 3.- **Población:** La población para la que es aplicable es muy amplia, aunque por lo general en los niveles operativos más difícilmente se lleva a cabo.

#### Rotación de puestos:

Los sujetos desempeñan otro u otros puestos similares al que-

es de su responsabilidad. De esta manera las personas se entrenan en la propia organización con el objeto de que estén mejor preparados y capacitados, ya sea para desempeñar más eficientemente su trabajo o para posibles promociones futuras. El programa de rotación deberá estar diseñado en forma sistemática y dinámica.

#### Criterios de Selección:

- 1.- **Objetivos:** Con la rotación de puestos se alcanzan objetivos de las primeras categorías cognoscitivas: conocimiento, comprensión y aplicación. Se pueden cubrir también los objetivos del dominio psicomotriz de la taxonomía de Bloom. Se mejoran conocimientos y habilidades técnicas y administrativas.
- 2.- **Contenido:** Cualquier tarea que implique semejanza con la que las personas que van a ser entrenadas, realizan.
- 3.- **Población:** Esta técnica puede ser empleada a cualquier nivel siempre y cuando existan puestos similares en dichos niveles.

#### GRUPO T (Entrenamiento en sensibilización)

Esta técnica se lleva a cabo en sesiones de grupo con el objeto de que las personas analicen, comprendan e identifiquen los procesos sociales del grupo, para que aprendan a ser "buenos" miembros del grupo, aprendan a ser más competentes en la relación interperso

nal, aprendan más acerca de sí mismos como personas, aprendan como reaccionan otras personas ante su conducta, aprendan a dar y recibir ayuda y además aprendan a comprender, aceptar y predecir su conducta y la de los demás. Estas sesiones se llevan a cabo con la guía técnica de un consultor que facilita los procesos de interacción social.

#### Criterios de Selección:

- 1.- **Objetivos:** Con el entrenamiento en sensibilización se alcanzan los objetivos de las categorías del dominio cognoscitivo y afectivo de la taxonomía de Bloom. Se mejoran conocimientos y habilidades administrativas y en relaciones humanas.
- 2.- **Contenido:** Se consideran los sentimientos, actitudes y conductas de los participantes en la interacción humana, por tanto se emplea para mejorar relaciones humanas y autoconocimiento.
- 3.- **Población:** Los grupos deben ser pequeños y debe haberseles dado información previa. Por lo general se emplea en niveles supervisorios o gerenciales. Las instalaciones deben permitir una adecuada interacción frontal de todos los participantes.

#### Entrenamiento en el puesto:

La persona aprende la forma de desempeñar las funciones y ac-

tividades que corresponden a un puesto en la ejecución directa - del mismo. Se le proporciona dirección, guía y supervisión durante el tiempo en que se entrena, demostrándole el nivel de eficiencia que debe lograr en la ejecución del puesto.

#### Criterios de Selección:

- 1.- **Objetivos:** Mediante esta técnica se alcanzan los objetivos de las categorías de conocimiento, comprensión y aplicación de la taxonomía cognoscitiva. Se mejoran conocimientos y habilidades técnicas y administrativas.
- 2.- **Contenido:** Todas las actividades y operaciones de cualquier tarea pueden constituir el contenido, con tal de que no requieran demasiada especialización previa de conocimiento o habilidades.
- 3.- **Población:** Esta técnica puede ser empleada en cualquier nivel de puestos de la organización.

Estas son algunas de las técnicas que con mayor frecuencia se utilizan en los programas de capacitación, por ser las más importantes y efectivas. La selección de cada una estará en función de las necesidades de los individuos, la empresa, los objetivos propuestos en los programas y los criterios de elección mencionados en cada una de ellas. Lo más conveniente y lo que sucede con mayor frecuencia es la combinación de varias técnicas.

Un punto importante que hay que tomar en cuenta es que, como-

lo menciona Griener (35), parece ser que cuando a las personas - que se van a entrenar se les proporciona un alto grado de participación, responsabilidad y autonomía, se produce un nivel de lo gro e interés intelectual elevado.

VIII.-

#### SELECCION DE INSTRUCTORES

Un punto que tiene consecuencias de gran peso en el éxito - de la aplicación de la tecnología educativa es el determinar quie nes han de encargarse del entrenamiento. A este respecto Dale - Yoder (36) menciona que son muchas las compañías que contratan - personas ajenas a la organización para que cuiden sus programas - de capacitación: empresas consultoras, catedráticos universita - rios, o gente independiente con experiencia en esta clase de en - señanza. Algunos de ellos brindan cursos generales que aplican - a todas las compañías sin que importe cuales sean sus necesida - des peculiares. Otros procuran establecer programas especiales - para ajustarlos a las necesidades de cada situación. Puede traer ventajas al emplear a estas personas cuando se requiere introduc toriamente abrir la resistencia al cambio; sin embargo por regla general, las personas ajenas a la empresa trabajan bajo fuertes-

---

(35) Citado por D. A. Castaño en: "El Concepto Moderno de Aprendizaje" Serv. Nal. ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento, - III, 13. México, D. F.) p.22

(36) Dale Yoder, Op. cit. p. 649

desventajas puesto que saben muy poco de la compañía, de sus problemas y de sus políticas y, lo que es más importante, aunque -- los entrenados presten oídos a lo que esa persona extraña tenga que decirles, seguirán comportándose en su puesto en la forma en que su jefe quiere que se comporten.

Yoder se inclina por el empleo del personal interno, supervisores, para llevar a cabo la instrucción, aduciendo que "tiene muy poco caso establecer una distinción tajante entre capacitación y supervisión, puesto que cada una de estas funciones participa de la otra. Quizá el mejor de todos los programas de capacitación sea la conferencia supervisora convocada para tratar los problemas corrientes de producción" (37)

D. A. Castaño nos dice que: "las mismas características de un buen supervisor son similares a las de un buen entrenador, pues -- un rol y otro están íntimamente relacionados" (38)

Nosotros apoyamos, en términos generales estas posiciones, -- añadiendo que es recomendable que estos elementos que se encargarán de la instrucción sean entrenados en la conducción de grupos, -- en la preparación de material audiovisual, en los principios psicológicos del aprendizaje, en la preparación de pruebas de aprovechamiento, etc.

---

(37) Ibidem, p. 650

(38) D. A. Castaño, Op. cit., p. 21

IX.- DESIGNACION DE RECURSOS NECESARIOS

Se debe determinar los costos requeridos para el desarrollo y aplicación de la capacitación:

- Analizar costos
- Establecer normas y márgenes de tolerancia.

Asimismo se debe considerar y preparar los demás recursos necesarios: Locales, material de estudio, ayudas técnicas educativas, etc.

Todos los pasos hasta aquí tratados conforman la planeación de la capacitación.

X.- EJECUCION DE PROGRAMAS

Una vez asegurados los pasos anteriores, se llevan a cabo -- las acciones para implementar los programas de acuerdo a lo previsto.

Blok resume estas acciones diciendo que la operación de programas es : "integrar y hacer funcionar todos los elementos del sistema de enseñanza-aprendizaje para que los participantes apliquen su esfuerzo y facultades a la consecución de los objetivos educativos, mediante la utilización de administradores de enseñanza-aprendizaje, equipos didácticos e instalaciones, dispuestos para ese fin" (39)

---

(39) Alberto Blok, Op. cit., p. 21



XI.-

CONTROL DE LA OPERACION

Mediante el control de la operación se determina la combinación óptima de oportunidad, secuencia e integración de recursos para asegurar el cumplimiento de los objetivos operativos. Así se mantiene la calidad de la capacitación dentro de los límites predeterminados para los productos del diseño de instrucción.

En un sentido más amplio podemos decir que el nexo que integra la planeación y la ejecución es precisamente el control, el cual debe establecerse como una "actividad integrada y dinámica que realice constantemente el círculo a partir del conocimiento de la realidad y la definición de objetivos, para concluir en la verificación del cumplimiento de los mismos y del impacto esperado de las soluciones que comprenden los problemas correspondientes" (40). En este sentido el control va aparejado a la evaluación de los programas, retroalimentando así al sistema.

XII.-

EVALUACION

La evaluación de los procesos educativos, tal como lo define la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM es "un proceso integral, sistemático, acumulativo y continuo que valora los cambios producidos en la conducta del educando, la eficiencia de-

---

(40) Ibidem, p. 77.

las técnicas empleadas, la práctica profesional del instructor, - la calidad de los planes y programas y todo cuanto converge en - la realización del hecho educativo" (41)

En base a ésto y para nuestros fines, podemos decir que es un proceso sistemático y contínuo que determina hasta que punto - a través de la tecnología educativa (medios, procedimientos, y - recursos ) se alcanzan los objetivos y metas planteados para la - solución de un problema de los individuos y de la organización. - Algunas de las funciones más importantes de la evaluación son, en - tre otras, las siguientes:

- Determinar hasta qué punto los entrenados han modificado - su conducta como un resultado deseado, planeado y directo de la capacitación.

De aquí la importancia de determinar previamente los criterios de evaluación, mediante un adecuado diseño de objetivos instruccionales.

- Identificar las causas de las dificultades del aprendizaje individual y colectivo, para utilizar las medidas correctivas pertinentes.

- Estimar la efectividad de los medios y métodos de instrucción, de los programas y en general de todos los recursos -

---

(41) Comisión de Nuevos Métodos Op. cit., Vol. 2 p. 1

del proceso.

- Estimular la implantación de la conducta deseada en los participantes, informándoles oportunamente de los avances y resultados que han obtenido através de su participación en el proveo.
- Apreciar la eficacia y eficiencia de la labor del instructor.
- Conocer la forma como se desarrolla todo el proceso, para proponer los cambios o ajustes necesarios.

El propósito de la evaluación de las actividades de capacitación es determinar el grado de congruencia entre las necesidades sociotecnológicas de la organización que se hallan en el origen del entrenamiento, mediante los objetivos educacionales y el de éstos, con los resultados obtenidos al final del proceso enseñanza-aprendizaje.

La más objetiva evaluación que puede realizarse es pués, mediante la comparación de los resultados obtenidos en las actividades de capacitación, con los objetivos instruccionales que se diseñaron previamente a la determinación de los diferentes programas.

## XII. 1.- Campos de la Evaluación.

- Evaluación del aprendizaje.- Se enfoca concretamente a medir eficiencia con que los participantes adquirieron los conocimientos, habilidades o destrezas establecidos en los objetivos del

programa.

- Evaluación de recursos.- En este campo se evalúan los instructores, la organización, las instalaciones, el equipo, las -- técnicas y materiales didácticos.

- Evaluación del desempeño en el trabajo.- Se realiza con el propósito de medir la aplicación que los capacitandos hacen de - su aprendizaje a las actividades cotidianas de su puesto.

- Evaluación costo-beneficio.- Es básicamente una compara - ción en términos del gasto que representa la capacitación, con - tra el valor de los beneficios que la misma reporta. Este tipo - de evaluación se realiza tiempo después de que el programa termi - nó.

La valoración de un programa de capacitación en términos de resultados tangibles para la empresa, a nivel de solución efectiva de los problemas o necesidades que la originaron, es lo que - en menos ocasiones se lleva a cabo, quizás por las dificultades - que presenta. Sin embargo es una de las más importantes y rele - vantes para asegurar que el entrenamiento está contribuyendo al - logro de objetivos organizacionales con satisfacción de los indi - viduos.

En la evaluación de resultados se utilizan las mismas téc - nicas que se emplearon para la detección de necesidades, compa - rando un antes y un después (42). De acuerdo con Likert esta es -

---

(42) José Manuel Tetlacuillo, "La Evaluación del Adiestramiento" ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento (México 1975) p. 46

la mejor forma de evaluar los resultados (43). Aquí resalta también la importancia de realizar la capacitación en el contexto del "Sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos", ya que los subsistemas del mismo aportan información fundamental -- para determinar si el entrenamiento realmente cumplió con lo que se le requería.

Las acciones derivadas de la evaluación son las siguientes:  
(44).

Dependiendo de los resultados obtenidos en los programas de capacitación -positivos o negativos- se construyen supuestos de trabajo para el rediseño de programas posteriores de entrenamiento, similares o relacionados con los anteriores.

Posteriormente se implementan los nuevos programas de trabajo y a su término se evalúan los resultados para rechazar o aceptar los supuestos preestablecidos, antes mencionados.

Una vez confirmadas las hipótesis o supuestos de trabajo, se diseñan los programas tipo de capacitación y, cada vez que se llevan a cabo, se realizan los ajustes necesarios.

En base a todo esto se crean criterios generales y específicos de aplicabilidad para nuevos programas que respondan a la --

---

( 43 ) Mencionado por R. Craig.Op. cit., p. 130.

( 44 ) Graciela Sánchez B., Op. cit., pp. 33 y 34

realidad de la propia empresa.

De esta forma los esfuerzos que se realizan para capacitar al personal, paulatinamente se optimizarán logrando mejores resultados, tanto para el desarrollo individual como para aquellos que reciben el trabajo de los individuos.

### XIII.- CONSIDERACIONES FINALES

Como puede observarse através de todo el desarrollo de la tecnología educativa, una de las principales ventajas de utilizar un enfoque de sistemas para comprender tanto la planeación y desarrollo de recursos humanos, como específicamente la tecnología educativa aplicada al escenario laboral, es que permite obtener una panorámica global que nos oriente y dirija integralmente y, a la vez nos permite observar los diversos elementos que en el proceso específico intervienen y se interrelacionan para alcanzar su objetivo. Así lo que sucede en el sistema de capacitación es más fácilmente comprensible y es posible determinar las causas de ciertos resultados y, sobre todo, preveer lo que sucederá si adoptamos una u otra forma de hacer las cosas.

La evolución de la tecnología de la enseñanza-aprendizaje ofrece así caminos nuevos para alcanzar las metas del entrenamiento. Un análisis objetivo permitirá establecer la importancia de la innovación comparándola con los resultados que se pue-

den esperar de ella.

Los grados de tecnificación, modificación y enriquecimiento de las formas habituales de enseñanza-aprendizaje son múltiples y variados, y están a la disposición del Psicólogo capacitador; pero no debe olvidarse que son sólo un medio para el desarrollo de los individuos y de las organizaciones; que no es una educación para el hombre-objeto, sino para el hombre-sujeto. Con esto hacemos -- hincapié en que la capacitación no debe quedarse en el aspecto puramente técnico en cuanto a sus resultados, sino que debe avocarse al mejoramiento humano de las personas que trabajan; buscando así el desarrollo del hombre y de la sociedad, en una posición digna y libre que conlleve una realización y satisfacción en y mediante el trabajo creador.

C A P I T U L O    I I I

L A S   E X P E R I E N C I A S   E S T R U C T U R A D A S



## C A P I T U L O    I I I

### L A S   E X P E R I E N C I A S   E S T R U C T U R A D A S

#### I.-                    GENERALIDADES Y ANTECEDENTES DE LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS

La interdependencia de los seres humanos conduce a un número de procesos sociales importantes que promueven la acción social dentro de todas las organizaciones, incluyendo las instituciones formales de trabajo. La conformidad con las normas de grupo, la cooperación entre los miembros del grupo, la responsabilidad social, el liderazgo, la comunicación, etc., son productos de la interacción humana, que indefectiblemente se presentan en los grupos de trabajo como consecuencia de la convivencia e interacción en el medio laboral y van a adquirir importancia relevante en la eficiencia para la consecución de los objetivos tanto personales como organizacionales.

Actualmente existe un consenso general en incluir entre -- los componentes estratégicos de la organización precisamente a estos patrones de interacción que surgen entre los individuos y que continuamente están sufriendo una transformación dentro del marco formal e informal de las empresas. Este elemento organi-

tivo se descubre al hacer abstracción de las actividades de sus actores y enfocar la atención hacia el cómo los individuos llevan a cabo la comunicación, el liderazgo, la toma de decisiones, la solución de problemas, etc., así como los factores subyacentes de competencia, colaboración, motivación, etc., que están determinando el aprovechamiento u obstaculización de los esfuerzos encaminados a la obtención de las metas de la empresa y el grado de satisfacción de los individuos.

Dada la importancia de estas formas de interrelación en la existencia social laboral, en las últimas dos décadas se ha dado un énfasis especial a las técnicas para la implantación de patrones de interacción que mejoren las habilidades en las relaciones interpersonales. (45) Estas técnicas son derivadas de las investigaciones sobre la naturaleza de la vida de los grupos, más directamente conocidos como Dinámicas de Grupo, mediante las cuales se intenta "que las personas obtengan conocimientos sobre la naturaleza de los grupos por medio del estudio y análisis de los diferentes procesos sociales que se dan en su dinámica de interacción, para que conozcan comprendan e identifiquen cada uno de los procesos y se den cuenta si éstos son los más adecuados y apropiados; asimismo, para que identifiquen la forma o dinámica de interacción más positiva y adecuada para

---

(45) Dorwin Cartwright y Alvin Zander, "Dinámica de Grupos: Investigación y Teoría. (México: Trillas 1978) p. 14.

lograr su óptimo eficiente desempeño" (46)

Estas técnicas están encaminadas, pues, a mejorar las relaciones interpersonales en los ambientes laborales, incrementando conocimientos y habilidades que permitan el desempeño apropiado de sus funciones dentro de un contexto formal e informal de interacción; puede así decirse que, en general, "los conocimientos y habilidades en relaciones humanas consisten en la capacidad y criterio flexible para desempeñar una serie de actividades en conjunto con otras personas, o por medio de ellas, y que incluyen además la habilidad y capacidad para comprender las necesidades, motivaciones, intereses y actitudes propias y de los demás, así como el ejercicio y aplicación adecuada a una dirección eficaz" (47).

De acuerdo con todo lo anterior el entrenamiento en los procesos psicosociales de interacción humana implica la adquisición de nuevas actitudes, percepciones y, posiblemente incluso, nuevas motivaciones. Lo cual nos obliga a recurrir a técnicas eficaces no tanto para transmitir información, sino para estimular o provocar situaciones en las que los individuos puedan experimentar la aplicación de ciertos patrones de relacio-

---

(46) Nonatzine Victoria Orta, "Técnicas de Capacitación para el Desarrollo de los Recursos Humanos en las Organizaciones", ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento Vol. V No.18, p. 46

(47) Ibidem, p. 41.

nes, así como las consecuencias de tal práctica, que propicie la extrapolación de ciertos principios y percepciones, adquiridos - mediante el entrenamiento experiencial, a situaciones práctico - laborales consonantes con los objetivos de satisfacción y rendimiento establecidos.

A este respecto George Strauss y Leonard Sayles mencionan que "La capacitación en materia de relaciones humanas suele ser más efectiva cuando se da en grupos, puesto que la mayor parte de las actitudes en esta esfera son circunstancias de grupo - - [...] Ya hemos descubierto que los acuerdos de grupos son un me dio efectivo para cambiar actitudes. Cuando aparecen afectadas las reglas de grupo, resulta más fácil hacer cambiar a los miem bros de éste que a los individuos por separado" (48)

Gordon L. Lippit comenta que "conceptos tales como cohesión, poder, madurez del grupo, atmósfera y estructura pueden ser exa minadas empleando las experiencias en grupo (durante la capacita ción) para comprender más fácilmente como estas mismas fuerzas - operan en la situación real" (49)

---

(48) George Strauss y Leonard R. Sayles, "Personal; los Problemas Humanos de la Dirección" (México, D. F.: Herrero Hnos., 1976), p. 635.

(49) Gordon L. Lippit, "Guideliners for the Use of Sensitivity - Training in Management Development", en B. Taylor y G. L. - Lippit eds, "Management Development and Training Handbook" (Inglaterra: Mc. Graw Hill, 1975) p. 244

Schein afirma que "en todas partes donde la actitud de las motivaciones y de las respuestas interpersonales son el blanco - de la formación profesional, se han tenido que elaborar nuevos - modelos del proceso de aprendizaje: modelos que ponen más énfasis en la participación activa del que aprende en cuanto que se tienen que establecer objetivos para sí mismo e introducirse en situaciones vivenciales que le brinda más información sobre sí mismo [...] Dicho entrenamiento comienza con el postulado básico de que el que aprende sólo puede aprender si es capaz de producir - una conducta y de analizarla él mismo con la ayuda de otras personas que aprenden" (50)

En general se piensa que las técnicas más adecuadas para un eficaz entrenamiento en las relaciones interpersonales, están -- fincadas en la formación de grupos, en los que activa y dinámicamente puedan experimentarse y observarse las conductas y actitudes que se desean estudiar y modificar. Como ya lo mencionamos, estas técnicas están fundamentadas y derivadas de las investigaciones que sobre la dinámica de grupos han sido realizadas; iniciando con los estudios de la Western Electric o de Hawthorne con Elton Mayo en los años de 1930, con los avances de las investigaciones de Kurt Lewin, sus seguidores, y del British Tavistock -- Institute of Human Relations.

---

(50) Edgar Schein. Op. cit., p. 52

Algunas de éstas técnicas más comunmente utilizadas para el entrenamiento en relaciones humanas, las cuales ya hemos explicado, son:

- Psicodrama
- Discusión de casos
- Entrenamiento en sensibilización ( Grupo T )
- Juegos de negocios \*

Paralelos a éstas técnicas se encuentran las "Experiencias Estructuradas", que reflejan una nueva tendencia en el estudio de los diferentes aspectos que constituyen las relaciones humanas.

El siguiente esquema ilustra la relación entre el involucramiento del capacitando y la ubicación de algunas de las técnicas de entrenamiento, entre ellas las enfocadas a las relaciones humanas. Mediante una aproximación experiencial -el cual enfatiza -- principalmente el involucramiento activo del participante vs. la recepción pasiva- el aprendizaje es presumiblemente más efectivamente asimilado e internalizado.

En el esquema puede ser vista la continuidad en el involucramiento, en la misma forma que la relación con otras dimensiones - tales como riesgo, autoapertura e interacción. Cada componente o técnica del esquema es útil para determinados propósitos, y hay situaciones de entrenamiento en los cuales cada uno será el apropiado.

---

\* Los juegos de negocios tienen antecedentes anteriores al estudio de la dinámica de grupos; en su aplicación al entrenamiento militar resulta muy antiguo: el ajedrez en el siglo X, y otras versiones orientales, tales como el "Charatunga" en la India, - en Japón el "Shogi" y en China el Juego "amigos". En los negocios es una técnica reciente através de modelos matemáticos y de computadora. Sin embargo debido a que la competencia es la parte esencial e integral que les caracteriza, también se han empleado para analizar -atrás de lo reportado por la dinámica- los procesos de interacción en el conflicto competitivo.

GRAFICO No. 13

DIMENSION DE ALGUNAS TECNICAS DE ENTRENAMIENTO

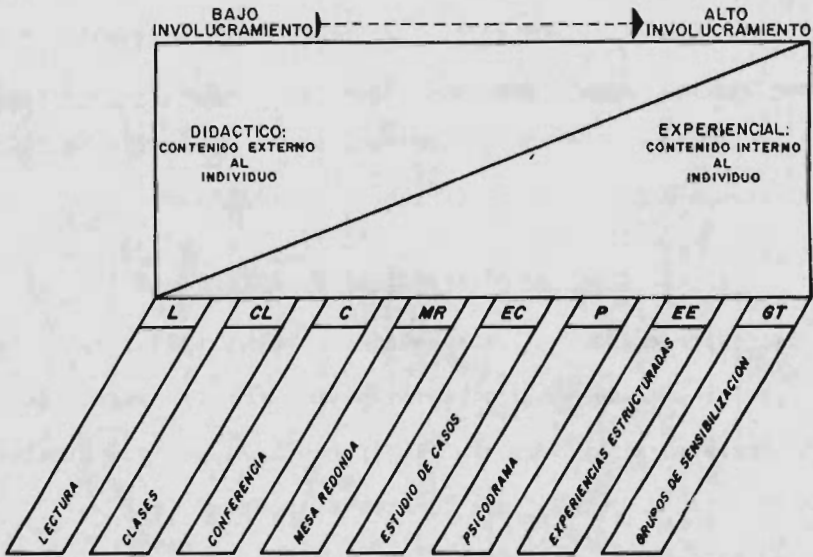
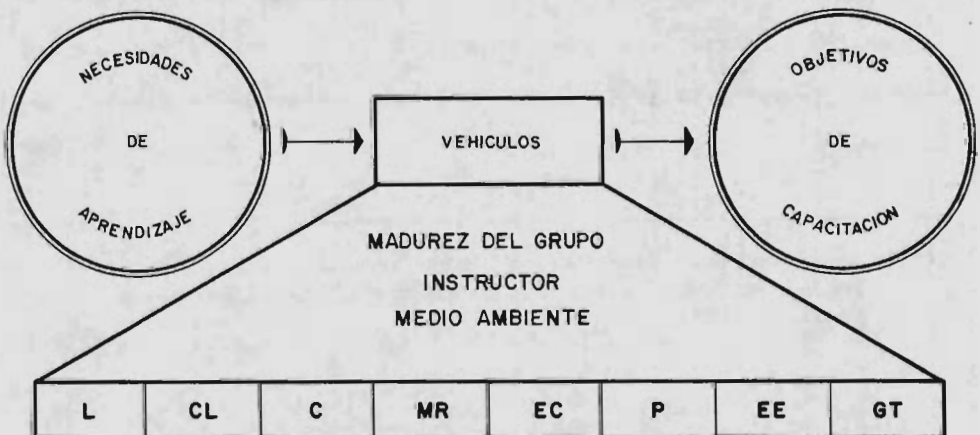


GRAFICO No. 14

ELECCION DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCION



La elección de una intervención efectiva se hace después - de una evaluación de las necesidades de aprendizaje de los participantes y del establecimiento de los objetivos de entrenamiento. La madurez del grupo, las habilidades y experiencia del facilitadoador o instructor y el medio ambiente en el cual se desarrollará el entrenamiento determina la técnica a utilizar.

## II.- CONCEPTO DE EXPERIENCIA ESTRUCTURADA

Las experiencias estructuradas son "actividades de laboratorio que (a) enfocan el proceso de grupo, (b) el control de variables diversas, y (c) aumentan la probabilidad de que ciertos - - aprendizajes ocurrirán para los participantes" (51)

Las experiencias estructuradas constituyen, una técnica de - entrenamiento para estudiar y mejorar los procesos psisociales - de interacción de un grupo formal o informal.

En términos generales puede decirse que su propósito primordial es propiciar en el sujeto el desarrollo de su capacidad de - introspección y el análisis de la influencia que su conducta tiene en las personas con quien interactúa. A pesar de que las metas de aprendizaje de la experiencia estructurada pueden ser espe

---

(51) Doris Helge, "Gamed Social Simulations: A. Resource Book for Social Work Educators" Univesrity of Texas: School of Social Work, (1974).



cificadas y los resultados son de alguna manera predecibles, la experiencia estructurada no dicta lo que un participante debe aprender. Se intenta facilitar el aprendizaje que de otro modo sería fortuito y difuso.

Se trata de obtener un aprendizaje conductual mediante la experiencia o vivencia personal de ciertas situaciones previamente estructuradas de acuerdo a los objetivos de comportamiento que se desean implantar.

En las experiencias estructuradas se enfatiza el enfoque "experiencial" o "vivencial", el cual se sustenta en la premisa siguiente: El análisis de experiencias personales y grupales, que promuevan la comprensión de la conducta generada por los sujetos integrantes de un grupo, permite desarrollar procesos de apertura individual e integración grupal, es decir las relaciones interpersonales adquieren un nuevo significado para las personas cuando estas son capaces de analizar su propia conducta y la de los demás, buscando siempre enfrentar con sentido crítico los hechos y sucesos vividos, de manera que logran entrar en un proceso de autoampliación de su capacidad de comprensión de los mensajes que reciben: de diálogo abierto con los demás en lugar de polémicas; de evitar explicarse las cosas y hechos en base a estereotipos y prejuicios y se inclinan por la búsqueda de

principios causales. (52)

III.- DIFERENCIAS DE LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS  
CON ALGUNOS OTROS TERMINOS Y TECNICAS

Se ha dado en dominar frecuentemente a las situaciones experienciales empleadas en el entrenamiento en relaciones humanas - como "Juegos Vivenciales", término que consideramos incorrecto - por tener una connotación que difiere del objetivo de aprendizaje en su empleo; ya que el juego connota diversión, no intento serio de análisis y estudio de los principios que rigen las relaciones interpersonales, así como aprendizaje de nuevas conductas. En el juego el énfasis se encuentra en la actividad en sí misma, no tanto en el aprendizaje que debe derivarse de ella.

Por otro lado, la experiencia estructurada implica un modelo experiencial, enfocado a la obtención de metas particulares de aprendizaje, del cual carece el juego.

Podría parecer, también, que algunos de los objetivos -pretendidos por las experiencias estructuradas- de un desarrollo de la capacidad de introspección y el análisis de la influencia que la conducta tiene en las personas con quien se interactúa, son los mismos en último término, que los perseguidos por el "grupo T".

---

(52) Jose Manuel Ortíz Tetlacuilo, Juegos Vivenciales: Integración de Grupos" (1a. Edición, México, D. F.: ARMO, 1975) p.1

A esto diremos que, aunque con los grupos de sensibilización (grupo T) entre otras cosas se pueden obtener estos objetivos, sin embargo en éstos se intenta un crecimiento mayor de cada uno de los individuos, requiriendo además mayor cantidad de tiempo y dedicación, así como un más experimentado facilitador, ya que se emplean experiencias inestructuradas; en cambio en las experiencias estructuradas, por tener precisamente estructurada, y hasta cierto punto controlada la situación de aprendizaje, no es necesario profundizar a los niveles que lo hace el grupo T, ni se requiere de un especialista tan experimentado como en éstos, puesto que en términos generales los objetivos son más modestos y concretos que en los grupos de sensibilización.

Con respecto a la representación de papeles, diremos que aunque puede ser parte de una experiencia estructurada, y así éstas -- servirse de aquellas, sin embargo las experiencias estructuradas -- son menos rígidas, dando oportunidad a una gama más amplia de aprendizaje de acuerdo al comportamiento espontáneo personal; así una experiencia estructurada puede ser simplemente construir una situación y dejar que el participante se ubique en ella con su propio desempeño sin necesidad de representar un papel. Ejemplo común de esto son las experiencias de competencia en donde solo se dan estímulos dentro de una situación y la persona simplemente se comporta de acuerdo a patrones conductuales de su vida real. De esta manera la experiencia estructurada solo enmarca una situación general que es el

estímulo para evocar la conducta normal del sujeto, y en función de los resultados y análisis del mismo se genera el aprendizaje.

Pfeiffer y Jones, quienes emplearon por primera vez el término de experiencia estructurada, exponen algunos otros términos -- que por su relación con éste, pueden ser confundidos.

Ejercicio.- La práctica, repetición o consolidación de una -- nueva conducta; la construcción de habilidades. --  
Puede seguir a una experiencia estructurada.

Experimento.- Una actividad estructurada con alto grado de resul --  
tados impredecibles (completo control de todas y --  
cada una de las variables.) (53)

Simulación.- Una actividad que reduce un amplio universo; impli --  
ca la simplificación de fenómenos complejos para --  
aprender algo del sistema. Se utiliza cuando las --  
condiciones del ambiente de trabajo de la situación --  
original resulta demasiado difícil de comprender --  
y/o la tarea implica demasiados peligros si se de --  
sea aprenderla en sus condiciones reales. Está ---  
orientado más hacia el proceso o pasos del fenómeno --  
que a la integración personal.

---

(53) J. William Pfeiffer y John E. Jones, "Reference Guide to Handbooks and Annuals" en "A Handbook of Structured Experiences -- for Human Relations Training" (6 Vols; California, U.S.A.: University Associates Publishers and Consultants, 1975) p. 5

En general en estas actividades se generan menos sentimientos y emociones que en las experiencias estructuradas.

#### IV.- REVISION DE LOS ESTUDIOS Y PUNTOS DE VISTA DE TEORICOS Y PRACTICOS

La aplicación de las experiencias estructuradas como técnica andragógica de aprendizaje en las instituciones de trabajo ha despertado fuertes controversias entre teóricos y prácticos en años recientes, los cuales oscilan desde una total oposición, hasta la firme creencia en su valor.

##### IV. 1.- CONTROVERSIA TEORICA

Uno de los principales autores que trató directamente acerca del uso de lo que él señaló como "actividades programadas" en grupos, fué BACH (1954). Observando el lado negativo, notó que estas actividades tienden a reforzar el rol autoritario del líder del grupo, enfocándose dichas actividades más sobre el facilitador que sobre el grupo, propiciando además que los participantes carezcan de espontaneidad. Sin embargo BACH señaló algunas ventajas de esta técnica:

1.- Las actividades programadas capacitan al individuo para comprender diferentes aspectos de su conducta y de los papeles en grupo.

2.- Las actividades programadas equilibran la participación de los miembros dominantes y los menos expresivos.

3.- Proveen una oportunidad para que los miembros de un grupo participen y se comprometan en un vasto repertorio de conducta, de acuerdo a los objetivos del entrenamiento.

Argyris (1967), uno de los más francos críticos, menciona que las intervenciones estructuradas están basadas sobre supuestos y metas que son contrarios a los descubrimientos de laboratorio acerca del aprendizaje. Específicamente menciona que estas intervenciones:

- Carecen de soportes teóricos racionales en su aplicación-
- Enfatizan el aspecto emocional de la experiencia de los participantes, en lugar del significado cognoscitivo que facilite que una experiencia se relacione con otras tareas.
- No proporcionan la generalización, por tanto se debilitan sus aplicaciones a la práctica cotidiana.
- Proporcionan un papel tan dominante del líder sobre los participantes, que estos llegan a ser dependientes de aquél.
- Enfocan la atención de los miembros más sobre las instrucciones del líder que sobre la conducta de ellos mismos.

Rogers (1970) aduce que las actividades estructuradas pueden tener efectos positivos inmediatos, pero que a largo plazo pierden efectividad.

Por otra parte, y apoyando el uso de experiencias estructu-

radas, Fagan (1971) argumenta que éstas son un efectivo medio para producir cambios entre los participantes. Ha manifestado en diversos artículos como ella ha podido disminuir el número de sesiones para implantar cambios en los grupos cuando se emplea esta técnica.

Otto (1970), otro defensor, ofrece un manual con notas de sus grupos de trabajo para ilustrar como las técnicas estructuradas -- han ayudado a los participantes a mejorar algunas de sus habilidades.

Como se observa en las posturas descritas, las intervenciones estructuradas provocan reacciones extremas en muchos autores. Una breve exploración de los estudios llevados a cabo, puede arrojar mayor luz sobre los efectos de las intervenciones que nos ocupan.

#### IV. 2.- ESTUDIOS SOBRE LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS EN GRUPOS.-

Como una parte de sus últimas investigaciones, Lieberman, Yalom y Miles (1973) investigaron los efectos de actividades estructuradas en participantes en grupos de encuentro. En un análisis "post-hoc" de las experiencias del grupo, los autores clasificarán a los grupos como: "grupo de alta actividad" ó "grupo de baja actividad". Los participantes del primero percibieron al grupo como más cohesivo y constructivo, sintieron que habían aprendido más como resultado de su experiencia grupal, y la clasificación

que dieron a sus líderes fue mayor que la que dieron a los suyos - los miembros del grupo de baja actividad.

Levin y Kurtz (1974) estudiaron los efectos de los grupos T estructurados y no estructurados sobre las percepciones de los participantes: Sobre la cohesividad de grupo, sobre el involucramiento personal en el grupo, y sobre la autopercepción de cambios. Los Líderes de los grupos estructurados emplearon experiencias estructuradas al inicio de cada sesión para hacer que el grupo caminara. En los grupos no estructurados nunca se usaron experiencias estructuradas. El mismo grupo de facilitadores condujo ambos tipos de grupos. Los resultados indicaron que los miembros de los grupos estructurados percibieron sus grupos más cohesivos, con un mayor involucramiento personal, y reportaron haber tenido un mayor número de efectos positivos sobre sus personas que lo percibido por los grupos no estructurados.

En México, la Dra. Graciela Sánchez Bedolla realizó un estudio para evaluar los efectos de la técnica del grupo T con referencia a otras técnicas, entre ellas algunas experiencias estructuradas; encontrando que con las diferentes técnicas empleadas, en el grupo control se modificaba la estructura sociométrica del grupo en forma similar (parcialmente) a los cambios producidos en el grupo T.

Una hipótesis generada por una investigación en Psicología Social, realizada por Goldstein, Heller y Scherest (1966) propone



que las experiencias estructuradas promueven un alto grado de cohesividad de grupo y un gran involucramiento de los miembros.

De acuerdo con los resultados de las investigaciones descritas, las experiencias estructuradas propician:

- Mayor cohesión de grupo
- Los participantes perciben a sus líderes (facilitadores) - muy favorablemente.
- Los participantes reportan una gran satisfacción y un buen grado de aprendizaje.

Sin embargo, en general en los resultados de las investigaciones, también se manifiesta que las experiencias estructuradas no han reportado efectos mesurables de cambio entre los participantes.

Consideramos importante, entonces, que para determinar con criterios científicos la validez de estos medios para obtener un mejoramiento en los patrones de interacción social, objetivamente cuantificado, se hace necesario optimizar los elementos de juicio mediante una investigación de los resultados arrojados por la aplicación ortodoxa de estas intervenciones en nuestro medio organizacional mexicano; de tal forma que fundamentadas en ellos podemos crear recursos educativos adecuados, que respondan a las necesidades y condiciones de nuestra idiosincracia.

Las experiencias estructuradas están, entonces, diseñadas para implementar un modelo experiencial, el cual está basado en un proceso cíclico de aprendizaje de cinco fases que se dan separadamente, pero que se encuentran secuencia y estrechamente interrelacionadas. Se destaca el hecho de que el aprendizaje proviene de las experiencias directas del participante en oposición a las experiencias vicarias adquiridas mediante aproximaciones didácticas.

El modelo experiencial es más bien un proceso inductivo que deductivo: el participante descubre por sí mismo el aprendizaje ofrecido por el proceso experiencial. Su descubrimiento puede ser facilitado por un instructor (en este caso llamado facilitador), pero finalmente es el participante quien encuentra y valida su propia experiencia.

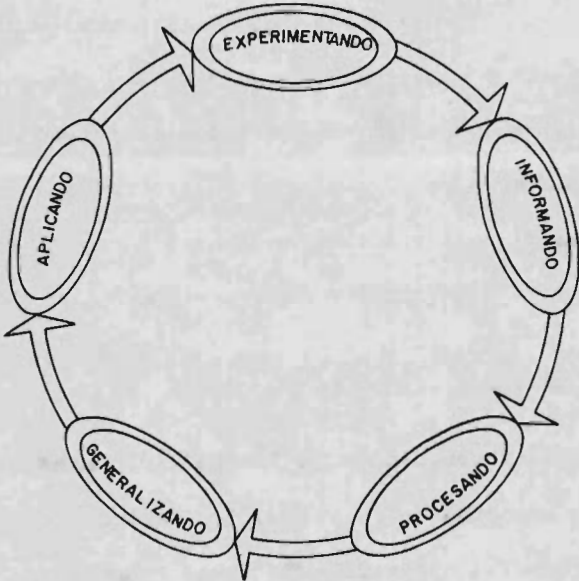
Este es el enfoque o aproximación experiencial -de "laboratorio"- del aprendizaje que presupone las experiencias estructuradas. Está basado en la premisa de que la experiencia precede al aprendizaje y que el aprendizaje, al ser derivado de una experiencia o vivencia, proviene del mismo participante. Cualquier experiencia de un individuo, según esto, es única al mismo individuo; nadie puede entonces decirle que es lo que él va a aprender o a obtener de una actividad con exactitud. Desde lue-

go que el aprendizaje es previsto, pero corresponde al participante, de acuerdo a su experiencia, validarlo por sí mismo.

J. William Pfeiffer y John E. Jones han propuesto un modelo experiencial que enmarca las experiencias estructuradas (54)

Los cinco pasos ó fases cíclicas incluidas en éste modelo, - se esquematizan en la siguiente forma:

**GRAFICO No. 15**  
**MODELO EXPERIENCIAL**



---

(54) J. William Pfeiffer y John E. Jones; Op. cit.

#### A.- Experimentando

El proceso de aprendizaje de este modelo generalmente inicia con la experimentación. El participante se involucra en una actividad; actúa o se comporta en una forma determinada, hace, conforma, observa, ve o dice algo. Esta experiencia inicial es la base para la totalidad del proceso.

#### B.- Informando

El segundo paso es la información o publicación. Esto es, - compartir reacciones que pueden ser a nivel de sentimientos, emociones o simplemente observaciones. Es importante para el participante compartir o publicar sus reacciones y observaciones con - otras personas que hayan experimentado u observado la misma actividad, sobre todo si esta experiencia ha provocado estados emocionales que pueden generar actitudes molestas o negativas que pudieran desvirtuar la finalidad de la actividad.

#### C.- Procesando

Compartir las reacciones de los participantes es sólo un paso. Una fase esencial del ciclo -y frecuentemente dejado a un lado- es la necesaria integración de éstas reacciones. Las dinámicas que emergieron en la actividad son exploradas, discutidas y - evaluadas (procesadas) por todos los participantes. De esta forma se comparan reacciones y observaciones buscando patrones o mo-

delos.

#### D.- Generalizando

El paso anterior nos lleva a la necesidad de desarrollar principios o extraer generalizaciones de la experiencia. De esta forma se establecen hipótesis y predicciones, generalizando la situación experimentada a situaciones reales y concretas fuera del "laboratorio". El establecimiento del aprendizaje en esta forma puede ayudar a definir y clarificar los principios que, quizás inclusive, eran conocidos en forma teórica. Al ser elaborados por los propios participantes, se logra un involucramiento que facilita su aceptación real y su posterior aplicación.

#### E.- Aplicando

El último paso del ciclo es la planeación de la aplicación de los principios derivados de la experiencia. El proceso experiencial no es completo hasta que un nuevo aprendizaje ó descubrimiento, es empleado y conductualmente probado. La planeación de nuevas conductas debe ser hecha por cada participante, estableciendo objetivos realistas y concretos en determinadas áreas de actividad, ya sea en el escenario laboral como integrante de un grupo de trabajo, o en general en la vida personal. Esta fase constituye el corollario de la experiencia estructurada, y es la parte experimental del modelo experiencial. La aplicación llega a ser, desde luego, una experiencia en sí misma, y con la nueva experiencia puede comenzar

el ciclo nuevamente, o con la necesidad de aclarar o definir nuevos aspectos para la pretendida aplicación.

Si no se llevan a cabo todos los pasos mencionados, la experiencia estructurada aminorará sus posibilidades de aprendizaje y generación o cambio de actitudes, llegando, a lo más, a que los participantes consideren haber pasado un rato de distracción, sino es que de pérdida de tiempo.

Dos errores frecuentemente cometidos en este aspecto son los siguientes:

- Saltar de la experiencia a la generalización
- No desarrollar planes de aplicación concretos.

Lo cual convierte a la experiencia en un mero juego que puede generar diversos estados emocionales a los que no se les da encauce alguno para un autoconocimiento, ni aprovecha para implantar nuevas o mejores conductas en la acción cotidiana.

VI.-

#### APOYO AL MODELO EXPERIENCIAL

D. Kolb, I. Rubin y J. McIntyre han realizado estudios tendientes a elaborar un modelo de aprendizaje que una entre sí algunos de los conceptos tradicionales y los que versan sobre las motivaciones y las actitudes (55). Nosotros hemos observado algunas -

---

(55) D. Kolb., I. Rubin y J. McIntyre, "Organizational Psychology: An Experimental Approach" (Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1971.)

similitudes en las conclusiones de estos estudios con el modelo -  
experiencial propuesto por Pfeiffer y Jones, mismas que expondre-  
mos. Como resultado de sus investigaciones han descrito qué es -  
el aprendizaje eficaz, en cuatro etapas básicas :

- 1.- Una experiencia concreta
- 2.- La observación reflexiva y el análisis de la experiencia
- 3.- La abstracción y la generalización a partir de las observa  
ciones.
- 4.- Una experimentación activa basada en una nueva generalizaci  
ón que a su vez predice nuevas experiencias y un nuevo-  
tipo de aprendizaje.

Como se puede apreciar en la comparación del proceso cíclico-  
del modelo experiencial y el modelo de aprendizaje de Kolb, Rubin-  
y McIntyre, parece ser que el primero puede apoyar sus fundamentos  
en el segundo, y que se han adaptado las cuatro etapas básicas de-  
este en la construcción de las cinco fases cíclicas del proceso --  
experiencial. Esta correspondencia en los pasos se muestra clara-  
mente en la siguiente forma:

MODELO DE APRENDIZAJE (KOLB, RUBIN Y NCINTYRE)	MODELO EXPERIENCIAL (PFEIFFER Y JONES)
1.- Experiencia concreta	A.- Experimentando (Actividad)
2.- Observación reflexiva y - Análisis de la experiencia.	B.- Informando (Compartiendo -- reacciones. C.- Procesando (Comparando reac- ciones, buscando patrones)
3.- Abstracción y Generalización	D.- Generalizando (desarrollan- do principios)
4.- Experimentación activa basa- da en una nueva generaliza- ción que predice nuevas ex- periencias.	E.- Aplicando (Planeación de - nuevas conductas, que apli- cadas generan una nueva ex- periencia)

VII.- DIMENSIONES DE LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS

El proceso que una experiencia estructurada produce es una función de tres elementos:

- a) Los objetivos de la experiencia
- b) El contenido y
- c) Las estructuras empleadas para enfocar los aprendizajes. (56)

Las relaciones entre estos elementos pueden observarse en el -  
gráfico No. 16

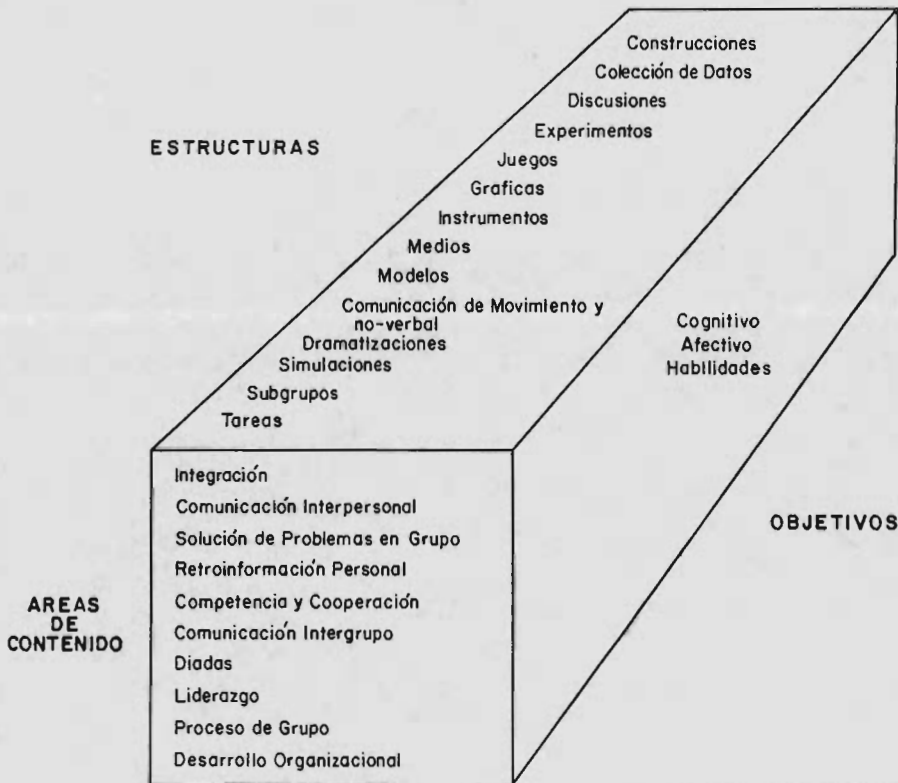
---

(56) University Associates "The Annual Handbook for Group Facilitator" La Jolla, California: University Associates Inc.



GRAFICO No. 16

DIMENSIONES DE LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS



Tomado del Anuario 1976 de University Associates.

## OBJETIVOS

Los objetivos o metas de aprendizaje de una experiencia estructurada pueden incluir aspectos cognitivos, afectivos, o deconstrucción de habilidades. (\*)

Cognitivo.- Conocimiento y comprensión de algunos principios que rigen en la conducta de los grupos, así como de las pesonales pautas de conducta en un campo determinado y su interinfluencia con el grupo; generalización, integración conceptual.

Afectivo.- Generación de emociones y sentimientos, catarisis, empatía, experiencia emocional de procesos personales interpersonales; aprendizaje de nuevas actitudes y motivaciones.

Construcción de habilidades.- Desarrollo, práctica e implementación de habilidades interpersonales tales como escuchar, reresolver problemas, intervenciones, etc.

## CONTENIDOS

Las áreas de contenido se refieren al tipo de eventos persona

---

(\*) En este caso al término de habilidades no se le está dando la connotación que adquiere en el contexto de la taxonomía de del aprendizaje de Bloom, mencionado en el capítulo anterior; sino que se hace referencia a la adquisición de las conductatas necesarias para un comportamiento interpersonal no conflictivo.

nales, interpersonales o de grupo, al que pueden enfocar las experiencias estructuradas. Estas áreas de contenido son las siguientes:

" - Integración:

Rompimiento de las barreras o bloqueos en las relaciones interpersonales que impiden un trabajo grupal organizado, con un pleno aprovechamiento del tiempo y los recursos.

- Comunicación interpersonal:

Escuchando, construyendo la confianza, relaciones abiertas y cerradas.

- Solución de problemas en grupo:

Análisis y solución de problemas, toma de decisiones, consenso.

- Retroinformación Personal:

Dando y recibiendo retroinformación; modelos conceptuales; instrumentos.

- Competencia y cooperación:

Ganando, perdiendo, estrategias.

- Comunicación intergrupo:

Percepción social contacto entre diversos grupos; diferencias socioculturales; jerarquías.

- Diadas:

Transacciones de dos personas, comunicaciones, percepciones parejas de supervisores y subordinados.

- Liderazgo:

Funciones de liderazgo; estrategias; estilos; tipos de liderazgo; seguidores.

- Procesos de grupo:

Dimensiones del grupo: cultura; estructura; funciones de tarea; procesos de interacción; funciones organizativas; observación. Práctica de intervención.

- Desarrollo Organizacional:

Planeación; estructuración de equipos; análisis de sistemas; grupos de trabajo; operaciones de producción; diagnóstico.

## ESTRUCTURAS

Las estructuras empleadas para enfocar el aprendizaje incluye una serie de actividades que son:

- Construcciones:

Hacer o construir algo, ensamblar o armar.

- Colección de datos:

Contando, midiendo, entrevistando; verificando recursos; calificando instrumentos; evaluando niveles de habilidad.

- Discusiones:

Conversaciones; resúmenes; sesiones de preguntas y respuestas; diálogos.

- Experimentos:

Duplicar paradigmas de investigación, replicaciones para com

- probar hipótesis.
- Juegos:  
Adaptación de juegos comunes; cartas, juegos de mesa
  - Gráficas:  
Collage, Pintura corporal, dibujos; dactilopintura; escultura de arcilla.
  - Instrumentos:  
Inventarios, listas de verificación; cuestionarios sociométricos, etc.
  - Medios:  
Monios, cartas, ayudas audiovisuales; técnicas proyectivas; grabación en cinta magnetofónica; grabación en cinta de video; etc.
  - Modelos:  
Esquemas conceptuales; diagramas.
  - Comunicación de movimientos y no verbal:  
Fabricando algo; posición interpersonal; expresiones faciales; comunicación simbiótica; lectura situacional.
  - Dramatizaciones:  
Lectura dramatizada; actuación; teatro improvisado; alter ego, transposición de roles.
  - Simulaciones:  
Dramatizaciones estructuradas; microcosmos; simplificación de fenómenos complejos, enfoque de comunidad; o de regreso-

a situaciones cotidianas.

- Subgrupos:

Hombres/mujeres; Negro/blanco; Viejo/joven; Experimentado/  
neófito.

- Tareas:

Ordenación; solución de problemas; escritura; toma de deci-  
siones". (57)

Una combinación apropiada de objetivos, contenido y estructu-  
ra producirán una experiencia estructurada que generará informa-  
ción para el aprendizaje. La información necesita ser publicada  
y procesada, después son discutidas las generalizaciones y las -  
aplicaciones.

Consideramos que a estas dimensiones de las experiencias es-  
tructuradas les hace falta consistencia, la cual les será dada -  
únicamente através de la investigación.

#### VIII.- CONSTRUCCION DE EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS

Las experiencias estructuradas, diseñadas con un enfoque so-  
bre la conducta individual, retroinformación constructiva, procesa-  
miento e integración psicológica, son infinitamente variadas y va

---

( 57) Ibidem.

riables. Un gran número de personas dedicadas al entrenamiento y desarrollo de personal han construido una amplísima variedad de estas experiencias. El ejemplo más sobresaliente y representativo, tanto a nivel de desarrollo teórico, como de elaboración de experiencias estructuradas lo constituye la serie de libros, anuarios y artículos publicados por University Associates, que recopila las experiencias estructuradas de autores de diversos lugares del mundo, así como las investigaciones, avances y en general toda información relacionada con el empleo de esta técnica.

Esta amplia variedad de experiencias estructuradas sobre una gran cantidad de temas, permite que puedan ser fácilmente adaptadas a las particulares necesidades al grupo de entrenamiento, al objetivo de los programas o a la preparación y experiencia del facilitador, específicamente para cubrir las necesidades y objetivos de un determinado entrenamiento.

En la estructuración de las experiencias de aprendizaje nunca debe perderse de vista el modelo experiencial en que están inmersas, y su adecuación a los objetivos instruccionales del programa general de entrenamiento.

En el diseño de las experiencias estructuradas deben tomarse en cuenta diez principales consideraciones generales que guían el adecuado desarrollo del aprendizaje experiencial:

1.- Involucramiento y compromiso: En el diseño de un labora

torio de interacción humana es importante que el facilitador haga una planeación para no tener una audiencia pasiva en ningún momento del entrenamiento. Cada participante debe tener asignado exactamente que hacer durante el tiempo formal de las sesiones, que contribuya a su propio aprendizaje en el contexto de la experiencia. Es importante que desde el inicio cada persona sea inducida a aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje, y se le dé amplia oportunidad para ejercer esta responsabilidad mediante su participación comprometida.

2.- Secuenciación: Cada actividad dentro del laboratorio debe construirse en base a una actividad anterior y dar pié para la siguiente, de tal forma que todas estén perfectamente concatenadas. Cada componente del diseño debe estar ajustado a un esquema cuya secuencia ordenada conduzca a la obtención de los objetivos del entrenamiento. Debe existir un equilibrio en esta secuencia a fin de que los participantes no se sobrecarguen de un material cognitivo, ni se abuse de actividades de diversión.

3.- Contenido: Es altamente deseable emplear un contenido -- relevante, de acuerdo a las características del momento y a las condiciones específicas de los participantes. Esto es particularmente verdadero en el desarrollo de experiencias sobre liderazgo, en las cuales el contenido de las experiencias requiere de un enfoque cercano a las clases de liderazgo que conciernen a los problemas que los participantes ordinariamente enfrentan en su traba



bajo. Se debe asegurar que el contenido del diseño de aprendizaje sea relevante para la actividad diaria de los participantes. - Es conveniente dar cierta flexibilidad del diseño, de tal forma - que los participantes puedan adecuarlo a sus específicas necesidades.

Para generar datos que faciliten el aprendizaje, puede incluirse en el contenido el empleo de cuestionarios de cualquier tipo. - Los participantes deben tomar la responsabilidad del procesamiento de los datos y el grupo debe analizar los resultados de los mismos.

Breves conferencias pueden también incluirse en el proceso -- para clarificar la información y extrapolar principios.

Cualquier tipo de ayuda audiovisual es bienvenida en la experiencia estructuradas, siempre y cuando sea conveniente para facilitar el aprendizaje. Particularmente el film en video-tape es - un excelente medio para el aprendizaje ya que frecuentemente se dificulta "capturar" muchos de los datos generados en un evento de - aprendizaje. Los datos no verbales, que tienen una importancia relevante para los participantes, pueden mediante el film en video-tape ser fácilmente captados y analizados.

4.- Procesamiento: Quizás el principal énfasis en el diseño -- de las experiencias estructuradas deba ser hecho en el sentido -- de procesar los datos generados por la experiencia; ya que precisamente el aprendizaje internalizado proviene del análisis y procesamiento de la información generada por la actividad. Si el entrenamiento en relaciones humanas es, en verdad, entrenamiento - - -

para un comportamiento cotidiano fuera del laboratorio de aprendizaje, es entonces necesario incrementar la probabilidad de la transferencia del mismo. Es importante, pues, que del procesamiento de la información generada por la actividad, se obtengan generalizaciones que puedan ser extrapoladas y aplicadas a situaciones concretas de la vida laboral o familiar de los participantes.

Es, pues, imprescindible que en el diseño de experiencias estructuradas se tomen en cuenta estos aspectos y se determine exactamente paso por paso, como es que se llevarán a cabo; puede decirse que el alto grado, el éxito o fracaso que los participantes experimenten en el entrenamiento, estará dado por el adecuado procesamiento que se realice.

Es necesario establecer la forma en que se llevarán a cabo las observaciones del proceso, quién o quienes se encargaran de ellas, y sobre qué aspectos se enfatizarán; para realizar así, -- en base a ellas, un adecuado procesamiento de la experiencia.

5.- Ritmo: Es importante para el facilitador mantener al grupo activo y evitar la pasividad y aburrimiento, pero también debe estar atento a los efectos de fatiga en los participantes. Se puede caer en el diseño de experiencias cuyo ritmo lleve a los participantes a una sobrecarga de estímulos e información. Algunas veces es necesario que los participantes se distraigan un poco, dándoles oportunidad de tratar cosas que sirvan de escape a la pesadez del trabajo de laboratorio. Cuando se empieza a percipi

bir pesadez en la actividad o demasiada dependencia del facilitador, es necesario cambiar un poco; inclusive se puede detener el proceso previsto y examinar conjuntamente con los participantes el proceso que se está experimentando.

De cualquier forma, debe preverse una participación productiva, planeando un ritmo adecuado a las características del grupo y del tema a tratar.

6.- **Objetivos:** Es crítico para el facilitador conocer las prioridades y metas del aprendizaje de un programa general, de tal forma que sea capaz de clarificar y especificar los objetivos de la experiencia estructurada y de mantener el evento de aprendizaje en el marco de los objetivos preestablecidos. Es también importante que sea capaz de ayudar a los participantes a clarificar sus propias metas. Cada persona debe tener, en la experiencia estructurada, una expectativa propia sobre los beneficios que les reportará el entrenamiento.

7.- **Libertad:** Uno de los principales objetivos de las experiencias educativas en laboratorio es incrementar el que las personas se involucren libremente en algunas actividades en las que, normalmente, no participarían voluntariamente. Esto se enfatiza cuando las personas acuden al entrenamiento en forma involuntaria, presionados de alguna manera para que lo hagan. La participación de los individuos en algunas actividades del laboratorio debe ser libremente aceptadas; si alguien reacciona negativamente o con tensión a la invitación para realizar cierta actividad, no debe

ser forzada a participar, sino debe dejársele simplemente como -- observador, para ir logrando aproximaciones graduales a su involucramiento. Esto debe tomarse en cuenta en el diseño de las experiencias, ya que deberán determinarse alternativas en las actividades de la experiencia, que pueden ser derivadas en caso necesario, para algunos de los participantes.

8.- Normas: Las expectativas más significativas para el facilitador en las experiencias estructuradas son establecer y mantener estrategias de franqueza, experimentación y sensibilización o apertura en las percepciones de unos con otros.

Las estrategias de franqueza intentan prevenir los extremos -- de ser disfuncionalmente abierto, o estar en connivencia con otras personas para no hablar acerca de algunos tópicos.

La experimentación implica ensayar nuevas conductas dentro de la situación de laboratorio.

La sensibilización de apertura en las percepciones de unos -- con otros es con el propósito de que los participantes tomen conciencia de los sentimientos que están experimentando y que, a la vez, intenten la comprensión de las actitudes de las otras personas, a fin de lograr un involucramiento con ellas en un intercambio abierto de los datos generados "aquí y ahora".

Al diseñar una experiencia estructurada se debe asegurar que las actividades de la misma propician el establecimiento de estas --

normas o expectativas.

9.- Datos: En cualquier experiencia estructurada se presen -  
tan conductas, sentimientos, opiniones, etc., que deben ser ade-  
cuadamente enmarcadas. Algunas veces sucede que durante un evenu  
to particular, los participantes cometan que nada parece estar -  
sucediendo, sin embargo frecuentemente ésta simple evidencia de-  
que no hay vigilancia y control sobre la complejidad de los pro-  
cesos que están emergiendo. Se debe asegurar que la experiencia  
estructurada contenga técnicas ó instrumentos efectivos para ge-  
nerar, enfocar y controlar los fenómenos particulares que se preu  
sentan en el aprendizaje experiencial; de tal forma que sea posiu  
ble analizarlos y procesarlos mediante datos concretos, de los -  
cuales sea posible establecer principios o hipótesis para una --  
posterior aplicación.

10.- Flexibilidad: El diseñador de la experiencia estructuu  
ra debe planearla con cierta flexibilidad, de modo que pueda ser  
fácilmente moldeable a las necesidades de los participantes y de  
la situación en el momento del aprendizaje. Se deben evitar los  
diseños rígidos y "empaquetados", prefabricados inflexiblemente,  
y que por tanto no se adecúan a las particulares características  
y necesidades de los participantes. El diseño de la experiencia  
sobre algún tema debe contener diversas opciones o alternativas-  
de acción lo suficientemente flexible -sin perder consistencia -  
para preveer y asegurar adaptabilidad a las circunstancias de --  
aprendizaje que, presumiblemente, se puedan presentar.

Los pasos generales que sigue el diseño de una experiencia - estructurada son los siguientes:

- Planeación.- Determinación de los objetivos conductuales - del aprendizaje y planeación de las actividades que respondan a- los mismos; tomando en cuenta:

+ Características del grupo (sexo, edad, etc.)

+ Tamaño del grupo

+ Condiciones de trabajo de los participantes.

- Determinación del proceso de la experiencia estructurada - (descrito ampliamente)

- Determinación de recursos necesarios

- Probar el diseño en un pequeño grupo

- Hacer las modificaciones necesarias

- Aplicación al grupo propuesto

- Evaluación y seguimiento.

John Jones propone una serie de pasos para el diseño de experiencias estructuradas, cuando son elaboradas por un grupo de facilitadores o entrenadores (58):

1.- Llegar a un acuerdo sobre las metas generales para la ex

---

(58) John Jones, "Work Shop on Structured Experiences in Human Relations Training", Curso impartido en la Cd. de Puebla, Pue.- México, julio de 1976.

perencia estructurada.

- 2.- Lluvia de ideas individual, en privado.
- 3.- Compartir la lista individual y añadir las ideas que emerjan espontáneamente.
- 4.- Evaluar las ideas en privado.
- 5.- Compartir evaluaciones, identificando áreas en que existe acuerdo.
- 6.- Seleccionar por consenso la idea más sobresaliente.
- 7.- Trabajar através de un diseño de cinco fases (modelo experiencial):
  - a). Experimentando
  - b). Informando
  - c). Procesando
  - d). Generalizando
  - e). Aplicación
- 8.- Probar el diseño en el mismo equipo de facilitadores, si es posible.
- 9.- Conducir el diseño con nuevos participantes, solicitando crítica detallada.
- 10.- Modificación del diseño y creación de variaciones.

Al diseñar una experiencia estructurada, se deben tomar en cuenta y consignar, detalladamente, diversos aspectos (59):

---

(59) University Associates, "Considerations in Developing a Structured Experience" s.f. p. 1 y 2

- **Objetivos o metas.**- Deben ser limitados en número y establecidas en un lenguaje en que los participantes puedan entender.- Un buen objetivo es específico, orientado a la ejecución, involucra al individuo, es observable y realista.

- **Tamaño del grupo.**- Se delimita el tamaño óptimo del grupo, el número mínimo y máximo de participantes; así como el número y tamaño de los subgrupos.

- **Tiempo requerido.**- Debe establecerse de acuerdo a una expectativa realista, basada en experiencias actuales. Se determina, en caso de requerir un largo período de tiempo, si puede ser dividida en más de una sesión.

- **Materiales.**- El criterio aquí es fácil disponibilidad, utilidad y preparación poco complicada. Las formas específicas, hojas de información u hojas de trabajo necesitadas, y las cantidades de cada una deberán ser enlistadas. Se indica, en su caso, que tipo de ayudas visuales son requeridas; que equipo se utilizará (fílmico, de sonido, etc.); rotafolio y cualesquiera otros materiales necesarios.

- **Ambiente físico.**- Se determina las condiciones físicas necesarias para desarrollar la experiencia; si ésta puede realizarse al aire libre; si los grupos deben tener privacidad, tranquilidad o aislamiento; si se requiere más de un salón las condiciones en que actuarán los participantes (vgr. se sentarán alrededor de mesas o acostados en el piso). Es deseable que se empleen muebles que ayu-



den a la flexibilidad del grupo.

Proceso.- Se refiere el procedimiento, paso por paso, indicando lo que el facilitador debe hacer y decir, y qué es lo que los participantes deben hacer en una secuencia apropiada. Se especifica el principio y final de cada paso, estimando un tiempo para cada uno de ellos.

- Variaciones.- Pueden incluirse anotaciones acerca de las variaciones o adaptaciones que es posible hacer sobre el contenido de la actividad, secuencia, uso de observadores, materiales, tamaño del grupo y complejidad del proceso.

- Referencias.- Cuando sea relevante, deberán ser indicadas experiencias estructuradas similares, referencias de conferencias o lecturas previas.

- Hoja de Trabajo.- Deberán ser diseñadas y escritas de tal modo que haya suficiente espacio en el cual puedan escribir los participantes, sean sencillas y fáciles de reproducir, tengan instrucciones claras, y que sean necesarias y significativas para la actividad. Las fuentes para las hojas de trabajo deberán ser conocidas.

- Material de apoyo.- Es especialmente útil para una discusión de la teoría subyacente a la nueva conducta sugerida por la experiencia estructurada. A menos que sea necesario, a los participantes no les será permitido leer materiales de apoyo mien-

tras el proceso esté corriendo; si se provee de materiales de apoyo, éstos deberán ser leídos por los participantes al principio de la experiencia, de tal modo que no se tenga que tomar notas.

Desde luego las experiencias estructuradas son sólo una parte de un programa de entrenamiento en relaciones humanas, que deben ser acompañadas de otras técnicas, o de instrumentos como cuestionarios, sociogramas, etc.; así como de material pedagógico de apoyo.

El uso del video-tape en el desarrollo de las experiencias estructuradas es un excelente medio para facilitar el aprendizaje -- mediante una retroinformación audiovisual y un análisis del comportamiento.

Para la selección y desarrollo de diseños que sean relevantes y efectivos existen algunos puntos que pueden ser considerados -- por el facilitador que está contemplando su intervención en un -- evento de entrenamiento, mediante el uso de experiencias estructuradas. Esta serie de consideraciones aportan al facilitador datos y criterios para la elección y el desarrollo acertado de una experiencia estructurada: (60)

#### CONSIDERACIONES EN EL USO DE EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS

1.- CUALES SON LAS METAS DE ESTE GRUPO? ¿POR QUE FUE FORMADO?

---

(60) University Associates, "The 1973 Annual Handbook Facilitator" (La Jolla, California)

Las experiencias estructuradas están diseñadas para una variedad de propósitos. Pero su uso más efectivo es dentro de programas que estén enfocados a metas específicas de aprendizaje. El facilitador necesita mantener estas metas en mente constantemente.

2.- EN QUE ESTADIO DE SU DESARROLLO ESTA ESTE GRUPO? O EN QUE ESTADIO PARECE ESTAR?

Surgen temas diferentes en varios estadios de desarrollo del grupo, y algunas actividades son particularmente útiles en algunos momentos de la vida del grupo. Un diseño de retroinformación puede ser inapropiado en los primeros estadios, pero puede ser altamente benéfico después que el grupo tiene una historia breve.

3.- CUAL ES EL CONTRATO DEL FACILITADOR CON EL GRUPO?

Algunos grupos esperan que el facilitador "corra con todo. Es importante minimizar la barrera de las expectativas entre el facilitador y los participantes. El uso de demasiadas experiencias, puede reforzar la dependencia de parte de los miembros, y ellos pueden hacer que el facilitador introduzca un ejercicio, más que confrontar su propia conducta. El facilitador necesita dejar claro, que cada miembro es responsable por su propio aprendizaje.

4.- PORQUE ES IMPORTANTE QUE EL FACILITADOR INTERVENGA?

Es posible para el facilitador satisfacer sus necesida --

des a expensas de los participantes y es importante que él valúe sus propios motivos para intervenir dentro de la interacción entre los miembros. Pueden ser hechas distinciones útiles entre hacer que las cosas sucedan, dejar -- que las cosas sucedan, y ser una parte de lo que está sucediendo.

5.- PORQUE INTERESA ESTA INTERVENCION PARTICULAR?

Puede ser que la experiencia estructurada parezca apropiada porque sería "divertido" hacerla, pero la considera -- ción prevaleciente debería ser las necesidades de aprendizaje de los participantes en un punto particular de desarrollo del grupo.

6.- QUE TAN LISTOS ESTAN LOS PARTICIPANTES PARA TOMAR RIESGOS, PARA EXPERIMENTAR?

Algunas experiencias estructuradas, tales como fantasías -- dirigidas y ejercicios no verbales son amenazantes para -- algunos participantes, y pueden evocar ansiedad y defensiva más que apertura para aprender. Es útil por tanto, analizar las condiciones y repercusiones de las experiencias estructuradas.

7.- QUE MODIFICACIONES DE CONTENIDO SE PUEDEN HACER PARA TENER UN DISEÑO EFECTIVO E INTERESANTE?

Temas locales y preocupaciones pueden ser incorporadas dentro de los materiales y procesos de la experiencia estruc-

turada, en orden a incrementar la posibilidad de transferir del entrenamiento. Esta preparación realista puede tener alto beneficio en el desarrollo de normas de trabajo y evitar "jugar juegos". Roles, metas, políticas de la compañía problemas, casos, etc. pueden ser reunidos con la ayuda de los participantes.

8.- QUE PREPARACIONES NECESITAN SER HECHAS?

Salones apropiados, con el tipo de mobiliario y equipo adecuado, necesitan ser programados. El personal puede necesitar estar preparado. Los materiales de apoyo tienen que estar debidamente elaborados e integrados.

9.- QUE TAN RIGIDAS SON LAS RESTRICCIONES DE TIEMPO PARA LA SESION?

Es necesario no generar más datos de los que pueden ser -- adecuadamente procesados dentro de la sesión. Es mejor no usar una actividad que deje mucha información "colgada" al final.

10.- COMO SE VA A ESTABLECER EL PROCESO?

Dado que el procesamiento de la generación de información -- mediante experiencias estructuradas, es más importante que la experiencia en sí misma, esta fase de planeación deberá ser considerada cuidadosamente.

Un número de estrategias pueden ser usadas, tales como emplear observadores del proceso que haya sido entrenados --

previamente, utilizando guías comprensivas; miniconferencias; proceso instrumentado con cuestionarios breves; subgrupos de análisis; entrevistas, etc. Algunos de los datos pueden ser conservados como material para diseños de entrenamiento posterior.

#### 11.- COMO SE VA A EVALUAR LA EFECTIVIDAD DEL DISEÑO?

Las experiencias estructuradas son mejor empleadas si se definen las metas específicas de cualquier actividad. -- Tal estudio puede ser impresionista, y/o objetivo, pero -- las necesidades deben ser planeadas de antemano. El facilitador necesita decidir qué será tomado como evidencia -- de que la dirección de una intervención particular fué -- acertada.

#### IX.- EL FACILITADOR EN LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS

El papel del responsable del entrenamiento de un grupo mediante el empleo de experiencias estructuradas, es el de facilitar el proceso experiencial, dirigido a la generación de actitudes positivas a la implantación de las conductas estipuladas en los objetivos del programa, derivados de las necesidades de los participantes.

Para cumplir con estos objetivos, el facilitador debe considerar varios aspectos:

- Funciones del facilitador

- Estrategias para facilitar
- Dimensiones del estilo

Las funciones que el facilitador debe cumplir para lograr estos objetivos son múltiples y variadas; ya hemos mencionado algunos criterios y consideraciones que debe tomar en cuenta en la elección, elaboración y desarrollo de las experiencias estructuradas, sin embargo existen, además, algunas otras tareas que debe realizar o vigilar (61)

1.- Preparación del material de apoyo.- Elaborar los auxiliares pedagógicos que serán empleados en las sesiones, diseñar el material para llevar las observaciones, registros y controles individuales y grupales, y determinar el material teórico de apoyo.

2.- Asegurar que las condiciones físicas medio ambientales en que se llevarán a cabo las actividades, no solo no entorpecen, sino que propician una participación activa y abierta de cada uno y de todos los capacitandos. Así, es útil examinar alternativas para realizar las sesiones en un medio apropiado y sin presiones psicológicas.

3.- Crear un ambiente o clima propicio.- Algunas personas pueden aportar o contagiar al grupo tensiones, preocupaciones, desmotivación o depresión; el facilitador debe de ser capaz de manejar estas situaciones desde sus inicios.

4.- Porporcionar instrucciones claras, breves y acordes a ca -

---

(61) John Jones, "Work Shop on Structured Experience in Human Relations Training"; curso citado.

da momento. Se parte de instrucciones muy generales a instrucciones detalladas, que además den cierta libertad de acción al participante, en tal forma que le permitan manifestarse y descubrir por sí mismo los procesos necesarios.

5.- Participación en las actividades.- El facilitador se involucrará en las actividades del grupo, siempre y cuando en ellas no se tenga que emitir respuestas "correctas" o aportar información - determinante. Algunas veces se hace necesario involucrarse en la actividad para que no exista distancia emocional entre facilitador y grupo.

Al participar en la actividad es preciso estar consciente de - que la retroalimentación del facilitador tiene mayor impacto que la de cualquier otro miembro del grupo. Se requiere ser muy cuidadoso, ya que muchas personas reciben la retroalimentación del - facilitador como si fueran "evaluaciones de clase".

6.- Atención al proceso. El facilitador tiene una función importante en ayudar al grupo al análisis posterior del proceso, por lo cual se requiere que esté muy atento a los cambios significativos en el mismo.

7.- Facilitar los pasos del modelo experiencial.- El facilitador proporcionará una adecuada secuenciación de los pasos, determinando los datos apropiados en cada uno de ellos.

8.- Propiciar la integración.- El facilitador debe procurar - que cada persona haga una confrontación consigo misma para saber -



que ha aprendido con respecto a su persona y en relación con los demás participantes.

9.- Proporcionar y solicitar retroalimentación.- Se debe propiciar la retroalimentación entre los participantes; así mismo en caso de solicitársele, el facilitador proporcionará retroalimentación. Es muy útil que al término de la experiencia el facilitador reciba información sobre su actuación, debiéndola solicitar abiertamente a todo el grupo.

10.- Analizar consecuencias de la experiencia estructurada, a fin de hacer las modificaciones necesarias para un mejor diseño de la misma en futuras intervenciones.

11.- Determinar un plan de evaluación y seguimiento en los participantes.

El facilitador puede emplear diferentes estrategias para facilitar el aprendizaje; algunas de ellas implican un control estricto y otras son más permisivas, dando mayor libertad de acción al participante. Esto se esquematiza claramente en el gráfico No. 17

Exponiendo.- La comunicación se efectúa en una sola dirección, sin permitir que los capacitandos participen en forma activa.

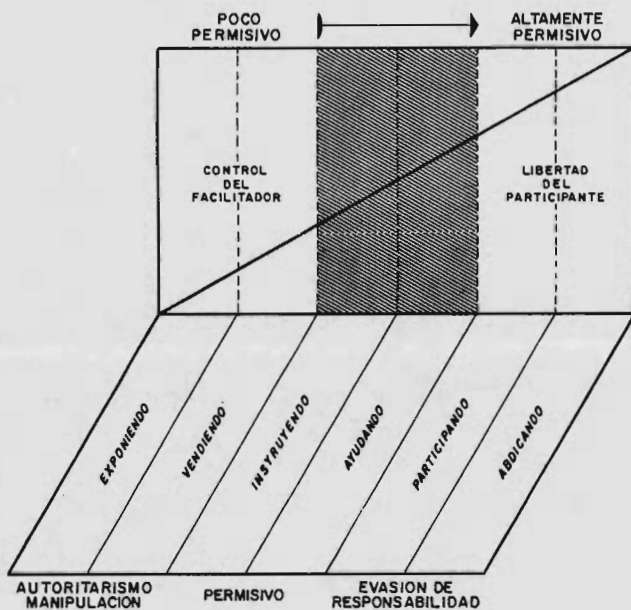
Vendiendo.- Se argumenta en favor de lo que se desea que los participantes aprendan, tratanto de persuadir y convencer.

Instruyendo.- Se imponen directrices y normas explicando objetivamente las bases subyacentes. La participación de los entrena-

# ESTRATEGIA PARA FACILITAR

GRAFICO No. 17

## ESTRATEGIAS PARA FACILITAR



dos es mayor que en las dos formas anteriores.

Ayudando. - La actitud del facilitador es permisiva, dejando su suficiente libertad a los participantes para que manifiesten en el - entrenamiento sus opiniones, actitudes, motivaciones, etc. y se -- den cuenta de las consecuencias de su conducta, así como de la for ma y dirección en que deberán modificarlas. No se impone el apren dizaje, simplemente se facilitan las condiciones para una personal adquisición y validación del mismo, esclarecimiento y retroinfor - mando acerca de los procesos que se presentan en el grupo.

Participando. - El facilitador pasa a ser un integrante más del grupo, participando en la misma forma en que lo haría cualquiera - de los miembros del grupo, sin tomar alguna actividad extra.

Abdicando. - El facilitador deja al grupo que actúe por sí mis - mo, sin considerar ninguno de los aspectos que surjan en el mismo, ni tomar parte en las actividades que se desarrollen, desinteresán dose del tipo de aprendizaje que pudiera surgir en los participan - tes.

La estrategia más apropiada es la de instruir y ayudar. En al gunas ocasiones predominará una más que otra, dependiendo de las - necesidades del grupo y de los objetivos de aprendizaje.

Las dimensiones o cualidades del estilo se refieren a las dife rentes formas de comportamiento que el facilitador puede adoptar - en el desarrollo de la experiencia estructurada. Desde luego es - tas dimensiones no son determinantes, sino que se presentan en di-

ferentes grados de un continuo que va de un extremo a otro de un tipo de comportamiento. Las dimensiones que con mayor frecuencia pueden presentarse son las siguientes:

Ligero/pesado  
Estructurado/flexible  
Alegre/serio  
Impersonal/personal  
Rápido/lento  
Sencillo/complicado  
Tenso/relajado  
Impositivo/permisivo  
Espontáneo/formal  
Práctico/teórico

Por lo general se recomienda que al término del entrenamiento experiencial, el facilitador solicite retroinformación al grupo - acerca del grado en que se le percibió en estos aspectos.

#### X.- BENEFICIOS Y LIMITACIONES DE LAS EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS

En la búsqueda de estrategias que propicien la generación ó modificación de las actitudes -que tanta repercusión en la eficiencia para el logro de resultados tienen- el punto crucial es el encontrar los modos de convertir los datos obtenidos de la investigación en el área psicosocial, en cambios de comportamiento personales y grupales. A este problema se dedica el entrenamiento en la-

boratorio, del cual se ha derivado el aprendizaje de actitudes mediante un modelo experiencial, aplicando las experiencias estructuradas.

El empleo de estas experiencias en el entrenamiento para mejorar las habilidades en las relaciones interpersonales, parece ser un buen intento para encadenar los conocimientos del área psicosocial a la práctica laboral.

Se facilita mediante el empleo de estas herramientas, el conocimiento directo de las repercusiones que las personales pautas de conducta provocan en la interrelación social, contribuyendo al esclarecimiento de la efectividad que las mismas reportan a nivel de satisfacción individual y de grupo, y a la comprensión de los cambios de dirección que, en cada caso, debe dárseles para una más positiva y satisfactoria interacción.

Tienen la ventaja las experiencias estructuradas, de ser actividades relativamente sencillas, inmersas en un modelo experien -- cial que tampoco es complicado. En una situación compleja de rela ciones es posible aislar ciertos factores claves y crear ciertas - actividades experienciales de aprendizaje que los destaquen.

Otro factor de beneficio es el hecho de que las experiencias - estructuradas comparten, por lo general, una fuerte dosis de moti - vación y compromiso personal; lo cual contribuye a la disminución - de la resistencia que en un momento dado pudieran tener los parti - cipantes, y a facilitar el aprendizaje internalizado de actitudes -

y comportamientos.

Por este medio, los individuos obtienen un aprendizaje derivado de su propia experiencia, lo cual hace más personal y consistente la adquisición de nuevas percepciones, actitudes o conductas.

Además de emplearse en la capacitación, formación ó desarrollo de los recursos humanos, las actividades experienciales pueden ser útiles en la selección y evaluación del personal.

No obstante lo anterior, consideramos que los beneficios de ésta técnica no han sido suficientemente validados. En último término, lo que se busca con éstos esfuerzos es la modificación de ciertos aspectos de la conducta en el ámbito laboral; lo cual ha sido abiertamente demostrado. Se piensa por lo común, que el sólo hecho de que las personas obtengan una satisfacción al término de las sesiones, es una muestra del éxito del entrenamiento y de que la técnica es buena; sin embargo esto no garantiza la transferencia de comportamiento a las situaciones cotidianas laborales.

La carencia generalizada de estudios longitudinales que comparen cambios en referencia a un grupo normal, impide una aseveración contundente de la utilidad de las experiencias estructuradas; y en consecuencia no debe presumirse que se trata de una herramienta de modificación de actitudes o conductas cien por ciento certera para la solución a los complejos problemas que presentan los procesos de interacción humana en el trabajo.

Por otro lado, en todos los casos de modificación de actitu-

des hay variables demasiado numerosas que tienden a hacer difíciles tales estudios de validación. Estas variables incluyen la personalidad, las oportunidades posteriores, el estilo de dirección del supervisor, la política empresarial etc.

También es importante mencionar el aspecto de dificultad que representa el poder inferir que del cambio de actitudes --que en to caso obtengamos mediante las experiencias estructuradas-- vamos a lograr cambios en la conducta de los participantes, y en caso de que existan, nos lleven a una consecución satisfactoria de los resultados últimos que se espera obtener en la organización total.

Las experiencias estructuradas son ampliamente socorridas en nuestro medio por gran cantidad de capacitadores, sin embargo consideramos que son administradas sin tener, en general un adecuado conocimiento, no ya de su aplicación, sino ni de los beneficios --que objetivamente puedan reportar a un determinado grupo de acuerdo a sus particulares necesidades; aplicándose así, como un mero snobismo importado, del que fácilmente se puede hechar mano para cubrir el entrenamiento pedido y dejar "contentos" a los participantes.

Consideramos importante, entonces, señalar que para realizar--una efectiva intervención encaminada a obtener un mejoramiento en los patrones de interacción social, es necesario contar con los --criterios científicos, productos de la investigación de los resultados arrojados por la aplicación de diversas técnicas en nuestro--

medio organizacional mexicano; de tal forma que seamos capaces de determinar objetivamente hasta que punto funcionan todas estas -- técnicas y métodos que utilizamos en el entrenamiento y, fundamentados en estos estudios, podamos crear nuestros propios recursos-educativos, que respondan a las necesidades que reclama el desarrollo de los trabajadores dentro de nuestras organizaciones formales de trabajo. De este modo estaremos asegurando al menos encierta medida, la efectividad de nuestras intervenciones como profesionales de la conducta.



C A P I T U L O    I V

PROBLEMATICA ACTUAL DE LA CAPACITACION Y SUS EFECTOS EN  
LA MODIFICACION DE CONDUCTA

## C A P I T U L O    I V

### PROBLEMATICA ACTUAL DE LA CAPACITACION Y SUS EFECTOS EN LA MODIFICACION DE CONDUCTA

#### I.-            PANORAMA GENERAL EN NUESTRO MEDIO

Ya hemos hablado acerca de las características que debe poseer el Sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos, así como de la necesidad de una consonancia entre los objetivos de cada uno de los subsistemas de la organización, como lo es el S.P.D.R.H. y los objetivos de la empresa.

También se mencionó que del alcance de los objetivos de cada uno de los elementos del sistema depende el adecuado logro de los objetivos organizacionales.

Es por esto último, sobre todo, que es importante considerar y analizar el efecto real de la acción del Psicólogo en la consecución de los objetivos de modificación de conducta dentro del Sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos y, más concretamente, mediante la función de capacitación de personal.

En último término lo que se busca con la aplicación de la Técnica Educativa al escenario laboral es el de obtener un cambio, una modificación conductual reflejada -y éste es lo importante para la organización- en resultados tangibles y cuantificables (incremento en

la producción, bienes o servicios; reducción de costos; o aumento de la eficiencia; mejoría de la calidad; etc.) como resultados del cambio en el individuo o en el grupo. Sin embargo esto pocas veces ocurre, o quizás pocas veces es posible demostrarlo; probablemente lo segundo es consecuencia de lo primero. El hecho es que pocas veces son puestos en tela de juicio, a nivel de resultados, los programas de capacitación, sobre todo aquellos que implican nuevas actitudes, nuevas percepciones y nuevas motivaciones; y cuando se realizan estas evaluaciones, en menores ocasiones se obtienen resultados satisfactorios (62); situación que nos motiva a considerar la validez, confiabilidad o utilidad de las técnicas empleadas, así como la adecuada aplicabilidad de algunos pasos del proceso o esquema general de la capacitación.

En la mayoría de las grandes empresas de México existe una área específica o un responsable para la planeación programación y desarrollo formal de las actividades de capacitación, a las cuales

---

(62) Graciela Sánchez "Los grupos de Entrenamiento y su aplicación al cambio planificado de la Organización" en C.O.De.So. S.C. - Op. cit.

Maurice de Montmollin, "Los Psicofarsantes" (México: Siglo XXI 1975) Cap. 2.

Donald Kirkpatrick, "Evaluación del Entrenamiento", Ponencia en el VII Congreso Internacional de Capacitación, Cd. de México, 1977.

se les ha dado impulso en los últimos años, tratando de poner en práctica las disposiciones legislativas de la nueva Ley Federal -- del Trabajo (Artículo 132 Frac. XI) con respecto a la capacitación de los trabajadores. En una forma especial y oficial se ha dado apoyo al sector público en este aspecto, a raíz de la Reforma Administrativa (1971) (63). Se ha procurado optimizar los esfuerzos del elemento humano de las empresas y de crear mejores climas psicossociales, para lo cual, en el terreno de la capacitación se están empleando actualmente técnicas y métodos modernos de instrucción como son los medios audiovisuales, en ocasiones instrucción programada y otra serie de técnicas que no se habían explotado suficientemente. Cuando se trata de influenciar o modificar actitudes se utilizan con cierta frecuencia las "Experiencias Estructuradas", mejor conocidas como "Juefos Vivenciales", concepto este último que a nuestro parecer es más pobre por el limitado alcance -- del aprendizaje.

---

(63) "Acuerdo por el que se establecen las bases para la promoción y coordinación de las Reformas Administrativas del Sector Público Federal "Diario Oficial 28-71. Y "Señalamiento de los aspectos mínimos que deberán contemplar los programas internos de reforma administrativa de cada Dependencia del Sector Público Federal" Boletín de la Secretaría de la Presidencia - 1972. Punto VII; y modificaciones subsiguientes hasta septiembre 1978.

Los trabajadores participan en los cursos, seminarios, se siones, etc. y al término de los mismos, en el mejor de los casos, se les pregunta su opinión y/o. se les hace un examen de conocimientos y de acuerdo a estas encuestas se establece una relación un tanto dudosa entre el éxito de las actividades, organización y desarrollo de los programas y el éxito -- del entrenamiento como tal (Modificación conductual), conside rando que se extrapolarán estos resultados a las actividades cotidianas laborales. Estos hechos son bien conocidos en nues tro medio como en otros países que inclusive poseen un mayor desarrollo (64). Parece ser que en general en las empresas -- los resultados de la capacitación no requieren ser validados sistemáticamente en una forma pragmática y experimental, y -- que se adopta una actitud dogmática de que en sí misma la capa citación conlleva la mejoría del comportamiento de los capaci tados en el trabajo, considerando así, apriorísticamente, que capacitación y desarrollo van aparejados con incremento de -- las utilidades y logro de los objetivos organizacionales. Sin embargo este lazo de causalidad debiera ser demostrado en cada actividad o evento realizado.

Para ilustrar estas aseveraciones sobre la actual proble mática de la capacitación en nuestro medio haremos referencia

---

(64) Maurice de Montmollin, Op. cit. pág.47  
Jorge Efren Domínguez, "La Capacitación para el Trabajo Industrial dentro de la Industria y la Experiencia Inter nacional". ARMO Vol. 3 Núm. 13.

a los resultados de una investigación de campo realizada en un -- grupo de 23 empresas situadas dentro del Distrito Federal y la pe-- riferia, que cuentan con un número total de personal de más de -- 850 trabajadores y un capital social mayor de \$30'000,000.00.(65)

Los resultados pueden considerarse como un dato confiable -- de la situación actual de la capacitación dentro de las empresas-- más desarrolladas del área metropolitana de la Ciudad de México.-- Se investigan varios puntos relacionados con el grado de desarro-- llo alcanzado por la capacitación en nuestro medio. Algunas de -- las conclusiones a las que se llegó fueron las siguientes:

- "Al investigarse el tema de la evaluación de los programas, únicamente el 48 por ciento de la muestra o sea 11 Empre-- sas, se encontró que sí realiza mediciones de los resulta-- dos de la capacitación. En esas 11 Empresas se valúa la - capacitación en forma inmediata, es decir durante su desa-- rrollo, bien sea al término de un tema o parte importante, al finalizar el curso.

En 5 de esas 11 Empresas se llevan a cabo algunas evalua-- ciones mediatas.

- Al preguntar acerca de los problemas y beneficios reporta-- dos por la capacitación interna, únicamente 15 Empresas -- contestaron. Las restantes se abstuvieron de opinar, pro-

---

(65) Rosa Ma. Zertuche Op. Cit.

bablemente por no contar con evidencia suficiente sobre los resultados obtenidos y las fallas de sus esfuerzos de capacitación.

Los principales problemas que han tenido esas empresas en orden de importancia son:

- a) Dificultad para evaluar los resultados.
- b) Dificultad para detectar o identificar necesidades.
- c) Dificultad para motivar al personal entre otros.

Es importante señalar que de las 15 empresas que contestaron esta pregunta solamente 7 de ellas indicaron haber tenido beneficios evidentes" (Se debe hacer notar que estos beneficios no fueron demostrados).

Ante el panorama expresado por la investigación, que ha captado la situación actual de la capacitación en las empresas más desarrolladas, se puede inferir además que:

- La capacitación se dá en la mayoría de las empresas, de cualquier tipo y magnitud pero en los más de los casos se realiza sin una guía general, no existen objetivos precisos ni planes, programas o métodos adecuados.

En algunas empresas la capacitación se proporciona como una prestación más al personal o únicamente para cumplir con

los requerimientos legales y su aprovechamiento es mínimo en todas ellas.

-La capacitación de una adecuada infraestructura administrativa en general es vista como una acción aislada y no como un elemento necesario y útil para todas las actividades productivas.

-La evaluación de la capacitación es deficiente o no existe, y en muchos casos no interesa.

-La pobreza de resultados demostrables que se reporta, produce la falta de confianza que se tiene actualmente a la capacitación en la gran mayoría de las empresas industriales, ya -- que no justifica las inversiones realizadas en este renglón.

-La capacitación continuará siendo considerada como un lujo mientras no se utilicen medios científicos en la determinación de sus necesidades de entrenamiento individuales y de grupo; en la fijación de objetivos de capacitación claros, precisos y posibles de alcanzar en el diseño del contenido y material didáctico; en la selección de las técnicas de enseñanza y en la elaboración de instrumentos de evaluación.

Todos estos factores nos dan un índice de la problemática actual de la capacitación en nuestro medio con relación al logro de una modificación de conducta en el ámbito laboral.



Por todo lo anteriormente expresado consideramos necesario exponer y analizar algunos de los factores que, a nuestro parecer, actualmente impiden el efectivo logro de una modificación de conducta a través de la capacitación o bien, limitan las posibilidades de medición de los efectos reportados por la misma, creando así una fuerte barrera para el establecimiento de relaciones de causa-efecto entre las actividades de entrenamiento y la modificación del comportamiento.

Estos factores son los siguientes:

A) Escasa Investigación en la Evaluación de los Resultados Directos de las Actividades de Capacitación en el Trabajo (Evaluación mediata).

La evaluación del entrenamiento a nivel de resultados observables y cuantificables, fundamentada en investigaciones serias, científicamente confiables, es algo que requiere de grandes esfuerzos y sobre todo de un verdadero compromiso del psicólogo laboral. Es una actividad que de ninguna manera puede ser tratada en forma superficial por la trascendencia que reviste para cualquier organización en búsqueda de su adaptación y desarrollo.

La evaluación tendrá un mayor o menor grado de dificultad y complejidad dependiendo de dos factores:

- 1) El dominio o nivel de la capacitación que se intente

cuantificar.

2) El tipo de resultados que se quiera estimar.

En el primer factor hacemos referencia a los diferentes niveles o alcances de la capacitación. Como ya se anotó, la capacitación va dirigida a generar, incrementar o modificar habilidades, conocimiento o actitudes; es decir va dirigida a obtener cambios en los siguientes niveles:

- a) Nivel Psicomotriz: Habilidades, destrezas, aptitudes mecánicas.
- b) Nivel Cognoscitivo: Conocimientos, razonamientos, interpretaciones o juicios y
- c) Nivel afectivo: Actitudes, motivaciones, valores y aspiraciones.

Conforme se va avanzando en la dirección de la capacitación para obtener una modificación en los niveles expuesto, se encuentra mayor dificultad para demostrar los cambios conductuales logrados y los beneficios del entrenamiento a nivel de resultados.

La obtención y evaluación de los cambios en el nivel psicomotriz es más sencilla y fácil de llevar a cabo en un menor tiempo y esfuerzos para lograr el cambio. El mayor índice

de dificultad y en donde se requiere un mayor lapso de tiempo - y esfuerzo para conseguir los objetivos es en el nivel afectivo. Y es precisamente en éste nivel donde consideramos debe hacerse hincapié en la constante búsqueda de medios de evaluación más -- efectivos que los que actualmente se emplean (cosa que rara vez- ocurre) en nuestro medio, por las siguientes razones:

- 1) Es de trascendental importancia, sobre todo en países en - desarrollo como el nuestro, el contar con técnicas que -- verdaderamente respondan a la necesidad de crear condiciones propicias para la implantación de cambios piscosocia- les y culturales bien planeados, en tal forma que facili- ten la daptación, evolución y desarrollo integral de nuestras organizaciones.
- 2) Debemos "asegurar" mayormente la obtención de resultados- puesto que no tenemos derecho a cometer errores o a nó sa ber que repercusión tendrán nuestras estrategias en vir - tud de estar tratando con aspectos más personales del traba jador.
- 3) Se invierte más tiempo y esfuerzo en el proceso de capacita ción cuando se buscan cambios en el nivel afectivo, por lo que resulta más importante determinar la poca o alta - efectividad que reporte cada técnica aplicada.

- 4) Las consecuencias negativas como conflictos y frustraciones que puedan ser aportadas por deficiencias en las técnicas empleadas puede tener efectos multiplicadores doblemente difíciles de modificar que requerirán de mayor tiempo y esfuerzo por parte de capacitadores y capacitandos.
- 5) Dada la dificultad de cambio de actitudes, resulta un verdadero reto profesional para el Psicólogo determinar y cuantificar el nivel de resultados alcanzados mediante sus actividades.
- 6) Comúnmente se intentan cambios en el nivel afectivo en un buen número del personal que tiene responsabilidades supervisorias o un tramo de influencia importante y, por lo tanto; los resultados de la capacitación de este personal repercutirá en un mayor número de trabajadores, por lo cual se hace más necesario constatar en forma efectiva los resultados obtenidos.
- 7) La apertura o resistencia al cambio en los niveles afectivos que se produzca en los trabajadores reviste gran importancia, puesto que de ésta dependen gran parte la apertura o resistencia al cambio en los niveles restantes.

Es importante señalar que para diseñar y crear técnicas apropiadas que estén enfocadas a obtener cambios de actitudes,

es necesario contar con los criterios científicos, productos de la investigación de los resultados arrojados por la aplicación de diversas técnicas en el medio organizacional mexicano.

El segundo factor que nos dá una guía para efectuar la -- evaluación es el del tipo de resultados que se intenta estimar, ésto es, para evaluar las actividades de la capacitación podemos hacerlo en cuatro aspectos que se encuentran interrelacionados y que se van sumando progresiva y gradualmente, a partir de la reacción subjetiva al programa o evento de la capacitación, hasta la investigación planeada para medir resultados objetivos tangibles. Es importante tomar en consideración estos tipos de evaluación porque, como ya vimos líneas arriba, los sistemas evaluativos de nuestras empresas adolecen por lo general de una investigación en tres de estos tipos de evaluación. Las evaluaciones a las que nos referimos son las siguientes:

- 1) Reacción.- Es la más sencilla de medir y se refiere a la satisfacción de los capacitandos al término del programa. Este tipo de evaluación es la que normalmente se realiza en la mayor parte de los cursos, a su conclusión, con el fin de mejorar todo lo relativo al impacto que se causa en el curso; incluye las instalaciones, el instructor, los materiales didácticos y la organización del programa. Puede decirse que, en gene-

ral, en la mayoría de las empresas este es el tipo de evaluación que se realiza con mayor frecuencia y cumple fácilmente con su objetivo de retroalimentación para el mismo programa.

2) Aprendizaje.- Consiste en estimar cuantitativamente el aprendizaje de principios, y técnicas logrado por los participantes durante y al final del programa. Esta evaluación implica una confrontación con los objetivos de aprendizaje preestablecidos a nivel cognocitivo. Requiere de mayor atención y esfuerzo que la anterior, aún cuando no incluye el uso que el sujeto hará en su trabajo de esos principios y técnicas. Puede decirse, también, que en general este tipo de evaluación es practicada en gran parte de las empresas aunque con menor efectividad por falta de una adecuada planeación que el anterior tipo de evaluación.

3) Conducta.- Esta es una evaluación importante ya que es la que nos permite determinar el grado de transferencia del aprendizaje del aula o laboratorio de entrenamiento al ambiente laboral. Implica una mayor dificultad que las dos evaluaciones anteriores; pero también implica una más completa validación del aprendizaje adquirido, ya que nos permite observar y registrar los cambios conductuales ante los estímulos medio ambientales específicos.

cos del trabajo, derivados del proceso de capacitación. Debido, probablemente, a su dificultad de medición y al riesgo que implica un enfrentamiento a una realidad poco grata, no se efectúa tan a menudo este tipo de evaluación como las dos anteriores, no obstante la gran trascendencia que reviste para la tecnología educativa en las empresas el contar con investigaciones que aporten datos significativos sobre los resultados que pueden ser obtenidos al emplear diferentes técnicas didácticas para la modificación de una conducta laboral. Consideramos imprescindible que estas evaluaciones se efectúen en una forma sistemática y científica por profesionales de la conducta, investigando las formas técnicas y métodos más adecuados a nuestro medio que puedan ser utilizados por la capacitación; en tal forma que se asegure una mayor transferencia positiva del aprendizaje en los trabajadores.

- 4) Resultados.- Es la última etapa de la evaluación del proceso de la capacitación y representa la meta última en virtud de la cual se originaron todas las actividades del proceso.-- En esta evaluación se intenta medir el grado en que se alcanzaron beneficios a nivel empresa (aumento de la eficiencia, reducción de costos, incremento en la producción y utilidades etc.) Parece ser evidente que este tipo de evaluación raramente es practicada en las organizaciones laborales, siendo sin embargo la más importante de todas. De aquí se deriva el ---

hecho de que la mayoría de los empresarios consideren que la capacitación es un gasto hasta cierto punto inútil y la lleven a cabo por presiones legales o sindicales en muchas ocasiones. -- Por otro lado consideramos que este tipo de evaluación refleja las habilidades del Psicólogo en su papel de agente de cambio y facilitador o catalizador en la adaptación y desarrollo de la empresa. Aquí es importante recordar que para lograr ésto es necesario enfocar las actividades de la capacitación dentro de un contexto de Sistema Integral de Desarrollo de Recursos Humanos; y que esta perspectiva de sistema no sea solamente espacial sino temporal; ésto es, capacitación y desarrollo continuo, constituyendo una actividad esencial a la vida laboral cotidiana, de tal forma que todos trabajaran todo el tiempo para perfeccionar todo mediante una labor de equipo de trabajo, cada uno convirtiéndose en su oportunidad en el monitor del otro, participando todos en la definición de los objetivos, comprometéndose desde el supervisor-iniciando por él-hasta el último subordinado; todo ésto dentro de una política de adaptación, evolución y desarrollo bien planeada. Claro está que ésto pueda ser una posición utópica, pero creemos que ninguna operación de capacitación y desarrollo -- en general cualquier intento de cambio organizacional -- puede circunscribirse dentro de una perspectiva menos ambiciosa en un entorno que cambia y presiona con una fuerza y rapidez que no permite actividades aisladas ni espacial ni temporalmente si realmente se quiere la supervivencia,



adaptación y desarrollo de las empresas.

Para la realización de una efectiva evaluación es necesario tomar en cuenta todos los aspectos mencionados, integrándolos en actividades sólidamente fundamentada, enmarcadas en un contexto sistemático de investigación que nos permita, al menos, determinar el grado en que nuestras estrategias y técnicas reportan una modificación real, observable y cuantificable en la conducta laboral. No siempre es posible determinar los resultados últimos-organizacionales que son productos exclusivos de la capacitación, ya que en ellos influyen una serie de variables no controladas que impiden el establecimiento de una relación causal determinante; sin embargo en la medida en que se haya determinado confiablemente que los factores conductuales que se intentan modificar tienen influencia en los resultados últimos de la empresa, en esa medida tendremos que alcanzar nuestros objetivos de modificación conductual; y así estaremos al menos "garantizando" la efectividad de nuestras técnicas y métodos, lo mismo que nuestro papel de profesionales de la conducta.

En resumen, la evaluación es necesaria en el proceso de capacitación, particularmente en nuestro medio carente de tecnología propia, copiadora de supuestas soluciones extranjeras para los problemas humanos y sociales del trabajo en nuestras organizaciones.

B) Dificultad para Extrapolar o Inferir la Modificación de Conducta y Obtención de Resultados en la Organización - a partir del cambio de Actitudes. (Actividad esta última que además presenta dificultades intrínsecas para su medición).

Un aspecto importante que hay que tomar en cuenta es el hecho de que, aunado al índice de dificultad y al lapso de tiempo que se presenta al intentar modificar actitudes, se encuentra una situación difícil de solucionar y que es quizás lo que en gran parte determina la escasa evidencia de resultados satisfactorios al intentar evaluar modificaciones conductuales después del desarrollo de un programa para el cambio de actitudes. Nos estamos refiriendo a la dificultad que existe para poder inferir que de la modificación de actitudes vamos a obtener cambios en la conducta de los participantes posteriormente al curso y dentro del contexto laboral; y lo que es aún más difícil de determinar es que los cambios conductuales, en caso de que existan, como consecuencia de cambio de actitudes, nos lleven a una consecución satisfactoria de los resultados últimos que se espera obtener en la empresa. Este es un cuestionamiento que limita grandemente la evaluación de estos resultados últimos, tangibles, y para la obtención de los cuales, a fin de cuentas, es que se lleva a cabo todo el proceso de capacitación. No podemos asegurar en la actualidad en forma determinante que el cambio de actitudes reportará un efectivo y cuantificable logro de resultados a nivel financiero, por ejemplo, o cualquier otro --

índice de desarrollo de la organización.

Ante todo encontramos que la actitud, de acuerdo con las definiciones de diversos autores reconocidos(\*) es una estructura psicológica del hombre de carácter intelectual y emocional, con predominio quizás mayor del carácter emocional que del racional, que se adquiere o se forma a través de la experiencia en diversas situaciones con diversas personas y, por último, que implican una valoración, es decir una preferencia o rechazo en mayor o menor grado. Si analizamos todo ésto vemos que nos impone algunas limitaciones para, en primer lugar, provocar un cambio, ya que son formadas a través de varias experiencias significativas a nivel sobre todo emocional y en diversas circunstancias que abarcan a las situaciones familiares, sociales y laborales. Para tener mayores probabilidades de lograr un cambio es necesario modificar ciertos estímulos o factores que

---

(\*) G.W.Allport la define como "Un estado mental y neural de disposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce -- una influencia directa y dinámica en la reacción del individuo ante todos los objetos y todas las situaciones con que se encuentra relacionado". D.A. Castaño dice que es "Una estructura -- psicológica del hombre de carácter emocional e intelectual que propicia una predisposición de la persona a actuar de manera -- específica, predominantemente en favor o en contra, positiva o negativamente respecto a determinada situación o sujeto". -- Thomas y Znaniecki definieron las actitudes como los "Procesos mentales e individuales que determinan las respuestas como los potenciales de cada persona". Droba señaló que las actitudes son una "Disposición mental del individuo para actuar en pro o en contra de un objeto determinado". Warren afirma que es una disposición psíquica específica hacia una experiencia naciente". Por su parte Thurstone establece que es "El grado de afecto positivo o negativo, asociado a cualquier objeto psicológico".

pueden determinar la dirección de la actitud en el ambiente laboral, como son las normas y políticas, el sueldo y prestaciones, la persona del supervisor, el tipo de supervisión, las condiciones físicas del trabajo, el ambiente informal de la organización y la dirección de la empresa. Situación que por otro lado refuerza la necesidad del enfoque sistemático del desarrollo de personal al que ya hemos hecho alusión.

En segundo lugar presentan dificultades más o menos serias en su evaluación, ya que no son observables y sólo las podemos inferir de acuerdo a la inclinación positiva o negativa de los estímulos de ciertas situaciones, sin garantizar abiertamente su generalización a otras situaciones.

Y por último, y ésto es lo que para nuestros fines interesa más, es que una vez que cambiemos las actitudes, por ser éstas ciertas predisposiciones o potencialidades latentes de la conducta, no podemos asegurar cien por ciento que tendrán un efecto en la modificación del comportamiento en el ámbito laboral, y como ya lo anotábamos más arriba, es más difícil aún predecir que los cambios conductuales conlleven una modificación y optimización en los resultados últimos, congruentes con los objetivos organizacionales.

C) Deficiente investigación de necesidades reales de capacitación.

Algunos aspectos que influyen en el logro de una modifi--

cación de conducta están relacionados con la forma y profundidad con que se llevan a cabo algunos pasos del proceso de capacitación, más que con las técnicas de instrucción; y que -- consideramos contribuyen en una forma muy importante para salvar algunas de las limitaciones para llevar a cabo un adecuado cambio de conducta y una confiable evaluación del entrenamiento. Si se pone especial cuidado en ellos y se interrelacionan adecuadamente, podremos, desde la planeación, "garantizar" que se obtendrá con mayores posibilidades de éxito el -- cambio deseado.

Uno de estos aspectos es el de la detección o diagnóstico de necesidades. Podemos decir que de la adecuada detección de necesidades va a depender la dirección o el enfoque de la capacitación y por tanto el sentido que demos a la conducta, en forma tal que responda o nó de una manera efectiva a la solución de los problemas de la organización y al grado de probabilidades de obtener resultados tangibles.

Básicamente el diagnóstico de necesidades de capacitación se obtiene averiguando lo que sucede, el estado real en que se encuentra el personal, y confrontándolo con lo que debería suceder, el estado ideal en que deberían encontrarse. La brecha existente entre estas dos situaciones es lo que determina la magnitud del cambio deseado. Sólomente llevando a cabo una investigación de necesidades seria y en forma tal que-

'se puedan expresar en términos de medidas objetivas los reque  
rimientos, será posible una adecuada planeación del entrena--  
miento. El diagnóstico deberá llevarse a cabo con especial -  
cuidado si se trata de necesidades o problemas ocultos, ya --  
que en éstos es difícil que se reconozca la causa real que --  
los provoca, trayendo como consecuencia una mayor facilidad pa  
ra confundir soluciones que pueden ser dadas exclusivamente -  
por la capacitación, soluciones en que la capacitación influ-  
ye sólo parcialmente o, definitivamente soluciones requeridas-  
por otros factores ajenos totalmente a la capacitación. Nuevava  
mente cabe aquí hacer notar en estos aspectos las grandes ven-  
tajas que reporta el desarrollo de personal a través del enfo-  
que sistémico de planeación y desarrollo de Recursos Humanos;  
cuya ausencia en las empresas hace que se incurra en una defi-  
ciente investigación y delimitación de las necesidades de ca-  
pacitación.

Es necesario determinar claramente las habilidades que -  
se deben desarrollar, los conocimientos que se deben adquirir  
y las actitudes que se deben modificar o engendrar, en función  
de las necesidades concretas de la empresa, derivadas de un es  
tudio profesional. Este estudio para ser efectivo deberá ser  
dirigido y coordinado por el Psicólogo responsable de la capa-  
citación, pero debe comprometerse en él a los supervisores.

Para realizar un diagnóstico completo y poder determinar

con mayor efectividad si al término del entrenamiento hubo un cambio significativo de conducta, es necesario establecer una línea base del comportamiento del personal que requiere de capacitación, ésto es algo que rara vez se observa en nuestras empresas. La línea base deberá poseer las condiciones de:

- a) Estabilidad.- Esto es, debe registrarse con --- cierta precisión la variación y continuidad que puede existir en la manifestación de la conducta, hasta precisar su rango de variabilidad.
- b) Sensibilidad.- La conducta debe ser susceptible de ser modificada.
- c) Confiabilidad.- La determinación de las características de la conducta debe realizarse mediante métodos confiables. (66).

Si consideramos que la forma más frecuente de evaluar -- el cambio conductual es el confrontar un antes y un después -- bajo ciertas condiciones de control, infiriendo el aprendizaje de los hechos observados, resalta la importancia del diagnóstico para analizar y cuestionar el empleo de las técnicas de capacitación en la modificación de las conductas. Puede-- decirse que las necesidades constituyen la entrada o input--- en el sistema de capacitación y las conductas resultantes --- del proceso constituyen el producto o output del sistema.

---

(66) Sidman Murray, "Tactics of Scientific Research" (New --- York: Basic Books Inc., 1970) P. 318 y 319.

D) Inadecuado Diseño de Objetivos de Capacitación -  
que Permitan una Posterior Evaluación del Cambio  
de Comportamiento.

Creemos que una de las causas por las que no se logra la modificación de conducta en las actividades de capacitación es el hecho de no dar la debida importancia en las organizaciones de trabajo al diseño y establecimiento de los objetivos conductuales, que identifiquen y determinen en una forma concreta los resultados que se aspiran lograr, derivados del proceso de entrenamiento.

Consideramos que uno de los principales papeles del Psicólogo en la función de capacitación es la de saber precisar, profesionalmente, los aspectos del comportamiento -- que deberán ser el resultado, en el contexto laboral, del ejercicio de las actividades de entrenamiento; clasificando estos comportamientos en un esquema puramente descriptivo para representar las conductas del modo más imparcial; en tal forma, que sea posible verificar através de la observación y el registro, la implantación de todos los tipos de conducta en los diversos puestos de trabajo, desde los más simples hasta llegar a los más complejos o abstractos.

En la medida en que se vaya logrando ésto en las empresas podemos decir, con bases, que la Psicología Industrial y la capacitación aportan beneficios tangibles, contribuyendo en forma objetiva a la adaptación y desarrollo de nuestras



organizaciones.

Esta no es una fase aislada dentro del proceso de capacitación, puede decirse que es el nexo que une a los problemas o necesidades que se presentan en la empresa a nivel de capacitación y, la planeación de las técnicas para la solución de los mismos; así como la guía que nos indicará el cambio concreto a conseguir; funcionando también como parámetro para determinar el grado en que se lograron dichos cambios.

De esta forma el diseño de objetivos es parte del sistema integral de Desarrollo de Recursos Humanos, el cual influye en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de capacitación. (67).

Ya que a menudo la capacitación se encuentra dentro de límites muy arbitrarios que el entrenador dispone según su conveniencia, no siendo éstos los más adecuados, por lo general, para la obtención de una ejecución "suficientemente buena", se hace necesario aclarar que en el diseño de objetivos se deberá especificar y describir en forma objetiva.

Quienes deberán ejecutar la conducta.

-La conducta observable en término de resultados ó cambios esperados en cada una de las dimensiones del aprendizaje.

-Las condiciones o estímulos ante los cuales se espera que se manifieste el cambio.

---

(67) Graciela Sánchez B. "Diseño de Objetivos de Capacitación". ARMO, Vol. 5 Núm. 8.

-Las características de un cambio de conducta aceptable para poder considerar como exitoso el programa de capacitación.

Para que la especificación de la conducta deseada esté descrita en términos del nivel de aprendizaje a lograr, en cualquiera de las dimensiones ya antes mencionadas (psicomotriz, --cognoscitiva o afectiva), es menester recurrir a un método que nos permite identificar y controlar las conductas que se quieren implantar y nos facilite la planeación de las experiencias de aprendizaje, mediante la clasificación de los tipos de comportamiento dentro de cada uno de los niveles del aprendizaje. Esto nos lo proporciona la taxonomía de objetivos, ya que reúne los principios de organización educativos, lógicos y psicológicos; de la cual ya hablamos en el capítulo referente a la tecnología educativa. El problema de la obtención de una modificación real de conducta en las empresas puede así ser notablemente reducido, ya que la aplicación de la taxonomía en una forma un tanto rigurosa en el diseño de programas y planes de capacitación nos enfoca en una forma directa y objetiva a la obtención de conductas concretas.

Cumpliendo con estas condiciones es posible evaluar, dentro del marco industrial, el aprendizaje alcanzado mediante los programas de capacitación. La comparación del número de conductas consideradas como erráticas antes del aprendizaje y el número de veces que se presentan después de la exposi--

ción de los estímulos de aprendizaje, así como la cantidad de emisión de las nuevas conductas esperadas, nos darán un índice de la medida en que el aprendizaje ocurrió y si fué adecuado o inadecuado.

Los objetivos deben ser diseñados para cada programa, para cada área y para cada nivel de la organización antes de especificar los objetivos instruccionales. Todo esto nos permitirá un efectivo control y validación de cualquier operación de desarrollo de personal.

E) Falta de Investigación acerca de la Transferencia del Entrenamiento y Soslayamiento de los Factores de Aprendizaje, que aplicados en la administración de las técnicas educativas permitan la implantación del comportamiento deseado.

En términos generales puede decirse que el problema de la capacitación y sus efectos en la modificación de conducta está representado por el problema de la transferencia del aprendizaje. Este aspecto se refiere básicamente al grado en que la ejecución adecuada, alcanzada durante el aprendizaje, se transfiera a la actuación en las situaciones cotidianas.

La transferencia del entrenamiento puede ser positiva o negativa.

Se dice que la transferencia positiva se produce cuando algo previamente aprendido beneficia al desempeño o al aprendi

zaje en una situación nueva.

Por el contrario la transferencia negativa se produce cuando algo aprendido previamente obstaculiza el desempeño o el aprendizaje en una situación nueva.

En las actividades de capacitación debe producirse una transferencia positiva, en caso contrario no tendría objeto fincar los fundamentos de un aprendizaje ulterior.

Parece obvia la importancia que adquiere el considerar algunos aspectos involucrados en el proceso por el cual el aprendizaje de principios, habilidades o eventos en una situación y ambiente dado se intenta "transferirlo" a circunstancias un tanto distintas. El problema realmente consiste en saber cuanta es la transferencia que se produce, en que circunstancias se lleva a cabo y cual es su naturaleza.

Este problema se ha estudiado sobre todo en el entrenamiento de habilidades perceptivo-motoras (68). Fitts (1962) ha proporcionado un útil resumen de algunos de los resultados de los estudios. Hace notar que en el entrenamiento y ejecución posterior de este tipo de tareas se involucra:

- a) Las secuencias de estímulo y respuesta, su coherencia, continuidad, frecuencia y complejidad.
- b) La codificación del estímulo-respuesta y la transformación del código.
- c) La naturaleza y la cantidad de información que entra -

---

(68) Ernest R. Hilgard y Gordon H. Bower, "Teorías del aprendizaje" (México: Trillas, 1975) Cap. 16.

c) De las anteriores conclusiones se deduce que si un hábito es antagónico a otro o nó, es función de intervalo entre la adquisición de los dos hábitos.

Otro aspecto relacionado con la transferencia positiva es el de la emisión de la respuesta. Es decir, no es suficiente -- la demostración o descripción de las conductas correctas, sino -- que es indispensable dar la oportunidad a los individuos de que las alcancen por ellos mismos y que las experimenten. Relacio-- nado con este aspecto y basado en resultados de experiencias de este tipo se encuentran los métodos participativos, que tanto -- auge están tomando en la actualidad en todo tipo de entrenamientos.

La transferencia en función de la cantidad de aprendizaje inicial es otro punto que se debe tener en cuenta. Las investigaciones que se han realizado en este tema (Duncan 1953 y Brite- 1974) indican que existe una relación directa entre la cantidad de transferencia del entrenamiento y la cantidad de aprendizaje inicial de la tarea original.

La dificultad de las tareas se encuentra también relacionadas con la transferencia. De los reportes de las investigacio -- nes realizadas por Gibbs (1951) y Deay (1956) podemos derivar -- las siguientes conclusiones:

- a) La transferencia es aproximadamente igual cuando - las tareas son de similar dificultad.
- b) Se produce una mayor transferencia de una tarea di fícil a otra fácil, más que de ésta a aquélla.

Otro aspecto de la transferencia es que se encuentra - relacionada con el conocimiento que se tenga de los resulta- dos. Fitts y otros investigadores informan de los resultados obtenidos en un estudio destinado a investigar la influencia- o el conocimiento de los resultados sobre al aprendizaje y la transferencia en una tarea completa; llegando a la conclusión de respaldar la posición de que el conocimiento de los resul- tados tiene efecto sobre el desempeño, sin afectar el aprendi- zaje.

Algunos otros criterios que deben ser tomados en cuenta- en la realización del entrenamiento para lograr una mayor --- efectividad en el aprendizaje, que quizás en sí mismos no ga- ranticen la transferencia, pero sin embargo pueden facilitar- la, son los siguientes:

#### Entrenamiento Parcial vs. Entrenamiento Global.

En la búsqueda de los mejores procedimientos posibles -- de entrenamiento para alcanzar los objetivos de: a) logro de- nivel deseado de destreza en el desempeño de un trabajo y b)- que ese entrenamiento se realice tan rápida y eficientemente- como sea posible; toma un interés extremo para muchos entrena

dores la cuestión relativa al tamaño de la unidad que debe tener el aprendizaje, es decir si se debe tratar de enseñar la tarea completa o es más eficiente a largo plazo enseñar sólo porciones individuales de la tarea inicial y a continuación, en algún punto posterior del entrenamiento, iniciar el proceso de combinación de subtareas ya aprendidas. Este problema fué tratado de investigar por primera vez en 1900 y, a pesar de su prolongada historia, los resultados en diversas investigaciones no han proporcionado conclusiones definitivas. Sin embargo Naylor sugiere los siguientes principios de entrenamiento en relación a ésta cuestión.

"Principio 1.- Dada una tarea de organización relativamente alta, conforme aumenta la complejidad de dicha tarea, el entrenamiento global en la tarea debe hacerse relativamente más eficiente que los métodos parciales.

Principio 2.- Dada una tarea de organización relativamente baja, un incremento en la complejidad de la tarea debe dar como resultado que los métodos parciales se hagan relativamente superiores al entrenamiento global en la tarea".(69).

Por su parte el Dr. D. A. Castaño dice que "la mayor ventaja del uso del proceso de aprendizaje total sobre el procedimiento del aprendizaje parcial se manifiesta cuando:

- 1).- El Entrenado es altamente competente.

---

(69) Milton L. Blum y James C. Naylor, "Psicología Industrial" -- (México: Trillas, 1976) P.354.

2).- El entrenamiento es distribuído más que masivo.

3).- El material está altamente organizado y tiene -  
un elevado grado de dificultad.

Probablemente en el grado en que estas condiciones no sean predominantes, es mejor utilizar el procedimiento del aprendizaje parcial, cuando menos en las primeras etapas del proceso de aprendizaje" (70).

Fraccionamiento en contraposición a simplificación. (Práctica Parcial vs. Práctica Masiva).

Una cuestión interesante que se presenta también al capacitador es el de saber si el mejor procedimiento de entrenamiento utiliza alguna forma de práctica parcial (un proceso denominado Fraccionamiento) o por lo contrario, si es mejor la práctica masiva de la tarea (un proceso conocido como Simplificación). La primera estrategia del fraccionamiento, se reduce a dividir la - tarea real en partes para aprenderlas en forma espaciadas, por descansos breves entre las sesiones; en tanto que la simplificación implica el entrenamiento completo sin espaciamientos, de - una vez en una sola sesión. A este respecto Briggs y Waters -- indican que:

"a) El número de dimensiones en la tarea en el entrenamiento debe reproducir el número de dimensiones presentes - en la tarea real.

---

(70) D.Alberto Castaño A., "El Concepto Moderno de Aprendizaje - y su utilidad en la Capacitación." ARMO. Vol.3 Núm.13 P.21.



- b) Aparentemente la simplificación debe preferirse -  
al fraccionamiento como método de entrenamiento"-  
(71).

Con relación a este problema el Dr. A. Castaño afirma que "La respuesta adecuada a esta cuestión está sujeta a diversos factores entre los que podemos encontrar la cantidad de material que debe ser aprendido y su significatividad o importancia para el que lo va a aprender. Por esta razón las únicas conclusiones que pueden hacerse más o menos en una forma segura son las siguientes:

1) A mayor dificultad del material para ser aprendido, mayor ventaja tendrá la práctica distribuída sobre la --- práctica masiva.

2) A menor significatividad del material para ser-- aprendido, mayor ventaja tendrá la práctica distribuída sobre la práctica masiva.

3) A menor habilidad del entrenado, la práctica distribuída tendrá mayor ventaja sobre la práctica masiva".(72).

Estos son, vistos en una panorámica general los --- principales aspectos que diversos investigadores han venido - estudiando con relación a la transferencia del entrenamiento- y en general del aprendizaje.

---

(71) Milton L. Blum. Op. cit. P. 354.

(72) A. Castaño. Op Cit. P.20.

Intimamente relacionado con estos aspectos se encuentran una serie de principios de aprendizaje que son establecidos por las diferentes teorías del mismo, y que proporcionan un marco de referencia para desarrollar los procedimientos de aprendizaje que aumenten las probabilidades de éxito en la tan buscada modificación de conducta en el ámbito laboral.

Es necesario considerar que estos principios enumeran una serie de generalizaciones, compendios de relaciones empíricas, que se mantienen de manera bastante sólida, aunque muchos de ellos no se enuncian con la precisión suficiente para que se les considere "Leyes" del aprendizaje.

Enumeraremos los "Principios" que provienen de los estudios del aprendizaje que se orientan hacia las dos familias principales de estas teorías: Las del Estímulo-Respuesta y las cognoscitivas.

A.- Principios sobre los que se enfatiza en la teoría del E-R.

- 1) Más que un escucha o un espectador pasivo, el que aprende debe ser activo: La Teoría E-R insiste en la importancia de las respuestas del que aprende; y "aprender haciendo" es todavía un lema aceptable.
- 2) La frecuencia de la repetición es importante al adquirir la habilidad, y en producir el sobreaprendizaje suficiente para garantizar la retención.

- 3) El reforzamiento es importante; es decir, la repetición debe ocurrir en forma tal que las respuestas deseables o correctas sean recompensadas. Aunque hay algunas preguntas persistentes sobre los detalles, generalmente se encuentra que debe preferirse los reforzamientos positivos (recompensas, éxitos) a los reforzamientos negativos (castigos, errores).
  - 4) La generalización y la discriminación sugieren la importancia de la práctica en contextos variados, de modo que el aprendizaje llegue a ser (o siga siendo) adecuado ante una cantidad mayor (o menor) de estímulos.
  - 5) La novedad de la conducta puede acrecentarse con la imitación de modelos, por medio de indicios o através del "Moldeamiento".
  - 6) Las condiciones de pulsión son importantes en el aprendizaje.
  - 7) Conflictos y frustraciones surgen inevitablemente en el proceso de aprender discriminaciones difíciles y en situaciones sociales en las cuales pueden introducirse motivos que no vengan al caso. Por eso debe reconocerseles y dárseles resolución ó acomodo.
- B) Principios en los que se enfatiza la teoría cognoscitiva.
- 1) Las características perceptuales de acuerdo con las que se despliega el problema ante quien aprenda, son condi--

las técnicas empleadas, la práctica profesional del instructor, - la calidad de los planes y programas y todo cuanto converge en - la realización del hecho educativo" (41)

En base a ésto y para nuestros fines, podemos decir que es un proceso sistemático y contínuo que determina hasta que punto - a través de la tecnología educativa (medios, procedimientos, y - recursos ) se alcanzan los objetivos y metas planteados para la - solución de un problema de los individuos y de la organización. - Algunas de las funciones más importantes de la evaluación son, en - tre otras, las siguientes:

- Determinar hasta qué punto los entrenados han modificado - su conducta como un resultado deseado, planeado y directo de la capacitación.

De aquí la importancia de determinar previamente los criterios de evaluación, mediante un adecuado diseño de objetivos instruccionales.

- Identificar las causas de las dificultades del aprendizaje individual y colectivo, para utilizar las medidas correctivas pertinentes.

- Estimar la efectividad de los medios y métodos de instrucción, de los programas y en general de todos los recursos -

---

(41) Comisión de Nuevos Métodos Op. cit., Vol. 2 p. 1

del proceso.

- Estimular la implantación de la conducta deseada en los participantes, informándoles oportunamente de los avances y resultados que han obtenido a través de su participación en el proceso.
- Apreciar la eficacia y eficiencia de la labor del instructor.
- Conocer la forma como se desarrolla todo el proceso, para proponer los cambios o ajustes necesarios.

El propósito de la evaluación de las actividades de capacitación es determinar el grado de congruencia entre las necesidades sociotecnológicas de la organización que se hallan en el origen del entrenamiento, mediante los objetivos educacionales y el de éstos, con los resultados obtenidos al final del proceso enseñanza-aprendizaje.

La más objetiva evaluación que puede realizarse es pues, mediante la comparación de los resultados obtenidos en las actividades de capacitación, con los objetivos instruccionales que se diseñaron previamente a la determinación de los diferentes programas.

#### XII. 1.- Campos de la Evaluación.

- Evaluación del aprendizaje.- Se enfoca concretamente a medir eficiencia con que los participantes adquirieron los conocimientos, habilidades o destrezas establecidos en los objetivos del

la investigación en el aprendizaje, es el hecho de que al aplicar las no hay que perder de vista el carácter andragógico que debemos darles. Esto es, los capacitandos objetos del aprendizaje son personas adultas, y como tales requieren de un enfoque específico diferente al que daríamos si quisiéramos lograr un aprendizaje en un grupo de alumnos de una institución educativa.

Debemos también hacer énfasis en que una verdadera educación implica liberación de fuerzas, y que éstas deben ser encauzadas hacia actividades posibilitadoras del cambio personal y social; dirigido en tal forma, que permita una posición humana digna, liberada de todos los razgos alienantes de la empresa, caracterizados por una "domesticación" del hombre y de su creatividad; de tal forma que los esfuerzos educativos sean la plataforma para la concepción, búsqueda y práctica de la libertad en el trabajo, situación que forma la infraestructura de una verdadera transformación y crecimiento de las organizaciones sociolaborales.

C A P I T U L O V  
I N V E S T I G A C I O N

## " I N V E S T I G A C I O N "

I.-

### ANTECEDENTES

El incrementado empleo de las técnicas de aprendizaje - experiencial por parte de los facilitadores encargados del en - trenamiento y desarrollo de los grupos laborales ha despertado fuertes controversias entre teóricos y prácticos en años - recientes con respecto a la plicación, beneficio y validez -- de las "experiencias estructuradas" para mejorar los conoci - mientos y habilidades de los individuos en los patrones de in - teracción psicosocial que promuevan un clima saludable para - la consecución de los objetivos tanto personales como organi - zacionales.

En el uso de estas herramientas de instrucción se ha par - tido del supuesto de que mediante el aprendizaje experiencial - los cambios a nivel cognoscitivo y afectivo son mayormente fa - cilitados; sin embargo la carencia generalizada de estudios de acuerdo a criterios científicos, que determinen experimental - mente los cambios con referencia a un grupo normal, impiden -- actualmente una aseveración válida acerca de estos supuestos.

Por consiguiente, una investigación acerca de los cam -- bios que produce el uso del método de instrucción experien - -



cial, a través de la aplicación de experiencias estructuradas, tanto a nivel de aprendizaje conceptual como a nivel de interacción psicosocial, en la capacitación de personal, resulta de utilidad para esclarecer el valor real de algunas de las estrategias profesionales de intervención empleadas en el cambio y mejoramiento de los procesos de interacción social; posibilitando así una más objetiva ponderación de la conveniencia del empleo de estas técnicas andragógicas en el escenario laboral.

Lo cual adquiere particular importancia en virtud de -- ser básicamente dichos cambios psicosociales, los que van a determinar la posterior efectividad en la ejecución de las conductas necesarias para un crecimiento individual y la integración de grupos de trabajo productivos, dentro del ámbito organizacional formal.

## II.- OBJETIVOS

La investigación que nos ocupa tiene como finalidad, --por una parte-- esclarecer la validez que las experiencias estructuradas poseen en relación al método de conferencia para la adquisición de conocimientos referentes a conceptos básicos de los procesos psicosociales y, determinar el grado de integración y cohesión que con estas técnicas se produce en los grupos laborales de entrenamiento.

Por otra parte, nos proponemos elucidar si la validez - de las experiencias estructuradas es similar para dos dife - rentes niveles jerárquicos de trabajadores.

### III.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema que nos ocupa implica varias facetas:

- 1.- ¿Resulta más válida la aplicación del Método Expe - riencial (experiencias estructuradas) que el Método de Conferencia para la adquisición de conocimientos referentes a conceptos básicos de los procesos psi - cosociales de interacción, en los grupos laborales - de entrenamiento?
- 2.- ¿Se obtiene alguna mejoría en cuanto al grado de in - tegración y cohesión de los participantes mediante - la aplicación de experiencias estructuradas - en con - traposición al empleo de conferencias -, en un pro - grama de entrenamiento de personal?
- 3.- ¿Resulta igualmente válido el empleo del Método Ex - periencial para la adquisición de conocimientos en - dos diferentes niveles jerárquicos de trabajadores?

### IV.- ESTABLECIMIENTO DE HIPOTESIS DE TRABAJO

Para abordar el problema de investigación, establecimos las siguientes hipótesis de trabajo.

- 1.- Si a un grupo de entrenamiento en los procesos psi -

cosociales de interacción se aplican experiencias - estructuradas, obtendrá una adquisición mayor de conocimientos al respecto, que un grupo al que sólo se aplique el Método de Conferencia.

2.- El empleo de experiencias estructuradas en el desarrollo de un programa de entrenamiento proporciona un mayor grado de cohesión e integración entre los participantes que el empleo del Método de Conferencia.

3.- Si aplicamos experiencias estructuradas para el entrenamiento de dos diferentes niveles jerárquicos de una organización laboral mexicana, los resultados en cuanto a la adquisición de conocimientos serán de la misma efectividad.

Más adelante se hará la definición de hipótesis en términos de hipótesis nulas y alternas, para efectos de diseño experimental.

#### V.- DEFINICION DE VARIABLES

##### V.1.- VARIABLES INDEPENDIENTES:

##### la. Método de Instrucción

El Método de Instrucción varía de dos formas:

- a) Método Experiencial
- b) Método de Conferencia

## 2a. Nivel Jerárquico

Se considerarán dos niveles diferentes

- a) Ejecutivos (Jefes de Departamento)
- b) Operativos (Auxiliares de Oficina)

## V.2.- VARIABLES DEPENDIENTES

1a. Conocimientos adquiridos a nivel cognoscitivo  
de los procesos psicosociales de interacción-  
(comunicación, colaboración, competencia y --  
trabajo en equipo)

2a. Cohesión e integración del grupo a nivel afectivo.

## V.3.- DEFINICIONES OPERACIONALES

- a) METODO EXPERIENCIAL.- Aplicación de experien --  
cias estructuradas mediante intervenciones del-  
facilitador en el grupo, involucrando la ejecu-  
ción de la serie de actividades previamente cong-  
truídas de acuerdo al contenido del programa; y-  
el desarrollo de cada uno de los pasos de "expe-  
rimentación" , "publicación" "procesamiento", --  
"generalización" y "aplicación"; con la participa-  
ción activa de cada uno de los entrenados.
- b) METODO DE CONFERENCIA.- Exposición verbal con --  
apoyos visuales, dirigida en un solo sentido por

- parte de un instructor al grupo de entrenados, -  
acerca de la información previamente estructura -  
da de acuerdo al temario señalado en el programa.
- c) CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS. - Total de respuestas co  
rrectas al cuestionario de comunicación, competen  
cia, colaboración y trabajo en equipo.
- d) INTEGRACION Y COHESION DEL GRUPO. - Frecuencias de  
aceptaciones y rechazos registrados en las res --  
puestas al cuestionario sociométrico.

## C O N T R A S T A C I O N .

### VI.- DESCRIPCION DE LA MUESTRA

#### VI.1.- SUS CARACTERISTICAS

La muestra de la investigación está formada por 64 suje-  
tos; de los cuales 20 pertenecen a un nivel de jefes de Depar  
tamento con categoría de funcionarios, y 44 a un nivel opera  
tivo con categoría de Auxiliares de Oficina.

La muestra total de sujetos fue tomada una población que  
labora en un Instituto de investigaciones, dependiente del sec  
tor Gubernamental.

#### VI. 1.1.- CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS DEL NIVEL EJECU

##### TIVO.

EDAD:	34 AÑOS PROMEDIO
SEXO:	MASCULINO: 16 FEMENINO: 4

ESCOLARIDAD:

Estudios a nivel licenciatura:	6
Estudios de maestría:	11
Estudios de doctorado:	3

Estos sujetos son mexicanos que pertenecen a la clase media y media alta de profesionistas.

VI. 1.2.- CARACTERISTICAS DE LOS SUJETOS DEL NIVEL OPERATIVO.

EDAD:	28 años promedio
SEXO:	Femenino todos los sujetos
ESCOLARIDAD:	

Estudios de primaria:	3
Estudios de Secundaria:	11
Estudios Comerciales:	21
Estudios de Bachillerato:	7
1er. año de estudios universitarios:	2

Estos sujetos provienen de un nivel sociocultural medio y medio bajo.

VI. 2.- SELECCION DE LA MUESTRA

Los sujetos fueron seleccionados tomando al azar 20 nombres del listado completo de Jefes de Departamento y 44 nombres de las listas conformadas por el personal de Oficina de la Organización.

El tamaño de la muestra se determinó de acuerdo a las posibilidades de la institución.

## VII.- INSTRUMENTOS Y MATERIAL UTILIZADO

Se estructuró y elaboró un material teórico como fundamento del contenido para los dos métodos de instrucción referidos.

Como instrumentos de evaluación se construyeron:

- a) Un cuestionario de conocimientos
- b) Un cuestionario sociométrico

Se diseñó también un programa dirigido a los participantes, donde se les presentó el objetivo general, objetivos particulares, objetivos específicos, temática, bibliografía e información general del curso (Apéndice A)

Se emplearon además diversos auxiliares didácticos.

### VII. 1.- MATERIAL TEORICO

Se conformó un folleto de 35 cuartillas sobre aspectos específicos de la comunicación, competencia, colaboración y trabajo en equipo, el cual sirvió de fundamento común para desarrollar el contenido del programa, tanto en el grupo de conferencia, como en el de experiencias estructuradas.

En este material se hizo la síntesis de cada uno de los siguientes puntos:

- 1.- La importancia de las relaciones interpersonales - en el marco formal e informal de las organizaciones laborales.
- 2.- La comunicación como base de todo tipo de relaciones interpersonales.
- 3.- La comunicación en el trabajo.
- 4.- El proceso de la comunicación.
- 5.- Fines de la comunicación.
- 6.- Tipos de comunicación.
- 7.- Principios de la comunicación.
- 8.- Barreras de la comunicación.
- 9.- Como salvar las barreras de la comunicación.
- 10.- La "Retroinformación" (Freed-Back) como herramienta de comunicación y conocimiento.
- 11.- Cooperación y competencia.
- 12.- Algunas consecuencias de la colaboración y la competencia en los grupos de trabajo.
- 13.- Los efectos de la colaboración entre los integrantes de un grupo.
- 14.- La competencia intergrupo.
- 15.- Actitudes del ganador y del perdedor.
- 16.- Estrategias para reducir las consecuencias negativas de una competencia intergrupo.
- 17.- El trabajo en equipo.



- 18.- Condiciones para trabajar en equipo.
- 19.- Las metas de la formación de equipos.
- 20.- Puntos a considerar para un efectivo trabajo en equipo.

La recopilación y síntesis de la literatura referente a cada uno de estos temas fue realizada con apoyo en diversos capítulos de los siguientes volúmenes:

Roberto Barragán. "Sociología Industrial"  
Ed. Trillas México 1975.

R. W. Budd y D. Ruben. "Approaches To Human Communication"  
Anuario 1973. University Associates.  
California U.S.A. 1973.

Cartwright y Zander. "Dinámica de Grupos"  
Ed. Trillas. México 1975.

"Comunicación e Ideología"  
Varios autores del Consejo Editorial de la Revista "Comunicación e Ideología"

John Jones. "Team Building"  
Anuario 1974. University Associates.  
California U.S.A. 1974.

John Jones. "Communication Modes; an Experiential Lecture"-  
Anuario 1974. University Associates.  
California U.S.A. 1974.

Koontz y O.Donnell. "Curso de Administración Moderna"  
Ed. Mc. Graw Hill. México 1973.

Norman R. F. Maier. "Principios de Relaciones Humanas"  
Ed. Omega. Barcelona 1963.

Leon Mann. "Elementos de Psicología Social"  
Ed. Limusa Willey. México 1972.

Agustín Reyes Ponce. "Administración de Empresas" - Segunda Parte.  
Ed. Limusa. México 1974.

G. Strauss y Leonard R. Sayles. "Personal: Los Problemas Humanos de la Dirección. "  
Ed. Herrero Hnos.  
México 1976.

Facultad de Ciencias y Técnicas de la Información U.I.A.  
"Symposium Internacional de Comunicación en el Subdesarrollo"  
Comisión de Estudio 1973.

Dale Yoder. "Manejo de Personal y Relaciones Industriales"  
Ed. Cecsá. México 1976.

El folleto así conformado fue entregado a cada participante al término del curso con el propósito de que sirviera, además, como apoyo didáctico a la capacitación impartida.

#### VII. 2.- INSTRUMENTOS DE EVALUACION

Como instrumentos de evaluación construimos los siguientes cuestionarios:

##### → a) Cuestionario de Conocimientos.

Con fundamentos del material teórico elaborado, y de acuerdo a los objetivos específicos planteados para el curso, se diseñó un cuestionario de conocimientos que consta de un total de 25 reactivos de opción múltiple, los cuales hacen referencia a conceptos muestreados para cada uno de los temas programados (Apéndice B)

Este instrumento fue utilizado para evaluar los conocimientos de los sujetos antes y después del curso.

Para la construcción del cuestionario se procedió de la siguiente manera:

1.- Se diseñaron 30 preguntas que exploraran los principales puntos de cada una de las áreas de la temática establecida y se les asignaron diversas alternativas de solución.

2.- Se aplicó el cuestionario a un grupo de sujetos pertenecientes a una población de nivel similar a la muestra investigada (jefes de Departamento y Auxiliares de Oficina).

3.- Se calculó la frecuencia con que cada alternativa fue elegida para la correspondiente pregunta y, en función de ese índice y de los comentarios obtenidos, se seleccionaron y modificaron los reactivos, reduciéndose a un total de 25 en cada nivel.

Modificamos y redujimos las alternativas de solución de manera que tuvieran una probabilidad de elección similar en cada pregunta.

4.- Se sometió a la consideración de 3 psicólogos profesionales de la capacitación, se ajustaron los términos utilizados para cada nivel y se diseñaron las instrucciones; obteniéndose el cuestionario definitivo.

El orden en que se presentaron las preguntas estuvo determinado por la secuencia en que se planeó la presentación de los puntos para cada tema en el desarrollo del curso.

En el apéndice B reproducimos el cuestionario de conocimientos.

b) Cuestionario Sociométrico

En virtud de que el entrenamiento en los procesos de interacción en los grupos laborales va encaminado primordialmente, en cualquier empresa, a la creación o modificación de actitudes positivas, manifestadas en formas de relación menos conflictivas y más cohesionadoras, consideramos de particular importancia la evaluación objetiva de los resultados del curso a nivel afectivo- a través de la sociometría o "ciencia de las relaciones interpersonales", por estar considerada como el método idóneo para "cuantificar" diversos tipos de situaciones sociohumanas, objetiva y adecuadamente.

Así, pues, con el propósito de evaluar en forma cuantitativa y cualitativa la estructura de las interacciones de los sujetos en cada grupo- antes y después del curso- se diseñó un cuestionario sociométrico.

Para la construcción de este cuestionario se siguieron los criterios establecidos por J. A. Portuondo (\*). Se incluyeron dos preguntas relacionadas con la afectividad, por lo cual los grupos fueron considerados como psicogrupos más que

(\*) Portuondo Juan A. "El Test Sociométrico" Biblioteca Nueva-Madrid 1971.

como sociogrupos (Apéndice C)

Los índices sociométricos que se deseaban obtener fueron los siguientes:

- Frecuencia y porcentajes de aceptaciones y rechazos
- Índice de interacción
- Índice de compatibilidad
- Índice de status social o intensidad social.

Con las respuestas obtenidas en el cuestionario se construyeron los sociogramas, para así observar la distribución y representación gráfica de todas las relaciones halladas entre los distintos miembros de cada grupo.

Dichas relaciones se presentaron por líneas que van del sujeto que selecciona o rechaza al que es seleccionado o rechazado y cada miembro del grupo fue representado por un círculo. (Apéndice E)

### VII. 3.- Auxiliares Didácticos

Se elaboró una serie de ayudas visuales en diapositivas y hojas de acetato conteniendo cuadros resumen, los cuales fueron proyectados como apoyo para las sesiones del método de conferencia y para las experiencias estructuradas. Se hizo uso, además, del rotafolio y pizarrón en el desarrollo de los temas para ambos métodos de instrucción.

Algunas de las experiencias estructuradas utilizadas para el método experiencial fueron tomadas de las publicacio -

nes de la organización educativa: "University Associates, - Publishers and Consultants", y el resto fueron elaboradas - por nosotros apegándose a las normas establecidas por la -- misma organización educativa.

Se elaboraron también diversos materiales de acuerdo - a los requerimientos específicos de cada experiencia es -- estructurada.

#### VIII.- LUGAR DE LA INVESTIGACION

El desarrollo de los cursos se llevó a cabo en el Cen - tro de Instrucción de la propia Institución a la que perte - necían los sujetos. Las instalaciones reúnen las caracte - rísticas ambientales propicias para la aplicación de ambos métodos de instrucción.

#### IX.- TRATAMIENTO EXPERIMENTAL

Una vez seleccionada la muestra de los 64 sujetos que - intervendrían en la investigación, en cada uno de los nive - les (ejecutivos y operativos) se asignaron al azar los suje - tos a quienes se aplicaría el método experiencial através - de experiencias estructuradas; obteniéndose así cuatro gru - pos de sujetos: en el nivel ejecutivo uno para el método - de conferencia y otro para el método experiencial; en igual forma para el nivel operativo.

Posteriormente, a través de la Dirección General del Instituto, se envió una invitación personal a cada participante, anexando el programa para el desarrollo del curso, cuyas características fueron ya mencionadas (ver Apéndice A)

El curso tuvo una duración de diez horas distribuidas en cuatro sesiones de dos horas y media cada una, durante dos días. El intervalo de tiempo de descanso entre las sesiones de cada uno de los días fue de 15 minutos para los grupos de experiencias estructuradas y de 20 minutos para los grupos de conferencia.

En cada uno de los grupos, antes del inicio del curso, se aplicó el cuestionario de conocimientos y el cuestionario sociométrico.

El primer nivel investigado fue el de ejecutivos, iniciando con el grupo de sujetos a quienes se aplicó el método experiencial mediante el empleo de experiencias estructuradas. Posteriormente se aplicó el método de conferencia para el resto de los sujetos de nivel ejecutivo. El número de participantes por grupo fue de 10 ejecutivos.

Una vez concluidos los anteriores puntos se procedió a realizar la investigación en el nivel operativo; iniciando con el grupo de conferencia, formado por 22 sujetos. El úl-

timo curso fue impartido, mediante el uso de experiencias - estructuradas, a personal de nivel operativo con la participación, también, de 22 sujetos (\*)

Al finalizar los cursos respectivos, se aplicó a todos los sujetos el postest de evaluación, tanto a nivel cognoscitivo (cuestionario de conocimientos), como a nivel afectivo (cuestionario sociométrico), conteniendo los mismos reactivos del pretest.

El intervalo de tiempo transcurrido entre el desarrollo de cada uno de los cursos fue de una semana.

#### X.- DISEÑO DE INVESTIGACION

A) Nivel Cognoscitivo.- Para investigar los efectos de las variables independientes sobre los conocimientos adquiridos se utilizó un Diseño Factorial  $2 \times 2 \times 2$  . dado que tenemos dos variables independientes: Método de Instrucción y Nivel Jerárquico de empleados, cada una de las cuales varía de dos formas; y, además, se

---

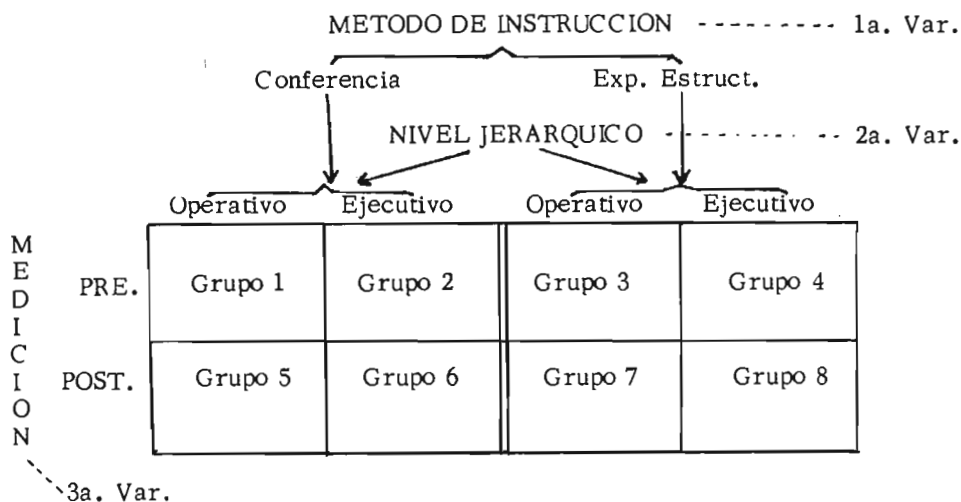
\* Para efectos del análisis de cohesión e integración del grupo de experiencias estructuradas sólo se tomaron en cuenta 16 sujetos, tanto el pretest como en el postest, en virtud de que 4 sujetos no se presentaron a esta evaluación previa al inicio del curso y, debido a las características del estudio sociométrico no fue posible considerarlos en la evaluación posterior al curso.



tiene una tercera variable referida a una medición - antes y una medición después del tratamiento experi- mental. De esta manera se origina un diseño facto - rial 2 x 2 x 2 con 8 condiciones experimentales.

El diseño se puede representar gráficamente de la siguiente manera.

DISEÑO FACTORIAL 2 X 2 X 2



CONDICIONES EXPERIMENTALES

(NIVEL COGNOSCITIVO)

- El grupo 1 está formado por los puntajes obtenidos antes del tratamiento experimental por los sujetos de nivel operativo a quienes se aplicó el método de conferencia.
- El grupo 2 está formado por los puntajes obtenidos antes del tratamiento experimental por los sujetos de nivel ejecutivo a quienes se aplicó el método de conferencia.
- El grupo 3 está formado por los puntajes obtenidos antes del tratamiento experimental por los sujetos de nivel operativo a quienes se aplicaron las experiencias estructuradas.
- El grupo 4 está formado por los puntajes obtenidos antes del tratamiento experimental, por los sujetos de nivel ejecutivo a quienes se aplicaron las experiencias estructuradas.
- El grupo 5 está formado por los puntajes obtenidos después del tratamiento experimental por los sujetos de nivel operativo a quienes se aplicó el método de conferencia.
- El grupo 6 está formado por los puntajes obtenidos después del tratamiento experimental por los sujetos de nivel ejecutivo a quienes se aplicó el método de conferencia.

- El grupo 7 está formado por los puntajes obtenidos después del tratamiento experimental por los sujetos de nivel operativo a quienes se aplicaron las experiencias estructuradas.
- El grupo 8 está formado por los puntajes obtenidos después del tratamiento experimental por los sujetos de nivel ejecutivo a quienes se aplicaron experiencias estructuradas.

B) Nivel Afectivo.- Para determinar si el Método de Instrucción empleado afectaba o no afectaba significativamente el grado de cohesión e integración del grupo (nivel afectivo), se trabajó exclusivamente con los sujetos de nivel operativo; por lo que lo más adecuado fue el empleo de un Diseño Factorial 2 x 2, debido a que se tienen dos variables de diseño, las cuales varían de dos formas cada una;

La primera variable se refiere el método de instrucción empleado.

a) Conferencia

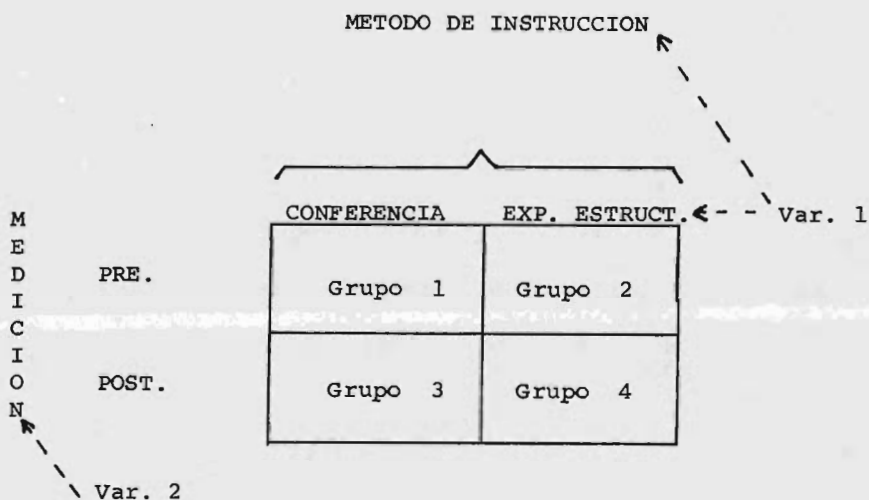
b) Experiencias Estructuradas

La segunda variable se refiere a la aplicación de una medición (cuestionario sociométrico) antes y después de emplear el método de instrucción.

La interrelación de estas dos variables nos origina un diseño factorial 2 x 2 con 4 condiciones experimentales.

El diseño se puede representar gráficamente de la manera siguiente:

DISEÑO FACTORIAL 2 x 2



CONDICIONES EXPERIMENTALES  
(NIVEL AFECTIVO)

- El grupo 1 está formado por los puntajes obtenidos antes del tratamiento experimental por los sujetos a quienes se aplicó el método de conferencia.
- El grupo 2 está formado por los puntajes obtenidos antes del tratamiento experimental por los sujetos a quienes se aplicaron experiencias estructuradas.
- El grupo 3 está formado por los puntajes obtenidos después del tratamiento experimental por los sujetos a quienes se aplicó el método de conferencia.
- El grupo 4 está formado por los puntajes obtenidos después del tratamiento experimental por los sujetos a quienes se aplicaron experiencias estructuradas.

En virtud de que las preguntas del cuestionario sociométrico implican cuatro diferentes condiciones para las respuestas, se requirió elaborar y desarrollar cuatro diferentes diseños factoriales de 2 x 2 cada uno.

Los cuatro diseños factoriales desarrollados se determinaron de la siguiente forma:

- 1.- Para las aceptaciones recibidas
- 2.- Para las aceptaciones emitidas
- 3.- Para los rechazos emitidos
- 4.- Para los rechazos recibidos

Cada uno de estos diseños recibió el tratamiento estadístico correspondiente.

La separación entre emisiones y recepciones se realizó debido a que aunque el puntaje total de ambos es el mismo, - sin embargo la variación entre los puntajes de cada sujeto - es diferente, y, la varianza obtenida entre ellos nos propor - ciona datos interesantes y más concretos acerca de la cohe - sión e integración general de los grupos en función del méto - do de instrucción empleado.

#### X.1.- DEFINICION DE HIPOTESIS NULAS Y ALTERNAS

##### A) PARA LA ADQUISICION DE CONOCIMIENTOS.

$H_{0_1}$ .- No existe una diferencia estadísticamente signifi - cativa entre los resultados obtenidos en el cues - tionario de conocimientos por los sujetos que re - cibieron el método de conferencia y los resulta - dos obtenidos por los sujetos que recibieron el - método experiencial.

$$(G1+G2+G5+G6 = G3+G4+G7+G8)$$

$H_1$ .- Si existe una diferencia estadísticamente signifi - cativa entre los resultados obtenidos en el cues - tionario de conocimientos por los sujetos que re - cibieron el método de conferencia y los resulta - dos obtenidos por los sujetos que recibieron el - el método experiencial.

$$(G1+G2+G5+G6 \neq G3+G4+G7+G8)$$

HO<sub>2</sub>.- No existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en el cuestionario de conocimientos por los sujetos de nivel operativo y los resultados obtenidos por los sujetos de nivel ejecutivo.

$$(G1+G5+G3+G7 = G2+G6+G4+G8)$$

H<sub>2</sub>.- Si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en el cuestionario de conocimientos por los sujetos del nivel operativo y los resultados del nivel ejecutivo.

$$(G1+G5+G3+G7 \neq G2+G6+G4+G8)$$

HO<sub>3</sub>.- No existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en el cuestionario de conocimientos, antes y después de la aplicación del método de instrucción.

$$(G1+G2+G3+G4 = G5+G6+G7+G8)$$

H<sub>3</sub>.- Si existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en el cuestionario de conocimientos, antes y después de la aplicación del método de instrucción.

$$(G+G2+G3+G4 \neq G5+G6+G7+G8)$$

HO<sub>4</sub>.- No existe una diferencia estadísticamente significativa de los resultados obtenidos en el cuestionario de conocimientos entre los ocho grupos del diseño.

$$(G1=G2=G3=G4=G5=G6=G7=G8 )$$

H<sub>4</sub>.- Si existe una diferencia estadísticamente significativa de los resultados obtenidos en el cuestionario de conocimientos entre los ocho grupos del diseño.

$$(G1 \neq G2 \neq G3 \neq G4 \neq G5 \neq G6 \neq G7 \neq G8)$$

B) PARA LA COHESION E INTEGRACION DEL GRUPO.

Ho<sub>1</sub>.- No existe una diferencia estadísticamente significativa en los resultados obtenidos en el cuestionario sociométrico, entre los sujetos que recibieron el método de conferencia y los sujetos que recibieron el método experiencial.

$$(G1+G3 = G2+G4)$$

H<sub>1</sub>.- Si existe una diferencia estadísticamente significativa en los resultados obtenidos en el cuestionario sociométrico entre los sujetos que recibieron el método de conferencia y los sujetos que recibieron el método experiencial

$$(G1+G3 \neq G2+G4)$$

Ho<sub>2</sub>.- No existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en el cuestionario sociométrico antes y después de la aplicación del método de instrucción.

$$(G1+G2 = G3+G4)$$

H<sub>2</sub>.- Si existe una diferencia estadísticamente significativa



tiva entre los resultados obtenidos en el cuestionario sociométrico antes y después de la aplicación del método de instrucción.

$$( G1+G2 \neq G3+G4 )$$

H<sub>03</sub>.- No existe una diferencia estadísticamente significativa de los resultados obtenidos en el cuestionario sociométrico entre cada uno de los grupos del diseño.

$$( G1=G2=G3=G4 )$$

H<sub>3</sub>.- Si existe una diferencia estadísticamente significativa de los resultados obtenidos en el cuestionario sociométrico entre cada uno de los grupos del diseño.

$$( G1 \neq G2 \neq G3 \neq G4 )$$

Fijamos un nivel de significancia del 0.05 para aceptar o rechazar las hipótesis nulas.

## XI.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para determinar si la variación de cada variable independiente afectaba o no a las variables dependientes y si existía o no una interacción significativa y, así poder aceptar o rechazar las hipótesis nulas, se realizó el análisis de varianza para cada uno de los cinco diseños factoriales propuestos, para

lo cual empleamos las siguientes fórmulas:

- 1o. Para la suma de cuadrados total (variación de todos - los grupos):

$$SC_{TOT.} = (\sum X_1^2 + \sum X_2^2 + \dots + \sum X_r^2) - \frac{(\sum X_1 + \sum X_2 + \dots + \sum X_r)^2}{N}$$

- 2o. Para la suma de cuadrados entre grupos (variación de - las distintas variables entre los grupos):

$$SC_{entre} = \frac{(\sum X_1)^2}{n_1} + \frac{(\sum X_2)^2}{n_2} + \dots + \frac{(\sum X_r)^2}{n_r} - \frac{(\sum X_1 + \sum X_2 + \sum X_r)^2}{N}$$

- 3o. Para la suma de cuadrados intragrupos (variación de ca - da grupo o error experimental):

$$SC_{intra} = SC_{Total} - SC_{entre}$$

- 4o. Para la suma de cuadrados inter para la primera varia - ble independiente (método de instrucción):

$$SC_{inter} = \frac{(\sum X_1 + \sum X_2 + \sum X_5 + \sum X_6)^2}{n_1 + n_2 + n_5 + n_6} + \frac{(\sum X_3 + \sum X_4 + \sum X_7 + \sum X_8)^2}{n_3 + n_4 + n_7 + n_8} - \frac{(\sum X_1 + \sum X_2 + \sum X_3 + \sum X_4 + \sum X_5 + \sum X_6 + \sum X_7 + \sum X_8)^2}{N}$$

- 5o. Para la suma de cuadrados inter; para la segunda varia - ble independiente (nivel jerárquico de los trabajadores):  
Se empleó la fórmula 4a. variando los índices de grupo - de acuerdo a la ubicación de las variables y los grupos en el diseño.

- 6o. Para la suma de cuadrados inter; para la tercera varia - ble independiente (Pretest-Postest):  
Se empleó la fórmula 4a. variando los índices de grupo - de acuerdo a la ubicación de las variables y los grupos

en el diseño.

7o. Para la interacción de las variables:

Interacción SC=SC entre-

-SC inter para la primera variable (Método de Instrucción)

-SC inter para la segunda variable (Nivel Jerárquico)

-SC inter para la tercera variable (Pretest - Postest)

8o. Prueba F:

$$F = \frac{\text{Media de los cuadrados entre grupos}}{\text{Media de los cuadrados intra grupos}}$$

Para determinar la probabilidad asociada con cada valor -- de F, fijamos un nivel de significatividad de 0.05 para cada -- prueba de F y en base al mismo se aceptaron o rechazaron las hi pótesis nulas.

El análisis estadístico anterior se realizó tanto con - - los datos obtenidos en el cuestionario de conocimientos, como - en el sociométrico; sin embargo en éste último, debido a las ca racterísticas de los datos, se requirió de utilizar además la - prueba t para determinar con mayor exactitud los efectos de ca- da uno de los métodos de instrucción sobre la integración y co- hesión de grupo en dos de los cuatro diseños factoriales desa- rrollados para el nivel afectivo. Para ello se empleó la si -- guiente fórmula:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\left(\frac{SC_1 + SC_2}{(n_1 - 1) + (n_2 - 1)}\right) \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

Para la obtención de los diversos índices del estudio - sociométrico se emplearon las siguientes fórmulas:

$$\text{INDICE DE INTERACCION} = \frac{\Sigma \text{ de Selecciones}}{N^2 - N} \times 100$$

(PRODUCTIVIDAD DEL GRUPO EN SELECCIONES)

INDICE DE STATUS SOCIAL O INTENSIDAD SOCIAL

$$\frac{\Sigma \text{ de selecciones} + \Sigma \text{ de Rechazos}}{N - 1}$$

$$N - 1$$

(PRODUCTIVIDAD GENERAL DEL GRUPO EN INTERACCION POSITIVA Y NEGATIVA)

$$\text{INDICE DE COMPATIBILIDAD} = \frac{\Sigma \text{ de Reciprocidades}}{N - 1}$$

$$N - 1$$

(DISTRIBUCION DE LAS RECIPROCIDADES DE INTERACCION POSITIVA O IDENTIFICACIONES)

## RESULTADOS

### A. NIVEL COGNOSCITIVO

Através del cuestionario de conocimientos se obtuvieron los siguientes resultados:

#### I. NIVEL OPERATIVO

##### GRUPO CONFERENCIA.

SUJETO	PRETEST	POSTEST	DIF.
1	5	16	11
2	5	11	6
3	9	16	7
4	8	10	2
5	7	15	8
6	8	16	8
7	8	14	6
8	6	4	-2
9	6	11	5
10	2	10	8
11	7	15	8
12	9	17	8
13	7	15	8
14	5	11	6
15	6	12	6
16	6	12	6
17	6	7	1
18	6	14	8
19	8	15	7
20	9	11	3
21	9	17	8
22	5	9	4
$\Sigma X$	147	278	131
$\bar{X}$	6.68	12.63	5.95

N=22

##### GRUPO EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS.

SUJETO	PRETEST	POSTEST	DIF.
23	9	21	12
24	8	23	15
25	11	22	11
26	10	21	11
27	7	17	10
28	5	19	13
29	9	21	12
30	2	11	9
31	8	19	11
32	7	23	16
33	6	20	14
34	4	18	14
35	7	21	14
36	4	15	11
37	6	13	7
38	6	18	12
39	7	20	13
40	9	21	12
41	7	24	17
42	5	19	14
43	8	14	6
44	7	22	15
$\Sigma X$	152	422	270
$\bar{X}$	6.90	19.18	12.28

N= 22

## II. NIVEL EJECUTIVO

GRUPO CONFERENCIA			
SUJETO	PRETEST	POSTEST	DIF.
1	8	7	-1
2	12	20	8
3	11	22	11
4	11	24	13
5	8	23	15
6	9	18	9
7	4	14	10
8	7	18	11
9	17	22	5
10	14	22	8
M X	101	190	89
$\bar{X}$	10.1	19.0	8.9

n=10

GRUPO EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS			
SUJETO	+PRETEST	POSTEST	DIF.
11	13	24	11
12	9	16	7
13	11	22	11
14	15	22	7
15	8	19	11
16	6	20	14
17	13	24	11
18	12	22	10
19	8	20	12
20	12	22	10
M X	107	211	104
$\bar{X}$	10.7	21.1	10.4

n=10

El puntaje indica el número de aciertos en el cuestionario de conocimientos.

Las gráficas 1 y 4 muestran los puntajes obtenidos en el pretest y postest por los sujetos de nivel operativo y ejecutivo a quienes se aplicó el método de conferencia. Las gráficas 2 y 5 muestran los puntajes obtenidos en el pretest y postest por los sujetos de los dos niveles a quienes se aplicó el método experiencial y por último, las gráficas 3 y 6 muestran los puntajes obtenidos en el postest con ambos métodos.

Las medias obtenidas en cada nivel con ambos métodos se presentan a continuación:

NIVEL OPERATIVO

	GRUPO CONFERENCIA	GRUPO EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS
Pretest	6.7	6.9
Postest	12.6	19.2

NIVEL EJECUTIVO

	GRUPO CONFERENCIA	GRUPO EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS
Pretest	10.1	10.7
Postest	19.0	21.1

DISEÑO FACTORIAL 2 x 2 x 2

METODO DE INSTRUCCION  
 CONFERENCIA EXPERIENCIAS ESTRUCTURADA

		OPERATIVO		EJECUTIVO	
M E D I C I O N	PRE	(1)	(2)	(3)	(4)
		6.7 n=22	10.1 n=10	6.9 n=22	10.7 n=10
	POST	(5)	(6)	(7)	(8)
		12.6 n=22	19.0 n=22	19.2 n=22	21.1 n=10

Enseguida se presenta la tabla resumen obtenida de la -  
 aplicación del análisis de varianza para el diseño factorial -  
 $2 \times 2 \times 2$  :

SUMARIO DEL ANALISIS ESTADISTICO DE VARIANZA DE LAS CALIFICA -  
 CIONES OBTENIDAS EN EL CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS.

FUENTE DE VARIACION	SUMA DE CUADRADOS	GRADOS DE LIBERTAD	MEDIA DE LOS CUADRADOS	PRUEBA F.
ENTRE METODO DE INSTRUCCION	242	2	121	12.80 *
ENTRE NIVELES JERARQUICOS	412.44	2	206.22	21.82 *
ENTRE PRETEST Y POSTEST	2756.53	2	1378.26	145.84 *
INTERACCION M.I. x N.J. x P.P.	255.65	1	255.65	27.05 *
INTRAGRUPOS	<u>1134.88</u>	<u>120</u>	9.45	
T O T A L	3676.07	127		

F requerida = P con dos G.L. para numerador y 120 G.L. para denominador, el  $0.05 = 3.07$ .

\* SIGNIFICATIVA AL NIVEL DE 0.05

Ho<sub>1</sub>- RECHAZADA

Ho<sub>2</sub>- RECHAZADA

Ho<sub>3</sub>- RECHAZADA

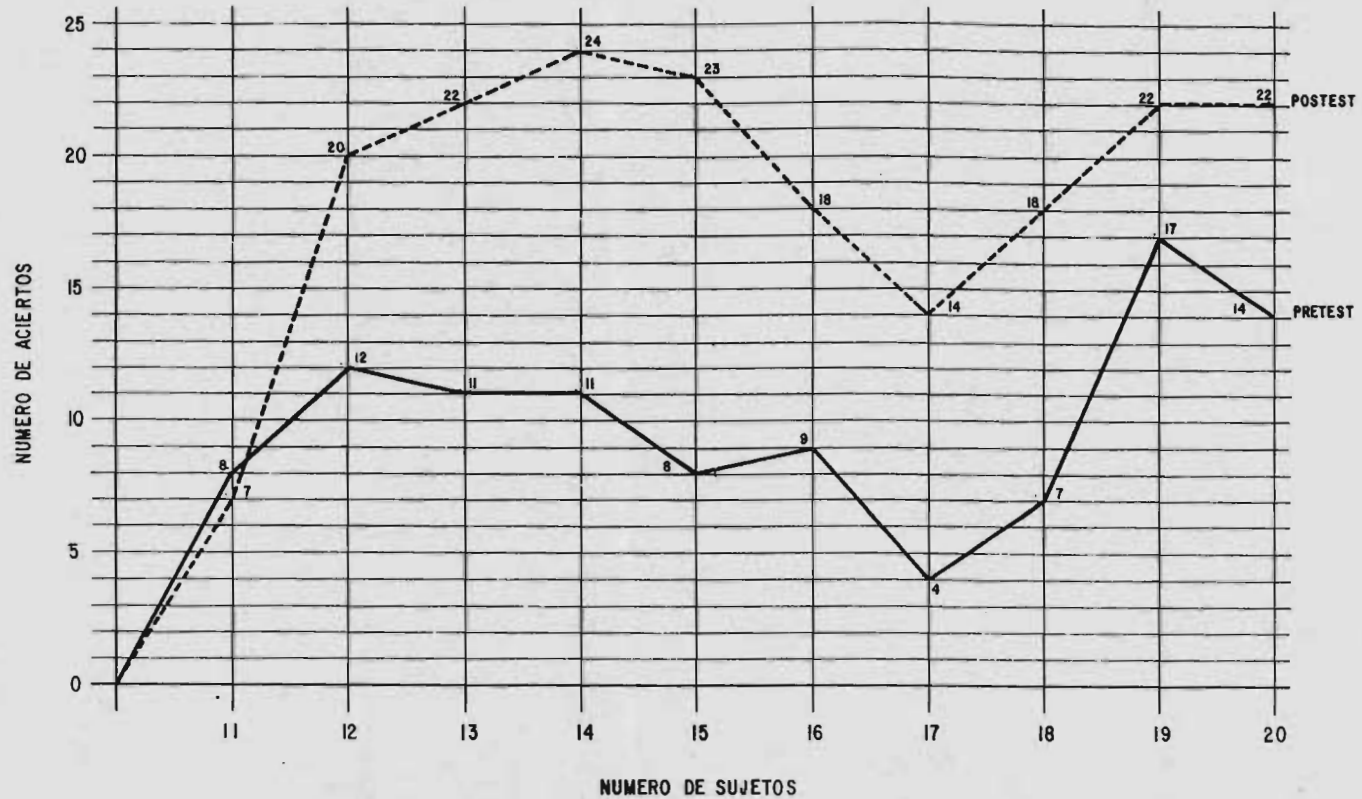
Ho<sub>4</sub>- RECHAZADA



# NIVEL EJECUTIVO

GRAFICA No. 1

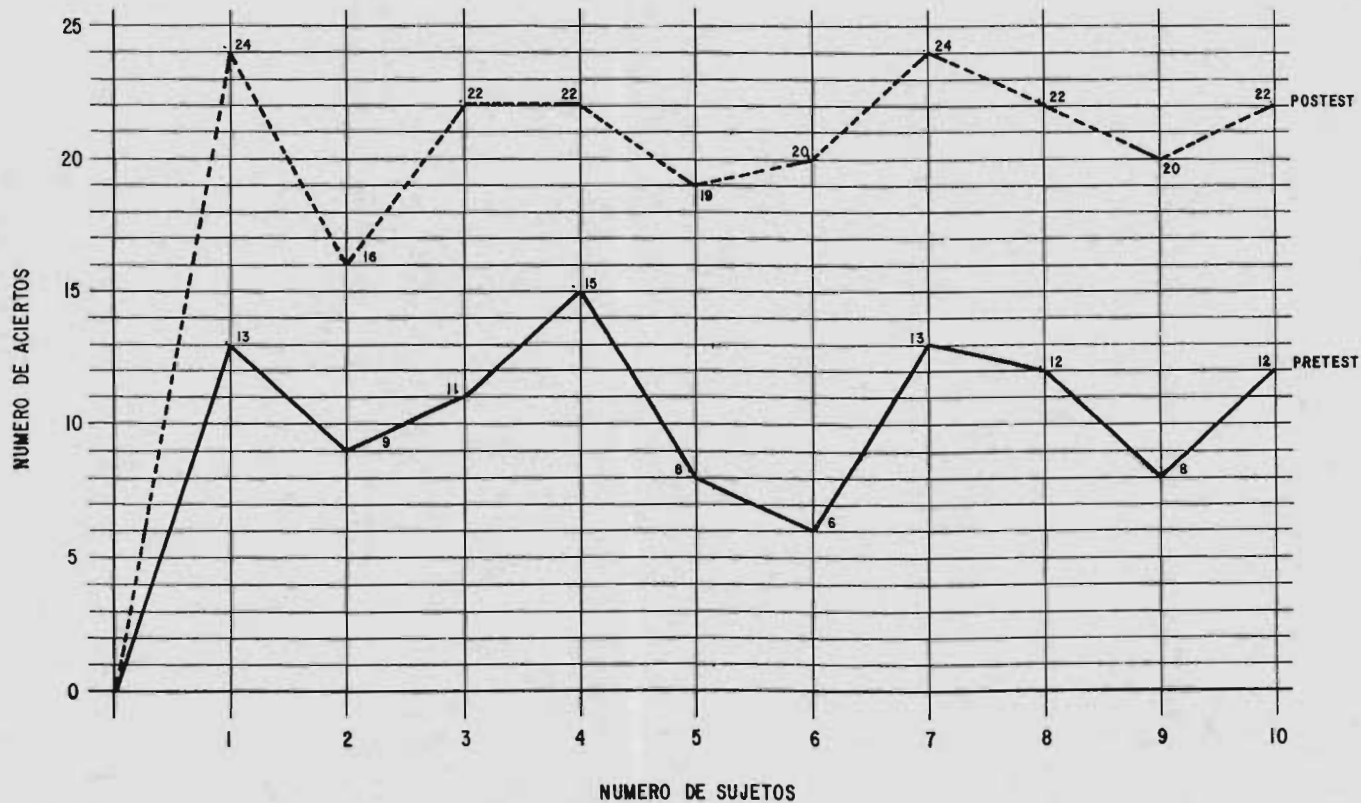
## GRUPO CONFERENCIA



# NIVEL EJECUTIVO

GRAFICA No. 2

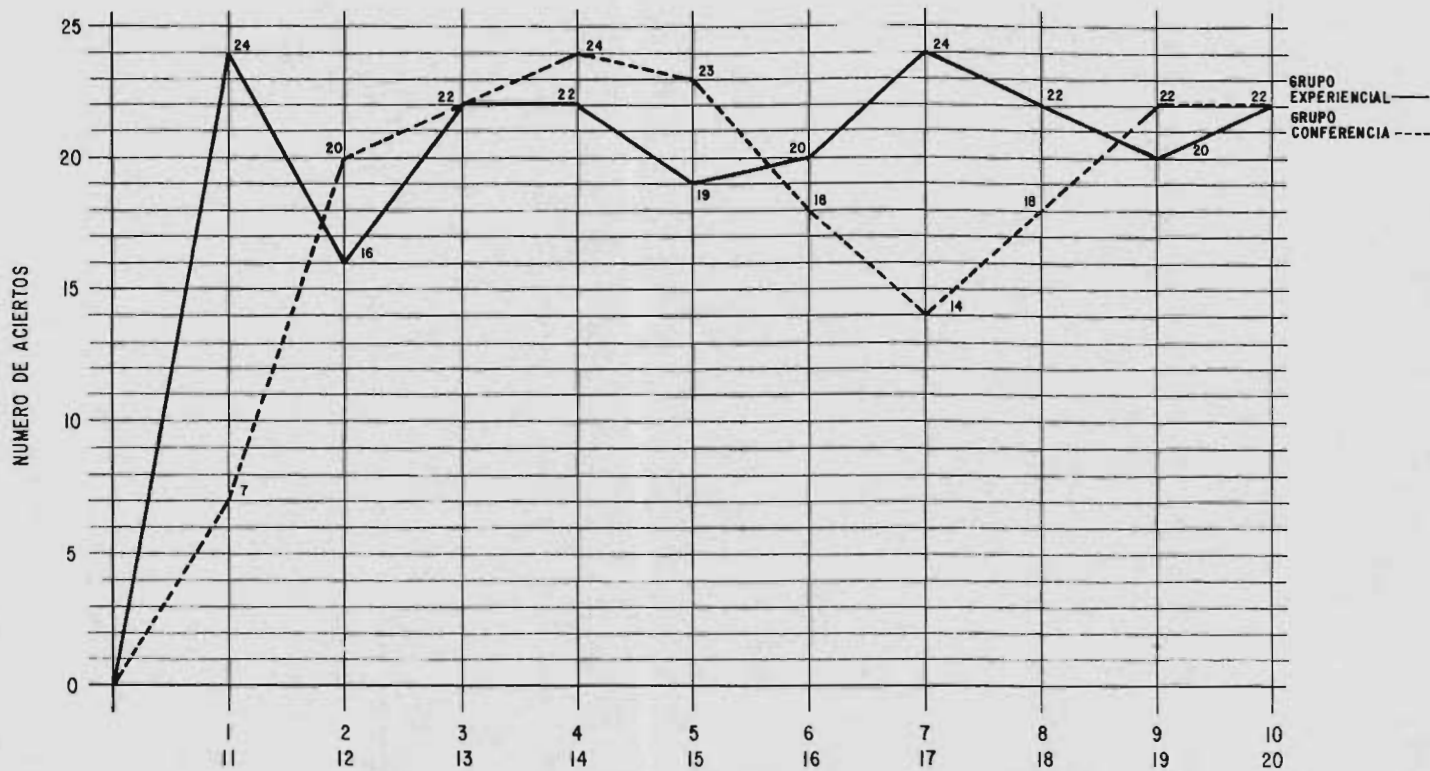
## GRUPO EXPERIENCIAL



# NIVEL EJECUTIVO

GRAFICA No. 3

## POSTEST DE GRUPO CONFERENCIA Y GRUPO EXPERIENCIAL

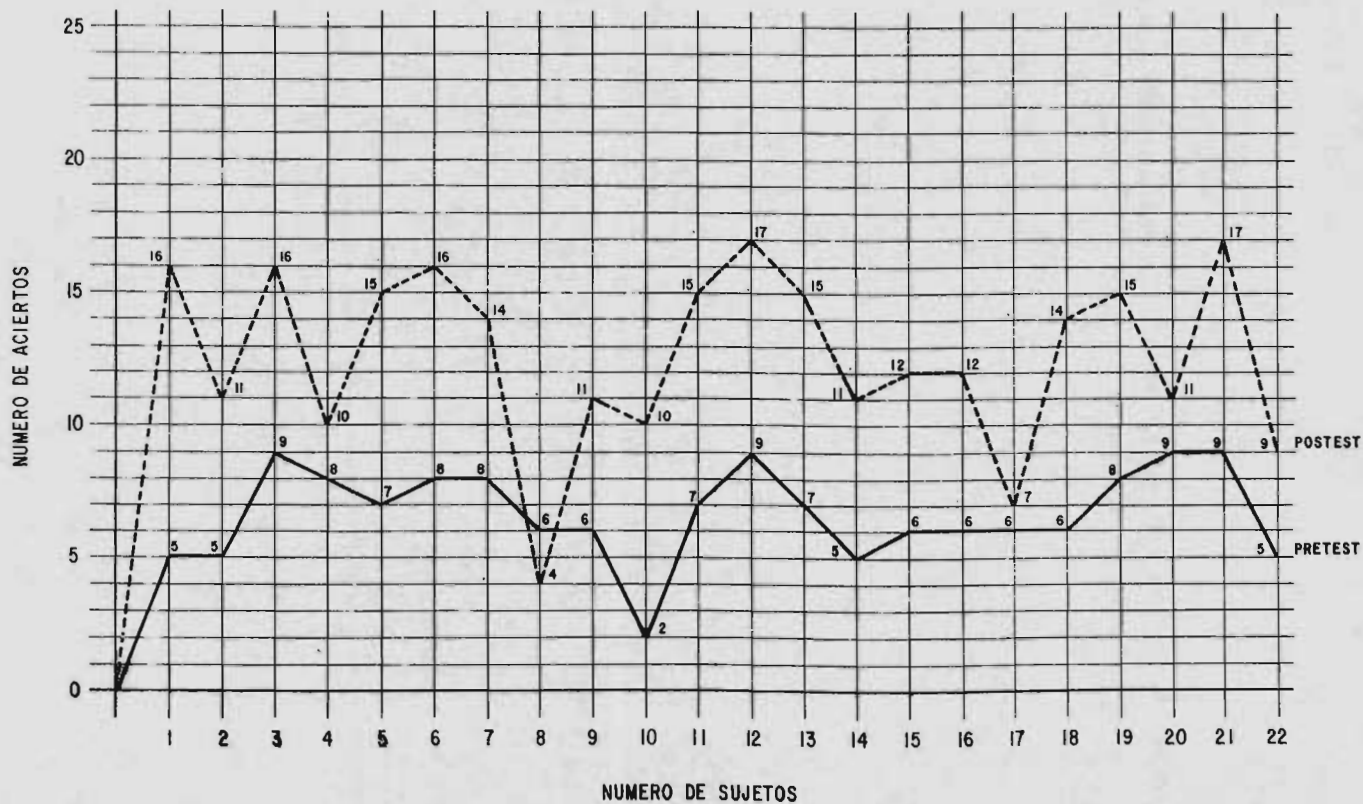


NUMERO DE SUJETOS

# NIVEL OPERATIVO

GRAFICA No. 4

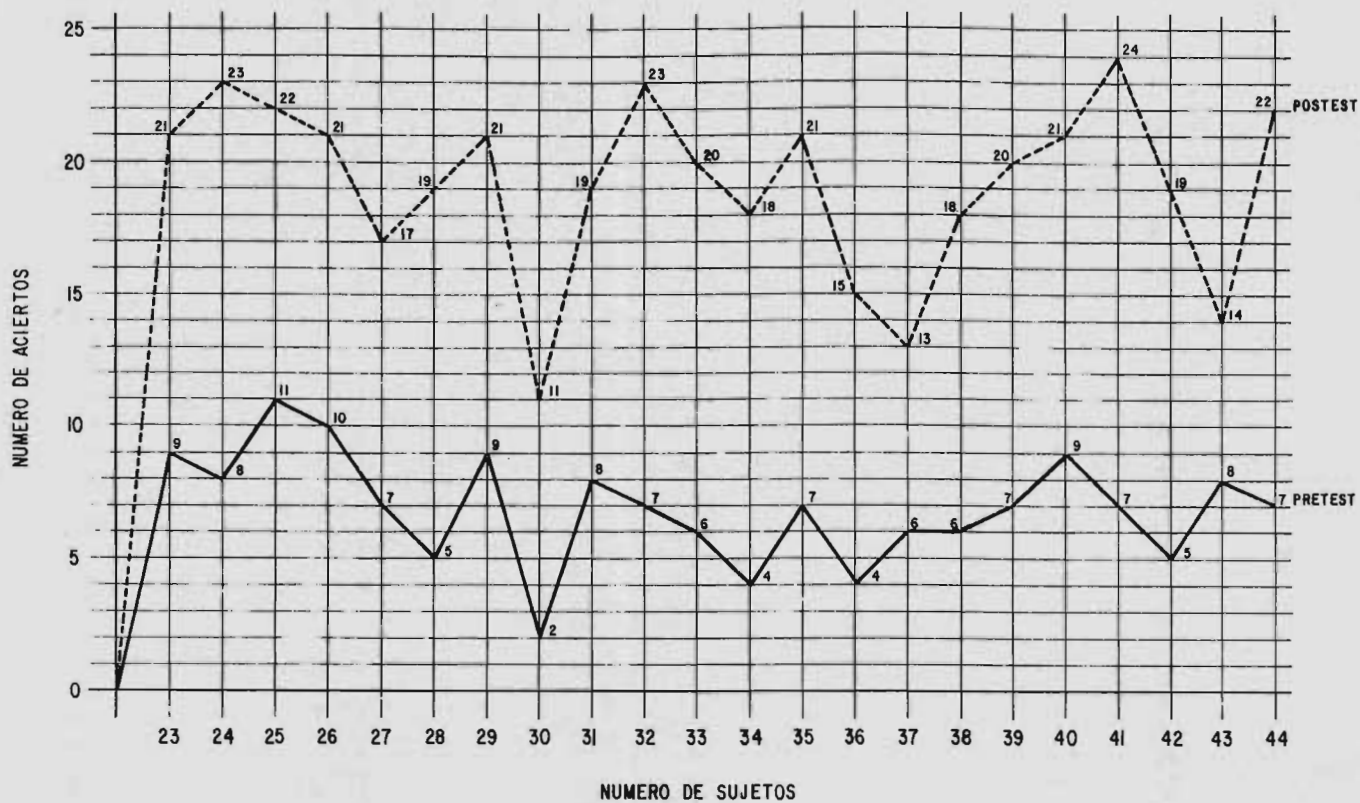
## GRUPO CONFERENCIA



# NIVEL OPERATIVO

GRAFICA No. 5

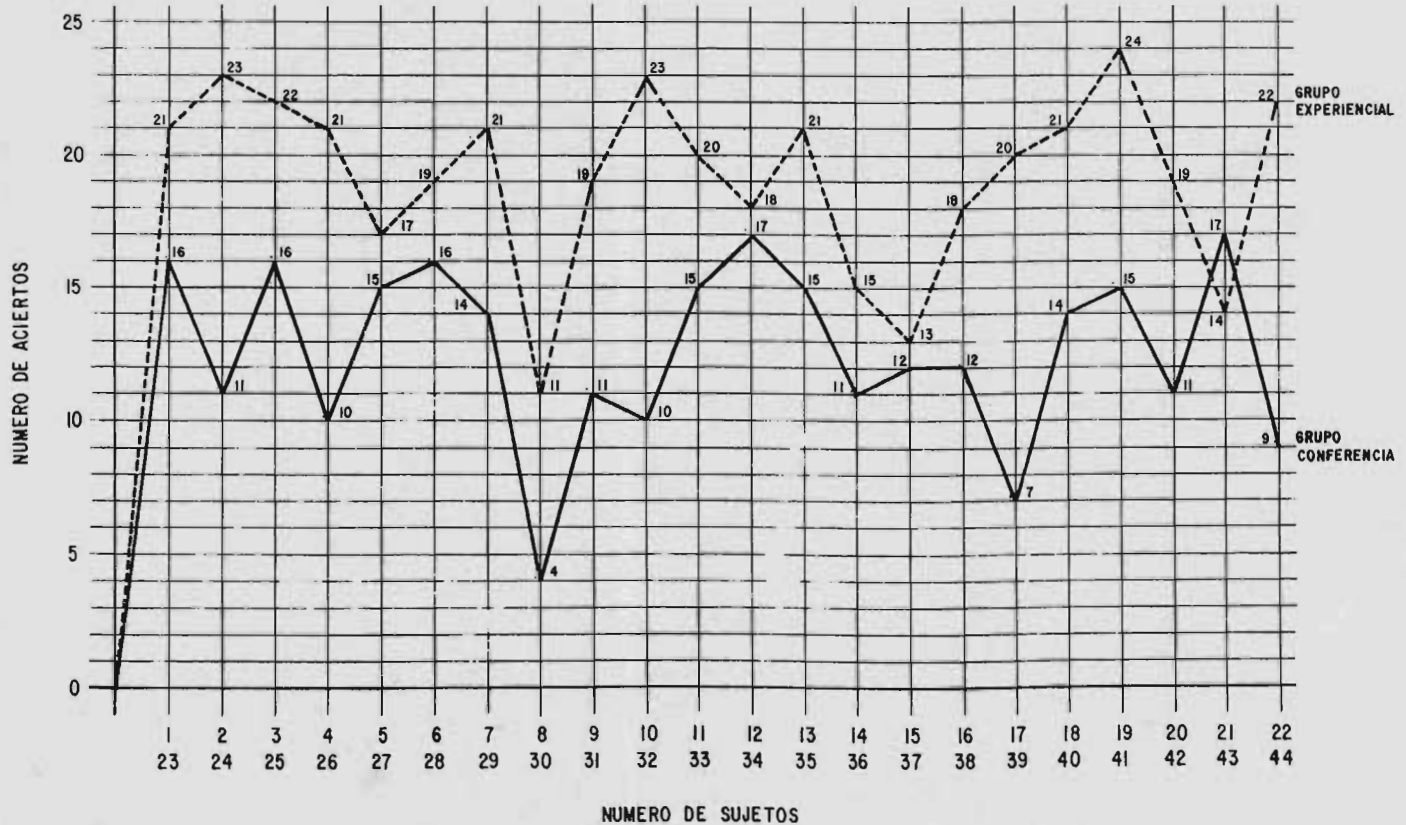
## GRUPO EXPERIENCIAL



# NIVEL OPERATIVO

GRAFICA No. 6

## POSTEST DE GRUPO CONFERENCIA Y GRUPO EXPERIENCIAL



A manera de resúmen de los datos anteriores puede obser  
varse en la gráfica AVAR (pag.275) que la distancia A (califi  
caciones del pretest nivel operativo) es muy pequeña, sin em  
bargo la distancia B es la mayor que se encuentra y represen  
ta la diferencia en cuanto al grado de aprendizaje obtenido-  
en el nivel operativo con los dos métodos de instrucción em-  
pleados. Es pues bastante representativo el incremento del-  
aprendizaje en el nivel operativo al emplear experiencias es  
tructuradas. Por el contrario la distancia A' y B' son casi  
similares, indicando con ello la poca variación que el méto-  
do de instrucción proporciona en el aprendizaje a nivel eje-  
cutivo.

Por otro lado, la línea de las variables conferencia --  
y ejecutivos se cruza con la línea de las variables experien  
cia estructurada y operativos, lo cual indica que existe una  
interacción entre el método de instrucción empleado y la e -  
fectividad del aprendizaje en cada uno de los niveles.

B.

#### NIVEL AFECTIVO

Através del cuestionario sociométrico se obtuvieron los-  
siguientes resultados:

NIVEL OPERATIVO

ACEPTACIONES

GRUPO CONFERENCIA

SUJETO	P R E T E S T		P O S T E S T	
	RECEP- CION	EMI- SION	RECEP- CION	EMI- SION
1	2	2	3	3
2	0	1	2	3
3	0	0	0	0
4	4	1	2	3
5	0	2	2	3
6	1	2	1	3
7	1	1	1	2
8	2	2	2	3
9	5	3	4	3
10	0	0	0	2
11	2	2	4	2
12	2	2	2	3
13	2	1	0	2
14	4	3	6	2
15	4	3	5	2
16	2	1	4	3
17	2	0	3	1
18	1	3	4	3
19	0	3	0	3
20	2	2	3	3
21	1	2	2	2
22	2	3	3	2
$\Sigma X$	3	9	5	3
$\bar{X}$	1. 8		2. 4	
	-		=	

n=22

GRUPO EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS

SUJETO	P R E T E S T		P O S T E S T	
	RECEP- CION	EMI- SION	RECEP- CION	EMI- SION
23	0	0	1	0
24	2	3	3	3
25	1	2	2	3
26	0	2	1	3
27	3	1	4	3
28	2	3	5	2
29	0	3	1	3
30	2	1	3	3
31	1	2	4	3
32	5	2	10	3
33	2	3	2	3
34	2	1	5	16
35	1	1	4	2
36	4	1	5	3
37	1	1	3	1
38	0	0	1	3
$\Sigma X$	2	6	5	4
$\bar{X}$	1. 6		3. 4	
	-		=	

n=16



NIVEL OPERATIVO

RECHAZOS

GRUPO CONFERENCIA

GRUPO EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS

SUJETO	PRETEST		POSTEST	
	RECEPCION	EMISSION	RECEPCION	EMISSION
1	2	2	2	2
2	4	3	1	2
3	10	22	10	22
4	4	3	4	1
5	3	3	2	3
6	2	2	2	1
7	3	2	3	2
8	1	2	1	2
9	5	3	3	2
10	9	3	2	2
11	2	2	1	1
12	2	2	5	2
13	5	1	2	1
14	1	2	1	2
15	1	2	2	3
16	2	3	2	0
17	2	1	4	1
18	5	2	3	2
19	1	2	1	1
20	2	3	1	1
21	3	3	3	3
22	1	2	4	3
$\Sigma X$	70		59	
$\bar{X}$	3.2		2.7	

n=22

SUJETO	PRETEST		POSTEST	
	RECEPCION	EMISSION	RECEPCION	EMISSION
23	3	16	1	16
24	5	3	3	0
25	2	0	1	1
26	6	3	4	2
27	3	3	2	2
28	5	0	5	0
29	6	1	3	0
30	3	2	1	2
31	7	2	3	3
32	2	1	2	1
33	2	3	1	2
34	2	0	1	0
35	3	2	2	0
36	2	2	2	1
37	2	2	1	1
38	3	16	1	2
$\Sigma X$	56		33	
$\bar{X}$	3.5		2.0	

n=16

Los puntajes de los cuadros anteriores indican la frecuencia de aceptaciones o rechazos que los sujetos manifestaron o recibieron.

Las tablas sociométricas 1, 2, 3 y 4, así como los sociogramas 1, 2, 3, 4, 5 y 6 muestran las aceptaciones y los rechazos obtenidos en el pretest y postest por los sujetos a quienes se aplicó el método de conferencia. ( Apéndice "D" y "E" )

Las tablas sociométricas 5, 6, 7 y 8, así como los sociogramas 7, 8, 9, 10, 11 y 12 muestran las aceptaciones y los rechazos de los sujetos de los grupos de experiencias estructuradas, obtenidas en el pretest y postest. ( Apéndice "D" y "E" )

DISEÑOS FACTORIALES 2 x 2  
ACEPTACIONES

	CONFERENCIA	EXP. ESTRUCT.
	(1)	(2)
PRE	1.8 n=22	1.6 n=16
	(3)	(4)
POST	2.4 n=22	3.4 n=16

RECHAZOS

	CONFERENCIA	EXP. ESTRUCT.
	(1)	(2)
PRE	3.2 n=22	3.5 n=16
	(3)	(4)
POST	2.7 n=22	2.0 n=16

Enseguida se presentan las tablas resumen obtenidas de la aplicación de los cuatro análisis de varianza para los cuatro diseños factoriales 2x2:

SUMARIO DEL ANALISIS ESTADISTICO DE VARIANZA DE LAS "SELECCIONES RECIBIDAS" EN EL CUESTIONARIO SOCIOMETRICO.

FUENTE DE VARIACION	SUMA DE CUADRADOS	G.L.	MEDIA DE LOS CUADRADOS	PRUEBA F
ENTRE METODOS DE INSTRUCCION	3.1	1	3.1	1.04
ENTRE PRETEST POSTEST	23.21	1	23.21	7.78 *
INTEGRACION	5.74	1	5.74	1.92
M.I. x P.P.				
INTRAGRUPOS (ERROR)	<u>216.69</u>	<u>72</u>	3.0	
T O T A L	248.74	75		

F requerida = 3.98 Ho<sub>1</sub> Aceptada; Ho<sub>2</sub> Rechazada; Ho<sub>3</sub> Aceptada

\* Significativa al nivel de 0.05

SUMARIO DEL ANALISIS ESTADISTICO DE VARIANZA DE LAS "SELECCIONES EMITIDAS" (CUESTIONARIO SOCIOMETRICO).

FUENTE DE VARIACION	SUMA DE CUADRADOS	G.L.	MEDIA DE CUADRADOS	PRUEBA F
ENTRE METODOS DE INSTRUCCION	3.1	1	3.1	0.96
ENTRE PRETEST Y POSTEST	23.21	1	23.21	7.18 *
INTERACCION N.I. x P.P.	5.74	1	5.74	1.78
INTRAGRUPOS (ERROR)	<u>232.69</u>	<u>72</u>	3.23	
T O T A L	264.74	75		

SIGNIFICATIVA A NIVEL DE 0.05

Ho<sub>1</sub> Aceptada; Ho<sub>2</sub> Rechazada; Ho<sub>3</sub> Aceptada

En virtud de que en los resultados del análisis estadístico de varianza para los rechazos recibidos, la fuente de variación correspondiente a pretest y postest no obtuvo significatividad por dos centésimas, se aplicó la prueba t para así esclarecer si alguno de los dos métodos de instrucción-- apuntaba una diferencia significativa entre las mediciones, la cual posiblemente se encontraba diluída en el análisis -- combinado de ambos métodos. De la aplicación de la prueba t-- se obtuvieron los resultados siguientes:

1.- Grupo conferencia.-

$$\text{Pretest.- } SC_1 = 125.28$$

$$\text{Postest.- } SC_2 = 84.78$$

$$t = 0.7415$$

$$gl = 42$$

$$p < 0.4 ; \text{ pero } p > 0.05$$

. No hay diferencia significativa entre el pretest y el postest del método de conferencia.

2.- Grupo experiencias estructuradas.-

$$\text{Pretest } SC_1 = 44$$

$$\text{Postest } SC_2 = 22.94$$

$$t = \underline{2.726}$$

$$gl = 30$$

$$p < 0.01$$

°. Si hay diferencia entre el pretest y el postest del grupo de experiencias estructuradas en cuanto a los rechazos recibidos.

Debido a que se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre una medición antes y una medición posterior a la aplicación de las experiencias estructuradas, podemos afirmar que mediante esta técnica sí podemos modificar la estructura sociométrica en cuanto a disminución de rechazos. Lo cual no resulta factible con el método de conferencia.

Para los rechazos emitidos no fue necesario emplear la prueba t, ya que ninguno de los resultados de la prueba F fue significativo y, por tanto, no hubo duda acerca de la no significatividad de alguno de los métodos de instrucción.

XII.1.- Presentamos, también, a continuación un resumen del análisis de cada psicogrupo.

#### ANALISIS DEL PSICOGRUPO DE CONFERENCIA EN EL PRETEST

En las tablas sociométricas 5 y 6 así como en el sociograma 6 y 7 se observa lo siguiente:

- Líderes

1o. No. 9 (1A, 3B y 1C)	= 5
2o. No.14 (4A)	= 4
3o. No.15 (2A, 1B y 1C)	= 4
4o. No. 4 (1A, 2B y 1C)	= 4

- Recibieron mayor número de rechazos:

1o. No. 3

2o. No. 10

3o. No. 9

4o. No. 13

Como se puede observar el número 9 a la vez que es líder-  
obtuvo el tercer lugar en número de rechazos, lo cual indica-  
fuertes divisiones dentro del grupo.

- Indiferentes hacia el grupo:

En selecciones: No. 3, No. 10 y No. 17

En rechazos: ninguno

- Número de parejas en selecciones: nueve

- Número de parejas en reciprocidad de rechazos: nueve

- Triángulos en Selecciones: cinco

- Solitarios No. 3 y No. 10

Resulta un grupo muy pobremente integrado

Hay 64.2 % de rechazos

#### ANALISIS DEL PSICOGRUPO DE CONFERENCIA EN EL POSTEST

En las tablas sociométricas 7 y 8, así como en el socio -  
grama 7 y 8 se observa lo siguiente:

- Líderes

1o. No. 14 (3A, 2B y 1C) = 6

2o. No. 15 (2A, 1B y 2C) = 5

3o. No. 18 (3A, y 1B) = 4

4o. No. 11 (2A, 1B y 1C) = 4

- Recibieron mayor número de rechazos

1o. No. 3

2o. No. 12

3o. No. 22

4o. No. 17

Como puede observarse se eliminaron las contradicciones que se dieron en el Pretést para la elección de los líderes, definiéndolos más claramente y sin rechazos. Los líderes que habían sido señalados fueron sustituidos. En los rechazos -- se reafirmó la prioridad del No. 3.

- Indiferentes hacia el grupo:

+ En Selecciones: No. 3

+ En rechazos: No. 16

- Número de parejas en selecciones: ocho

- Número de parejas en reciprocidad de rechazos: diez

- Triángulos en selecciones: cuatro

- Solitarios: Uno

El grupo se abrió a una interacción mayor, sin embargo - no mejoró significativamente en cuanto a calidad en las interacciones, obteniendo 52.7 % de rechazos, resultando por tanto un grupo pobremente cohesionado.

ANALISIS DEL PSICOGRUPO EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS EN EL PRETEST.

En las tablas sociométricas 1 y 2, así como en el sociograma 1, 2 y 5A se observa lo siguiente:

- Líderes:

- 1o. No. 10 (4A y 1B) = 5
- 2o. No. 14 (1A, 2B y 1C) = 4
- 3o. No. 6 (2A y 1B) = 3
- 4o. No. 11 ( 2A) = 2

Recibieron mayor número de rechazos:

- 1o. No. 9
- 2o. No. 4
- 3o. No. 7

- Indiferentes hacia el grupo:

- No. 1 y No. 16 (Selecciones)
- No. 6 y No. 12 (Rechazos)

- Número de parejas en selecciones: seis

- Número de parejas en reciprocidad de rechazo: cinco

- Triángulos en selecciones: cinco

- Solitarios: No. y No. 16

- Resulta un grupo pobremente integrado

- Hay 68.2 % de Rechazos.



ANALISIS DEL PSICGRUPO EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS EN EL POSTEST.

En las tablas sociométricas 3 y 4, así como en el sociograma 3, 4 y 5B se observa lo siguiente:

- Líderes:

- 1o. No. 10 (7A, 2B y 1C) = 10
- 2o. No. 6 (3A y 2B) = 5
- 3o. No. 14 (1A, 3B y 1C) = 5
- 4o. No. 12 (1A, 1B y 3C) = 5

El líder estuvo más contundentemente definido y los sublíderes en un plano casi similar entre sí y con un mayor reconocimiento que en el pretest, habiendo además cambiado a uno de ellos.

- Recibieron mayor número de rechazos:

- 1o. No. 6
- 2o. No. 4
- 3o. No. 7

El No. 6 a la vez que es sublíder recibió el mayor número de rechazos, aún cuando en el sociograma del pretest no sucede así.

- Indiferentes hacia el grupo: ninguno
- Número de parejas en selecciones: once
- Número de parejas en reciprocidad de rechazo: dos
- Triángulos en selecciones: doce (todos interrelacionados)

- Solitarios: ninguno

Resulta un grupo con significativa interrelación intergrupos; con una mayor y aceptable integración que la registrada - en el pretest.

- Hay 37.9 % de rechazos.

CUADRO RESUMEN DE LOS DIVERSOS INDICES OBTENIDOS EN EL ESTUDIO  
SOCIOMETRICO

GRUPO CONFERENCIA

GRUPO EXP. ESTRUCT.

	GRUPO CONFERENCIA			GRUPO EXP. ESTRUCT.		
	PRE	POST.	MEJORIA	MEJORIA	PRE.	POST.
ACEPTACIONES	35.8 %	47.3 %	<u>* 35 %</u>	<u>* 107 %</u>	31.7 %	62.1 %
RECHAZOS	64.2 %	52.7 %	<u>* 15 %</u>	<u>* 41 %</u>	68.3 %	37.9 %
INDICE DE INTERACCION	8.44	11.47	3.03	11.67	10.83	22.50
INDICE DE INTENSIDAD SOCIAL	5.19	5.33	0.14	0.34	5.46	5.80
INDICE DE COMPATIBILIDAD	0.42	0.38	-0.04	0.33	0.40	0.73

\* Se obtuvieron de las diferencias de los puntajes absolutos.

1a. ACEPTACION Y 1er. RECHAZO

	CONFERENCIA		EXP. EXTRUCT.	
	ACEPTACIONES	RECHAZOS	ACEPTACIONES	RECHAZOS
PRE	30.6 %	69.4 %	24.6 %	75.4 %
POST.	33.3 %	66.7 %	53.6 %	46.4 %

ESCASA MEJORIA

SIGNIFICATIVA MEJORIA

### XIII.- ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS

#### XIII. I. - DECISIONES

El problema de la investigación implica varias facetas, - a cada una de las cuales se planteó una tentativa de solución a través de la hipótesis de trabajo. Estas hipótesis, al ser sometidas a un diseño de investigación, fueron específicamente definidas en términos de hipótesis nulas e hipótesis alternas con objeto de ser aceptadas o rechazadas en el contexto - de la probabilidad estadística del diseño factorial propuesto.

El nivel de probabilidad requerida para que los valores de las diferencias obtenidas en las variables dependientes -- fuesen significativas se estableció a 0.05.

A continuación presentamos las decisiones tomadas con -- respecto a tales hipótesis, en base a los resultados obtenidos en el análisis estadístico realizado.

#### A).- DECISIONES PARA LAS HIPOTESIS DE NIVEL COGNOSCITIVO

Respecto a las cuatro hipótesis de nulidad referidas a la adquisición de conocimientos las rechazamos en su totalidad, ya que el valor calculado para la prueba F excede el valor requerido por el nivel de significancia de 0.05 en todos los casos; y aceptamos, por tanto, sus respectivas hipótesis alternas que dicen:

H<sub>1</sub>.- Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en el cuestionario de conocimientos por los sujetos que recibieron el método de conferencia y los resultados obtenidos por los sujetos que recibieron el método experiencial.

H<sub>2</sub>.- Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en el cuestionario de conocimientos por los sujetos de nivel operativo y los resultados obtenidos por los sujetos de nivel ejecutivo.

H<sub>3</sub>.- Existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en el cuestionario de conocimientos, antes y después de la aplicación del método de instrucción.

H<sub>4</sub>.- Existe una diferencia estadísticamente significativa en los resultados obtenidos en el cuestionario de conocimientos entre los ocho grupos del diseño.

B).- Decisiones para las Hipótesis de Nivel Afectivo:

Respecto a la primera hipótesis de nulidad, que dice que "no hay una diferencia estadísticamente significativa en los resultados obtenidos en el cuestionario sociométrico entre los sujetos que recibieron el método de conferencia y los sujetos que recibieron el método experiencial" la aceptamos, ya que el valor calculado de F no excedió el nivel de --

significatividad de 0.05 en ninguno de los casos.

La segunda hipótesis de nulidad que señala que "no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados obtenidos en el cuestionario sociométrico antes y después de la aplicación del método de instrucción" es rechazada en lo que se refiere a las aceptaciones emitidas y recibidas, aceptando sus respectivas hipótesis alternas que son las siguientes:

a) Existe una diferencia significativa entre las aceptaciones emitidas por los sujetos en el cuestionario sociométrico antes y después de la aplicación del método de instrucción.

b) Existe una diferencia significativa entre las aceptaciones recibidas por los sujetos en el cuestionario sociométrico antes y después de la aplicación del método de instrucción.

En cuanto a los rechazos emitidos y recibidos, los resultados de la prueba T indican que existe una diferencia significativa entre el pretest y posttest, únicamente cuando se utiliza el método experiencial.

Las restantes hipótesis nulas referentes a la cohesión e integración del grupo se aceptan en virtud de que no alcanzan el valor requerido para ser consideradas estadísticamente

te significativas.

Haciendo referencia a las hipótesis de trabajo postuladas al inicio de la investigación y en base a las decisiones tomadas renglones arriba, podemos decir lo siguiente:

1.- Se confirmó la primera hipótesis que dice: "Si a un grupo de entrenamiento en los procesos psicosociales de interacción se aplican experiencias estructuradas, obtendrá una adquisición mayor de conocimientos al respecto que un grupo al que solo se aplique el método de conferencia".

2.- La segunda hipótesis de trabajo que dice "El empleo de experiencias estructuradas en el desarrollo de un programa de entrenamiento proporciona un mayor grado de cohesión e integración entre los participantes que el empleo de método de conferencia", no fue confirmada totalmente, ya que se mejoró la cohesión e integración del grupo mediante el uso del método experiencial; sin embargo no fue significativa en todos los aspectos (emisiones y recepciones de aceptaciones y rechazos) la superioridad de este método sobre el de conferencia.

3.- La tercera hipótesis mediante la cual se establece que "Si aplicamos experiencias estructuradas para el entrenamiento de dos diferentes niveles jerárquicos de una organización laboral mexicana, los resultados en cuanto a la adquisi



ción de conocimientos serán de la misma efectividad", no fue confirmada, ya que aunque las experiencias estructuradas producen una significativa mejoría en los dos niveles jerárquicos investigados, sin embargo se obtuvo una efectividad superior, significativa, del nivel operativo sobre el ejecutivo.

### XIII. 2.- I N T E R P R E T A C I O N .

A) De la aceptación de las cuatro hipótesis alternas para el nivel cognoscitivo, derivamos las siguientes implicaciones:

1.- La significatividad de la primera hipótesis alterna demuestra que los dos métodos de instrucción utilizadas producen un grado de aprendizaje significativamente diferente entre los participantes. Por otro lado, las medias de los puntajes obtenidos señalan una superior ejecución de los sujetos mediante el empleo del método experiencial; lo cual hace manifiesta la superioridad de las experiencias estructuradas sobre el método de conferencia para la adquisición de conocimientos.

2.- La aceptación de la segunda hipótesis alterna nos permite afirmar que el aprendizaje adquirido por los sujetos varía no sólo en función del método de instrucción utilizado, sino también del nivel jerárquico a quien se aplicó. Si aunamos a esto que los mayores puntajes fueron obtenidos -

con el método experiencial y que los sujetos de nivel operativo obtuvieron una media mayor en las calificaciones, podemos derivar que el método experiencial produce una mejoría - significativamente superior en el personal operativo sobre el personal ejecutivo para la adquisición de conocimientos.

3.- De acuerdo con la aceptación de la tercera hipótesis alterna, podemos determinar que hubo un cambio significativo en la ejecución de los participantes después de asistir al curso y que ambos métodos son útiles para incrementar conocimientos; sin embargo, en virtud de que las medias de los puntajes en el postest son superiores para el método experiencial, podemos concluir que las experiencias estructuradas producen un cambio de ejecución significativamente mayor que el producido por el método de conferencia.

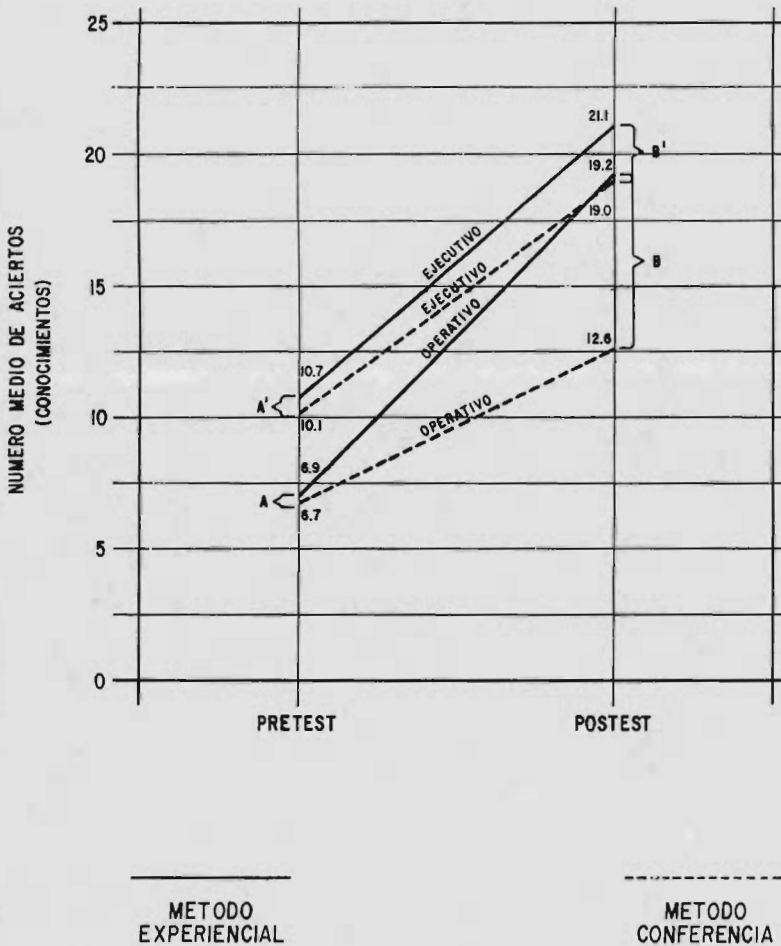
4.- La aceptación de la cuarta hipótesis nula confirma las aseveraciones anteriores, ya que señala una interacción positiva, significativa, entre el método de instrucción empleado y la efectividad del aprendizaje en cada uno de los niveles jerárquicos.

Lo anterior puede observarse objetivamente en la gráfica "AVAR" que presentamos a continuación y que sirve a manera de resumen de los resultados encontrados a nivel de conocimientos. En ella puede observarse que la distancia A, re-

# GRAFICA "AVAR"

GRAFICA No. 7

QUE MUESTRA LOS EFECTOS DE LAS VARIABLES INDEPENDIENTES  
SOBRE EL APRENDIZAJE COGNOSCITIVO



presentando la calificación en el pretest nivel operativo - es muy pequeña. sin embargo la distancia "B" es la mayor que se encuentra y representa la diferencia en cuanto al grado de aprendizaje obtenido en el nivel operativo con los dos métodos de instrucción empleados. Es notoriamente obvio el incremento del aprendizaje en el nivel operativo al emplear experiencias estructuradas. Por el contrario, la distancia -- A' y B' son casi similares, indicando la poca variación que el método de instrucción proporciona en el aprendizaje a nivel ejecutivo. Por otro lado la línea de las variables - - "Ejecutivo-conferencia" se cruzan con la línea de las variables "operativo-experiencias estructuradas", lo cual indica que existe una interacción entre el método de instrucción empleado y la efectividad del aprendizaje en cada uno de -- los niveles.

↳ Así, pues, derivamos por las distancias entre A y B; - A' y B' (variables dependientes); y por el cruce de líneas - (variables independientes), que existe una interacción en - tre todas las variables del diseño (método de instrucción, - grado de aprendizaje, nivel jerárquico, pretest-postest).

↳ De acuerdo con los datos obtenidos, podemos afirmar -- que se aprende más con el método experiencial que con el método de conferencia y que el primero resulta más eficaz si

se emplea en niveles operativos.

B).- De la aceptación y rechazo de las hipótesis para el nivel afectivo derivamos las siguientes implicaciones:

1.- La primera hipótesis de nulidad fue aceptada para todos los casos, pudiéndose afirmar, entonces, que la aplicación de cualquiera de los dos métodos no produce resultados significativamente diferentes en cuanto a la cohesión e integración del grupo; sin embargo existe una tendencia a mejorar este aspecto mediante las experiencias estructuradas, de acuerdo a lo reportado por los índices de interacción, intensidad social y compatibilidad; obtenidos en el estudio sociométrico.

2.- El rechazo de la segunda hipótesis de nulidad y la aceptación de su correspondiente hipótesis alterna con respecto a la obtención de un cambio antes y después del curso en cuanto a las aceptaciones que se dieron entre sí los participantes, implica, aunado con las afirmaciones de la hipótesis anterior, que con la aplicación de ambos métodos de instrucción se incrementen significativamente las interacciones positivas (aceptaciones), pero ningún método demostró ser totalmente superior al otro. Y aún cuando se aumentan las interacciones, el análisis cualitativos del estudio sociométrico indica que continúa existiendo una pobre cohesión del

grupo después de asistir al curso.

3.- En cuanto los rechazos que se dieron entre si los-participantes, los resultados indican que existe una dife--rencia significativa entre el pretest y postest únicamente--cuando se utiliza el método experiencial; lo cual indica --una tendencia a la obtención de menores rechazos y mayor cohesión cuando se emplean experiencias estructuradas en con--traposición al método de conferencia.

El análisis estadístico del número de selecciones y re--chazos emitidos y recibidos por cada participante nos indi--ca que:

- Sí se producen cambios significativos en cuanto a --la mejoría en las relaciones interpersonales después de --asistir al curso, tanto en el grupo de conferencia como en--el de experiencias estructuradas.

- Los cambios obtenidos con el empleo del método expe--riencial indican una mayor tendencia hacia la cohesión e in--tegración, sin embargo estos cambios no son significativos, tomados en forma global, con respecto a los obtenidos con el método de conferencia.

- La mejoría detectada en las interacciones fué signi--ficativa en cuanto al incremento en las aceptaciones; no --así en los rechazos, aún cuando estos últimos disminuyeron--después del curso con ambos métodos.

Lo anterior podría significar que aumentó la integración del grupo gracias a la interacción de los participantes, misma que propició un mejor conocimiento y aceptación de un número mayor de personas. Así, aunque las antipatías no disminuyeran significativamente, el grupo se integró más por un mayor número de simpatías.

Sintetizando, podemos decir que los resultados en lo referente a cohesión e integración no difieren significativamente en forma global (aceptaciones y rechazos) entre ambos métodos. La mejoría observada resultó significativa en los dos métodos en cuanto a las interacciones positivas (aceptaciones); y resultó significativa en la disminución de los rechazos únicamente para el método experiencial. De lo anterior se concluye que existe una mayor tendencia a mejorar los procesos psicosociales de interacción con el uso de experiencias estructuradas que con el método de conferencia.

C) El hecho de haber obtenido cambios en la estructura sociométrica con ambos métodos de instrucción puede deberse a que en los dos métodos se permitió un amplio grado de interacción entre los participantes, ya sea durante los recesos (conferencia), o en el desarrollo de las sesiones (experiencias estructuradas); lo cual podría servir de apoyo al postulado del método experiencial, referente a la necesidad de po-

sibilitar una interacción abierta entre los participantes como medio para aprender nuevas pautas de conducta en la interrelación social.

Quizás controlando más estrictamente esta variable de interacción pudiésemos confirmar la primacía de los métodos - - participativos, en forma significativa, sobre los métodos tradicionales.

Otra variable que probablemente influyó significativamente para la modificación de la estructura sociométrica es el establecer contacto interpersonal en condiciones totalmente diferentes a las actividades y funciones cotidianas del trabajo en las que normalmente se desenvuelven e interaccionan los participantes, permitiendo así un conocimiento más personal y espontáneo entre ellos, con el consiguiente desarrollo de pautas de afectividad más sólidas.

Por otra parte, un supuesto elaborado por la Doctora Graciela Sánchez B. (1975), fundamentado en los resultados de - - una investigación por ella realizada, acerca de la influencia que el grupo T produce en la modificación de la estructura sociométrica, establece que las técnicas de investigación de - - los cambios en los procesos sociales de los grupos tienen una doble función: como técnica de evaluación y como instrumento - propiciador de cambios. Esto pudiera ser aplicado a la pre -- sente investigación, diciendo que la acción evaluativa de ca -



da participante sobre su afectividad hacia el resto del grupo pudiera tener un potencial modificador de la misma afectividad.

D) Con respecto a las diferentes posturas que en la actualidad mantienen los principales teóricos y prácticos en relación a la validez y beneficio de las experiencias estructuradas mencionaremos lo siguiente:

Nuestros resultados concuerdan con los reportes de las investigaciones de Lieberman, Yalom y Miles (1973) en cuanto a la obtención de una alta satisfacción entre los capacitados a quienes se proporcionó un mayor grado de participación e involucramiento mediante experiencias estructuradas. También concuerdan estos estudios en contraposición a la postura teórica de Fagan (1971) y Otto (1970) con respecto al escaso poder para inducir cambios significativos en los procesos psicosociales de grupo.

No obstante lo anterior, podemos decir, apoyados en los resultados del presente estudio, congruentes con la postura de Goldstein, Heller, Scherest, que el uso de experiencias estructuradas puede resultar de utilidad como primera intervención para el entrenamiento y desarrollo de personal, ya que además de facilitar notablemente la adquisición de conocimientos en los procesos del grupo, tienen a promover un clima de confianza interpersonal, involucramiento de los par-

ticipantes y cierto grado de cohesividad; aspectos necesarios para un adecuado desarrollo de los programas de entrenamiento en los grupos de trabajo.

E) El hecho de haber obtenido un incremento mayor en los conocimientos de los sujetos de nivel operativo que el incremento obtenido en los conocimientos del personal ejecutivo puede deberse a que estos últimos, en virtud de su alto nivel académico y sus actividades de investigadores, están habituados a asistir e inclusive a impartir un gran número de conferencias, lo cual les facilitó el aprendizaje de los conocimientos impartidos mediante este método; sin embargo, hay que hacer notar que, aún así, se notó una mejoría al aplicarles el método experiencial.

Por otro lado, la marcada tendencia observada en la obtención de mejoría en los procesos de interacción de los grupos mediante el uso de experiencias estructuradas, en contraposición al empleo de conferencias, subraya al aspecto positivo, aunque no totalmente significativo, del aprendizaje experiencial; cuyos fundamentos se encuentran en los postulados andragógicos de la instrucción, que establecen un enfoque específico, diferente al tradicional que persigue objetivos de aprendizaje académico en organizaciones eminentemente educativas. Esto implica la búsqueda y aplicación de técnicas efectivas, no tanto para transmitir información, cuanto -

para estimular o provocar situaciones en las que los participantes puedan experimentar las consecuencias de sus intervenciones; lo cual posibilitará con un margen más amplio de éxito, la adquisición e implantación de las conductas más adecuadas para un crecimiento personal y un desarrollo de las organizaciones formales de trabajo.

F) Como ya se ha anotado, los datos obtenidos señalan una efectividad marcadamente superior de las experiencias estructuradas sobre el método de conferencia para la adquisición de conocimientos; y esta superioridad se hace particularmente manifiesta en el entrenamiento del personal de nivel operativo. Sin embargo los cambios a nivel afectivo, -- producidos mediante la aplicación del método experiencial, no resultaron significativamente superiores a los obtenidos a través del empleo del método de conferencia, aún y cuando existe una marcada tendencia a mejorar las interacciones con el primer método.

Esto demuestra claramente la limitación que existe --ya postulada en capítulos anteriores-- para poder inferir que de la modificación del nivel cognoscitivo de los individuos, se puedan derivar cambios en el comportamiento de los mismos. -- De tal manera que la obtención de resultados positivos e inclusive altamente satisfactorios en la adquisición de conocimientos, de ninguna manera garantiza una modificación de ac-

titudes, ni determina la transferencia del aprendizaje al comportamiento sociolaboral cotidiano.

Todo lo cual indica que se requiere, no solo del empleo de un método experiencial, sino sobre todo, de un apoyo contextual más amplio y profundo.

Lo anterior significa que cualquier entrenamiento (modificación) orientado exclusivamente sobre los conocimientos o habilidades de los trabajadores, sin tomar en cuenta los diversos aspectos en que se encuentra inmersa la actividad laboral del individuo, tiene grandes probabilidades de ser un esfuerzo estéril. Para tener mayores posibilidades de lograr un cambio en el nivel afectivo es necesario, entonces, enmarcar las acciones de entrenamiento y desarrollo en la modificación de ciertos estímulos o factores que pueden determinar la dirección de la actitud en el ambiente laboral, como son las normas y políticas, el tipo de supervisión, el sueldo y prestaciones, las condiciones físicas del trabajo, el ambiente informal o "cultura" de los grupos de trabajo, la dirección de la empresa, etc.

Esto apoya y se incorpora a lo postulado por Lippit, - - Straus, Sayles, Schein, D. A. Castaño, etc. en cuanto a la necesidad de una planeación y desarrollo de la energía humana - dentro de un contexto y enfoque sistémico de las actividades de administración de personal, con especial mención de la ca-

pacitación o tecnología educativa laboral, cuyos métodos de aplicación están en función de los restantes elementos organizativos con los que se intente interrelacionar. Así pues, una contribución y aproximación al desarrollo humano en los niveles cognoscitivos, afectivo y de modificación conductual lo representa el enfoque de las actividades de capacitación bajo el "Sistema Integral de Planeación y Desarrollo de los Recursos Humanos", ya explicado ampliamente en capítulos anteriores.

Todo lo anterior nos lleva a reconocer que para ser entrenamiento y desarrollo serio, cuyos objetivos no sean meramente paliativos disfrazados, sino esfuerzo real para transformar a los individuos en el sentido requerido por su condición de ente realizable y por los objetivos de la empresa, se hace necesario poner al descubierto el contexto y relación individuo-actividad laboral-organización, con todas sus implicaciones; así como los procedimientos que profundamente "controlan" y "condicionan" el comportamiento en la organización. De tal forma, - que se estudie punto por punto el encuadre necesario para implantar el cambio requerido, sin olvidar que aunque en la mayoría de los casos el entrenamiento debiera ser el efecto y parte de un cambio planificado a una escala macroscópica, sin embargo puede ser el origen y motor del mismo.

G) De lo expuesto podemos inferir que una verdadera capacitación implica liberación de fuerzas y que estas deben ser -

encauzadas hacia actividades posibilitadoras del cambio personal y organizacional, dirigido en tal forma que permita una posición humana digna, enfocada a la extinción de aquellos --razgos alienantes de la organización que en ocasiones determinan una "domesticación" del hombre y de su creatividad. De --tal manera que los esfuerzos en el entrenamiento de personal, y en general de la administración de la energía humana sean --la plataforma para la concepción, búsqueda y práctica de la --libertad y desarrollo humano en y mediante el trabajo creador; situación que forma la infraestructura de una verdadera transformación y crecimiento de las organizaciones sociolaborales.

Enseguida mencionamos las conclusiones a que hemos podido llegar através de la presente investigación, además de los supuestos establecidos en el inciso de la interpretación de los resultados.

- 1.- El empleo del método experiencial mediante la aplicación de experiencias estructuradas en los grupos de entrenamiento resulta de una efectividad superior al método de conferencia para la adquisición de conocimientos en los procesos psicosociales de interacción, tanto en sujetos de nivel operativo como en los grupos de niveles de mando.
- 2.- Es particularmente notable el incremento de conocimiento en el nivel operativo mediante el uso de experiencias estructuradas.
- 3.- Los sujetos del nivel ejecutivo muestran un incremento significativo en la adquisición de conocimientos después de participar en las experiencias estructuradas. Sin embargo la mejoría así obtenida, aún cuando supera lo reportado por el método de conferencia, no difiere en forma tan contundente del mismo como sucede en los grupos operativos. Así pues, los cam-

bios en la ejecución de los sujetos varían no solo en función del método de instrucción utilizado, sino también del nivel jerárquico al que se aplica.

- 4.- La consideración y aplicación de cada uno de los -- elementos y fases que conforman el método experiencial en el desarrollo de las experiencias estructuradas, constituye un medio importante para el logro de los objetivos de aprendizaje.
- 5.- El empleo de experiencias estructuradas en el entrenamiento para mejorar las habilidades en las relaciones interpersonales parece ser de utilidad para encadenar los conocimientos del área psicosocial a la práctica laboral.
- 6.- Los cambios a nivel afectivo en la estructura informal de los grupos se producen independientemente de que se utilice o no el método experiencial. Sin embargo, existe una marcada tendencia a mejorar la -- cohesión e integración entre los participantes mediante el uso de este método.
- 7.- Se facilita mediante el empleo de estas herramientas el conocimiento directo de las repercusiones -- que las personales pautas de conducta provocan en la



interrelación social, contribuyendo al esclarecimiento de la efectividad que las mismas reportan a nivel de satisfacción individual y de grupo y, a la comprensión de los cambios de dirección que en cada caso debe dárseles para una más positiva y satisfactoria interacción.

No obstante lo anterior, no debe presumirse que esta técnica por sí sola constituye una herramienta de modificación cien por ciento certera para dar solución a los complejos problemas que presentan los procesos de interacción humana en el trabajo; ya que aún cuando en el estudio sociométrico el número de rechazos entre los miembros del grupo disminuyó, sin embargo, el número de afiliaciones entre los mismos no aumentó significativamente. De lo cual se puede inferir una mejoría en la integración, más no en la cohesión del grupo.

- 8.- El uso de experiencias estructuradas puede resultar de utilidad como primera intervención para el entrenamiento y desarrollo de personal, ya que además de facilitar notablemente la adquisición de conocimientos en los procesos de grupo, propician el involucramiento de los participantes, tienden a --

promover la interacción y un clima de confianza interpersonal; situaciones todas ellas necesarias para un adecuado desarrollo de cualquier programa de entrenamiento en grupo.

- 9.- Se hace manifiesta la diferencia que existe entre los cambios cognoscitivos y afectivos en los procesos de interacción social; de tal manera que la obtención de resultados positivos e inclusive altamente satisfactorios en la adquisición de conocimientos, de ninguna manera garantiza una modificación de actitudes y en menor grado puede determinar la transferencia del aprendizaje al comportamiento sociolaboral.

Todo lo cual indica que se requiere, en este renglón, no sólo del empleo de un determinado método, sino además y sobre todo, de un apoyo contextual de la organización más amplio y profundo, que incluya en forma interrelacionada todos los aspectos de la vida del individuo dentro de la organización laboral, mediante la planeación y desarrollo de la energía humana bajo un enfoque sistémico e integral.

Se inició el presente estudio con un análisis de la administración de la energía humana en las organizaciones formales de trabajo bajo un enfoque de sistemas, interrelacionando todos los aspectos de la vida del individuo dentro del ámbito laboral para la planeación y desarrollo coordinado del recurso humano paralelo al de la organización.

Para tal efecto, se aplicó la teoría de los sistemas a la organización, y enmarcadas por ella, se analizaron las posturas de significativos agentes de cambio contemporáneos que enfocan coordinada y dinámicamente las actividades y funciones del "Sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos". Se establecieron, así las relaciones entre las partes del Sistema y entre estas y el todo organizacional.

Diseñamos un modelo de integración e interinfluencia de tales funciones y actividades con el objeto de proporcionar una aproximación del sistema total.

La tónica del sistema es el de contribuir a una adaptación e integración continua del individuo en la organización, esto es, a la implantación de un proceso de cambio continuo que garantice -por parte del elemento humano- una innovación técnicoadministrativa eficiente y una adaptación a los cambios socioculturales, que en forma dinámica se suscitan en el

medio que rodea a las instituciones laborales. Además puede constituir una concepción metodológica que sustituya a los -- aislados estudios y actividades que parcialmente se realizan para intentar dar solución a varios de los problemas humanos de las empresas.

La concepción sistemática nos llevó a determinar que para hacer entrenamiento y desarrollo serio, cuyos objetivos no sean meramente paliativos disfrazados, sino esfuerzo real para obtener un cambio en los individuos en el sentido requerido -- por su condición de ente realizable y por los objetivos de la organización, se hace necesario poner al descubierto las estructuras, las relaciones de fuerza, las políticas, las manipulaciones y los procedimientos que profundamente controlan -- y condicionan el comportamiento en las empresas y a poner en duda su efectividad; de tal forma que se estudie punto por -- punto el encuadre necesario para implantar el cambio requerido; sin olvidar que aunque en la mayoría de los casos el entrenamiento debiera ser el efecto y parte de un cambio planeado a una escala macroscópica, sin embargo puede también ser -- el motor, y sin perder de vista que al intentar transformar a la sociedad laboral (toda modificación del comportamiento de un individuo implica modificación del comportamiento de quienes lo rodean) para lograr una adaptación y desarrollo del potencial humano de una economía industrial, estamos trabajando

en último término para la adaptación y evolución de la misma. Y precisamente una contribución y aproximación a este necesario desarrollo humano y organizacional lo proporcionan las actividades de capacitación enfocadas bajo un sistema de Planeación y Desarrollo de Energía Humana, cuyo fin es la optimización de la eficiencia y satisfacción de los individuos así como el logro de los objetivos de la organización.

En el segundo capítulo examinamos el proceso de la tecnología educativa en la capacitación y desarrollo de personal.- El enfoque dado al proceso de enseñanza aprendizaje en las organizaciones laborales estuvo enmarcado en una estructura básica y sistematizada, que propicia que la planeación, ejecución y evaluación de las actividades de entrenamiento y desarrollo estén de acuerdo a las necesidades y condiciones de la organización tomada en forma integral.

Se propusieron medios y técnicas que permiten anticipar y predecir los requerimientos de la tecnología educativa en las organizaciones laborales, medir, evaluar y asignar prioridades a ellos, planear, diseñar y ofrecer programas de capacitación con retroalimentación inmediata de tales apreciaciones. Este enfoque propone experimentar, innovar y de esta manera, encontrar continuamente mejores medios para cubrir los requerimientos del entrenamiento.

Se intentó la aplicación de la tecnología de enseñanza-

aprendizaje en la empresa, integrándola con el enfoque de sistemas y empleando el punto de vista del proceso administrativo con criterios generales y específicos de aplicabilidad y contextuándolo en el "Sistema de Planeación y Desarrollo de Energía Humana".

Se diseñó un modelo que muestra la estructura funcional del "Sistema Integral de Enseñanza-aprendizaje" aplicado a la capacitación y, se describió y desarrolló cada uno de los subprocesos, empleando técnicas prácticas, directas para cada uno de ellos.

Se especificaron medios objetivos para el diagnóstico humano y organizacional. Se establecieron criterios específicos, basados en una taxonomía de objetivos, para el diseño de los mismos. Se expuso la forma para llevar a cabo la descripción, enunciación, jerarquización, agrupación y secuencia de las actividades para el diseño de programas. Se construyeron y analizaron los criterios de selección referidos a objetivos, contenido y población, para cada uno de los métodos y técnicas de capacitación. Se trató el tema de preparación y elección de los encargados de la capacitación, de acuerdo a posturas de teóricos y prácticos recientes. Lo referente a la designación de recursos, ejecución de programas, así como el control de la operación fue examinado bajo el punto de vista de sistemas administrativos y educativos. La evaluación -

del proceso de enseñanza-aprendizaje fue detallada en cada uno de los diversos niveles de resultados, estableciendo canales de retroalimentación y la forma para la implantación de nuevos procesos.

Se hizo notar como a través de este enfoque la evolución de la tecnología de la enseñanza-aprendizaje ofrece nuevos caminos para alcanzar las metas del entrenamiento. Los grados de tecnificación, modificación y enriquecimiento de las formas de enseñanza-aprendizaje son múltiples y variadas, y están a la disposición del psicólogo capacitador; pero no debe olvidarse que son sólo un medio para el desarrollo de los individuos y de las organizaciones, que no es una educación para el hombre-objeto, sino para el hombre-sujeto; no debiendo quedar la capacitación en el aspecto puramente técnico cuando sus resultados, sino que debe avocarse al mejoramiento humano de las personas que trabajan, buscando el desarrollo del hombre y de la sociedad en una posición digna y libre que conlleve a una realización y satisfacción en y mediante el trabajo creador.

En el capítulo tercero expusimos y analizamos los supuestos del método experiencial. Se analizaron las experiencias estructuradas como una técnica de entrenamiento para estudiar y mejorar los procesos psicosociales de interacción

en un grupo formal o informal. Estas experiencias suponen un aprendizaje conceptual y conductual mediante la experiencia o vivencia personal de ciertas situaciones o eventos previamente estructurados de acuerdo a los objetivos de comportamiento que se desean implantar.

Las experiencias estructuradas están diseñadas para implementar un modelo experiencial, el cual está basado en un proceso cíclico de aprendizaje, compuesto de cinco fases que se encuentran secuenciada y estrechamente interrelacionadas:

- 1.- Experimentación o involucramiento en la actividad.
- 2.- Información o publicación, esto es, compartir reacciones de cualquier índole, derivadas de la situación experimentada.
- 3.- Procesamiento o integración de las reacciones que emergieron en la actividad, por parte de todo el grupo.
- 4.- Generalización de la situación experimentada a situaciones reales y concretas, fuera del "laboratorio"
- 5.- Aplicación de los principios derivados de la experiencia, mediante el establecimiento de ob-



jetivos concretos en determinadas áreas de actividad.

Se destacó, así, el hecho de que el aprendizaje proviene de las experiencias directas del participante, en oposición a las experiencias vicarias adquiridas mediante aproximaciones didácticas. El modelo experiencial es más bien un proceso inductivo que deductivo, el participante descubre por sí mismo el aprendizaje ofrecido por el proceso experiencial. - Su descubrimiento puede ser facilitado por un instructor - - (facilitador) mediante la aplicación de experiencias estructuradas, pero finalmente es el participante quien encuentra y valida su propia experiencia.

Este es el enfoque o aproximación experiencial -de "laboratorio"- del aprendizaje, que presuponen las experiencias estructuradas. Está basado en la premisa de que la experiencia precede al aprendizaje y que el aprendizaje, al ser derivado de una experiencia o vivencia, proviene del mismo participante.

Se hizo la diferenciación de las experiencias estructuradas con algunos otros términos y técnicas.

Se revisaron y analizaron en este capítulo, además, las diversas posturas entre teóricos y prácticos con respecto a la validez, uso y beneficio de este método; así como los resultados de los principales estudios al respecto.

En especial se determinó cómo un estudio realizado por Kolb Rubin y Mc. Entyre, con fines y expectativas diferentes a los del método experiencial, aporta bases al modelo mencionado en sus fases cíclicas.

Se expusieron lineamientos generales para la construcción de experiencias estructuradas en la industria, determinando las dimensiones del facilitador en la aplicación de las mismas. Se analizaron también, las bondades y limitaciones que conlleva la aplicación del método experiencial para el entrenamiento de los grupos laborales.

En el cuarto capítulo analizamos los principales problemas que se presentan al especialista en capacitación para la consecución de los objetivos de modificación conductual en el ámbito laboral, determinando sus posibles causas y soluciones.

Se expuso una panorámica general de la situación actual en México de acuerdo a las condiciones que privan en las empresas, derivadas de las disposiciones legislativas y de la Reforma Administrativa. Se hizo un análisis de como se lleva a cabo la aplicación práctica de la tecnología educativa en los procesos de capacitación en las organizaciones formales de trabajo, determinando las principales deficiencias y sus consecuencias en la obtención de resultados a nivel conduc -

tual, en base a un estudio realizado en la zona metropolitana de la Ciudad de México

Expusimos y analizamos algunos de los principales factores, que, a nuestro parecer, actualmente impiden el efectivo logro de una modificación de conducta através de la capacitación, o bien, limitan las posibilidades de medición de los -- efectos reportados por la misma, creando así una fuerte barrera para el establecimiento de relaciones de causa-efecto entre las actividades de entrenamiento y cambios en el comportamiento. Entre ellos se analizan las siguientes:

- a) Escasa investigación en la evaluación de los resultados directos de las actividades de capacitación en el trabajo. Se determinó en que grado sucede para cada uno de los niveles de reacción, aprendizaje, conducta y resultados.
- b) Dificultad para extrapolar o inferir la modificación de conducta y obtención de resultados en la organización a partir del cambio de actitudes.
- c) Deficiente investigación de necesidades reales de capacitación para dar inicio a las estrategias de intervención.
- d) Inadecuado diseño de objetivos de capacitación que permitan una posterior evaluación del cambio de comportamiento en condiciones laborales.

e) Falta de investigación acerca de la transferencia del entrenamiento y soslayamiento de los factores de aprendizaje que aplicados a la administración de las técnicas educativas permitan la implantación del comportamiento deseado.

En cada uno de estos factores se establecieron los supuestos que las determinaban, así como las dimensiones de las diversas alternativas de solución para cada uno de ellos, mismos que fueron examinados a la luz de diversas técnicas del aprendizaje.

Expusimos, además, algunos de los principios andragógicos del proceso de modificación conductual en la industria.

Con el propósito de esclarecer el valor real de algunas de las estrategias profesionales de intervención en el ámbito y mejoramiento de interacción sociolaboral, que posibiliten una ponderación más objetiva en función de resultados conductuales, se llevó a cabo una investigación, misma que reseñamos en el capítulo quinto.

La investigación tuvo como finalidad por una parte, determinar la validez que las experiencias estructuradas poseen en relación al método de conferencia para la adquisición de conocimientos referentes a conceptos básicos de los procesos psicosociales (nivel cognoscitivo) y, determinar el grado de

integración y cohesión que con estas técnicas se produce en los grupos laborales de entrenamiento (nivel afectivo). Por otra parte, se trató de elucidar si la validez de las experiencias estructuradas es similar para dos diferentes estratos jerárquicos de trabajadores (ejecutivos y operativos).

La investigación se realizó en una muestra formada por 64 sujetos, de los cuales veinte correspondían a niveles de mando ejecutivo de una organización laboral y, cuarenta y cuatro a niveles operativos o auxiliares de oficina de la misma empresa.

Se formaron dos grupos para cada uno de los niveles jerárquicos de trabajadores. En un grupo de cada nivel se aplicaron experiencias estructuradas para desarrollar un programa de entrenamiento en procesos psicosociales de interacción. Los dos grupos restantes recibieron el método de conferencia para un programa similar. Los parámetros empleados fueron: un cuestionario de conocimientos para medir cambios a nivel cognoscitivo; y una evaluación sociométrica para registrar modificaciones en el nivel afectivo o de interacción y cohesión psicosocial.

Se empleó un diseño factorial para cada uno de los cuatro grupos investigados, tanto en el nivel de aprendizaje conceptual como en el de interacción.

Una vez tabulados los resultados y habiendo tomados las-

decisiones para cada una de las hipótesis establecidas, se hizo la interpretación correspondiente y se establecieron diversos supuestos.

Las conclusiones derivadas de la investigación pueden resultar de utilidad, por un lado, para el esclarecimiento en la ponderación de estrategias que como profesionales de la conducta empleamos en el mejoramiento sociohumano de las economías industriales, y por otro, para el establecimiento de bases sobre las cuales edificar recursos educativos propios, que respondan a las necesidades históricas y socioculturales de nuestro país; de las cuales debemos partir para eliminar la serie de contradicciones y limitaciones de desarrollo, que se derivan del empleo de la técnica sin una adecuada tecnología; de participar en una revolución técnica -- sin un desarrollo humano; de percibir y percibirse en una sociedad dinámica con una capacitación estática, y finalmente de recibir e impartir una capacitación y educación sin una concientización.

Por último, y a manera de colofón, mencionaremos que una verdadera capacitación y desarrollo implica liberación de -- fuerzas, y que estas deben ser encauzadas hacia actividades posibilitadoras del cambio personal y social; dirigido en -- tal forma, que permita una posición humana digna, liberada -- de todos los razgos alienantes de la empresa, caracteriza --

dos por una "domesticación" del hombre y de su creatividad; de tal forma que estos esfuerzos de cambio sean la plataforma para la concepción, búsqueda y práctica de la libertad en el trabajo, situación que forma la infraestructura de una -- verdadera transformación y crecimiento de las organizaciones sociolaborales, paralelamente al crecimiento humano de quienes le dan forma, dirección y vida.

En la búsqueda de estrategias que propicien la modificación no tanto de los niveles cognoscitivos, como de los niveles afectivos en los grupos laborales, el punto crucial es el encontrar los modos de convertir y engarzar los datos obtenidos de la investigación en el área psicosocial en cambios de comportamiento personales y grupales, en la dirección y sentido requerido por el momento organizacional y el desarrollo individual. Tal es el problema en el cual se sumerge el método experiencial, mismo que produce limitaciones en cuanto a la identificación y control de las relaciones o variables que intervienen en el complejo fenómeno de la dinámica personal y empresarial, dificultando el aislamiento de los factores claves para crear ciertas actividades experienciales de aprendizaje que -- los destaquen y clarifiquen; lo cual a su vez trae consigo deficiencias en cuanto a una amplia fiabilidad y exactitud en -- las actividades empleadas como supuestas determinantes del cambio que se produzca en los grupos.

Otro factor de importancia es que la cuantificación de un fenómeno complejo como lo es la interrelación humana, generalmente es impreciso y, por consiguiente, el nexo entre las expresiones numéricas y los cambios en los procesos de interacción que de las experiencias de aprendizaje se deriven, tienen también altas probabilidades de ser imprecisas.



Por otra parte, es necesario mencionar el, aspecto de dificultad que representa el poder inferir que a partir del -- cambio obtenido en los niveles cognoscitivos y afectivos mediante el uso de experiencias estructuradas, vamos a lograr cambios en la conducta de los participantes y, de ser así, - nos lleven a una consecución satisfactoria de los resultados últimos que espera obtener la organización total.

Las perspectivas de exploración que en el campo de entrenamiento hemos vislumbrado, son vastas y trascendentes en todas sus dimensiones; sin embargo, aunque esto parece una verdad obvia, en la realidad empresarial aparenta una verdad vacua. Parece ser que, en general, en las empresas los resultados de la capacitación no requieren ser validados sistemáticamente en una forma pragmática y experimental y que se adopta una actitud dogmática de que en sí misma la capacitación conlleva la mejoría del comportamiento de los capacitandos en el trabajo; considerando así, a priorísticamente, que capacitación y entrenamiento van aparejados con el logro de los objetivos individuales y organizacionales. Sin embargo, este lazo de causalidad debiera ser demostrado en cada actividad o evento realizado. A nuestro parecer una de las principales barreras para una evaluación es la carencia de parámetros fiables y válidos enmarcados en un contexto sistemático de investigación que permita, al menos, determinar el grado en que nuestras estrategias y técnicas reportan una modificación real, observable y cuantificable en la conducta laboral. Así, nos percatamos que se requiere crear criterios objetivos generales -(particularmente en nuestro medio carente de tecnología propia)-, que determinen hasta qué punto y a qué nivel del comportamiento

to funcionan todas estas técnicas y métodos, para la solución a los problemas humanos y sociales del trabajo en nuestras organizaciones y, fundamentados en estos estudios podemos crear recursos tecnológicos educativos propios, que respondan a las necesidades de cambio que reclaman tanto nuestro entorno, como las necesidades de desarrollo de los trabajadores dentro de las empresas. Esto es particularmente cierto, sobre todo, cuando se trata de modificaciones en los niveles afectivos de la vida del trabajador.

El estudio que hemos realizado es un primer paso hacia tal propósito, el cual a su vez abre interrogantes respecto a la validez de las fases y procedimientos intrínsecos a la técnica empleada.

Es posible que investigaciones subsecuentes acerca de la misma técnica objeto del presente estudio, puedan proporcionar previsiones útiles para nuestro medio, mediante la combinación de mediciones de condiciones tales como características, necesidades y expectativas de los grupos, así como actitudes de dirección, conducta y presiones del facilitador en cada uno de los pasos del proceso experiencial.

Por otra parte, el estudio de la influencia que la sola interacción entre los trabajadores -sin ninguna dirección -- planeada mediante alguna técnica- pueda producir en los cambios que anivel afectivo se susciten entre los grupos, puede

aportar datos relevantes para la adecuación y validación de las técnicas andragógicas en situaciones sociolaborales.

En general, creemos que existen amplias posibilidades de estudio para optimizar los recursos científicos de la psicología en su aplicación a la adecuada orientación de los cambios psicosociales y culturales que faciliten la adaptación, evolución y desarrollo de nuestras organizaciones. Consideramos que se hace necesaria una investigación científica asidua y profunda con el auxilio de las ciencias sociales para poder refinar experimentalmente técnicas y métodos que nos permitan lograr los objetivos de cambio en el ámbito laboral, en una forma más rápida, efectiva y satisfactoria....

A P E N D I C E S

## A P E N D I C E "A"

### PROGRAMA DE CAPACITACION

DIRIGIDO A: JEFES DE DEPARTAMENTO.

#### I OBJETIVOS

##### I.1 OBJETIVO GENERAL.

EXPLORAR DIVERSOS PATRONES DE INTERACCION SOCIAL QUE SURGEN ENTRE LOS INDIVIDUOS DENTRO DEL MARCO FORMAL- E INFORMAL DEL INSTITUTO, ASI COMO ALGUNAS TECNICAS- Y ESTRATEGIAS APROPIADAS PARA ENTABIAAR RELACIONES IN TERPERSONALES SATISFACTORIAS.

##### I.2 OBJETIVOS PARTICULARES

- . ANALIZAR TECNICAS EFECTIVAS PARA ESCUCHAR Y COMUNICAR.
- . DAR A CONOCER LAS CARACTERISTICAS DE LA "RETROACCION".
- . PROPORCIONAR INFORMACION ACERCA DE LAS CONSECUENCIAS DEL TRABAJO EN EQUIPO, LA COLABORACION Y LA-COMPETENCIA.

##### I.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS.

AL FINALIZAR EL CURSO, LOS PARTICIPANTES DEBERAN AL- CANZAR LOS SIGUIENTES OBJETIVOS EN BASE AL MATERIAL- DIDACTICO EMPLEADO:

- IDENTIFICAR LOS ELEMENTOS DE UNO DE LOS MODELOS - CONTEMPORANEOS MAS UTILIZADOS EN LA COMUNICACION.
- DESCRIBIR LA FUNCION DE LOS ELEMENTOS DEL MODELO- DE COMUNICACION.
- DESCRIBIR LOS REQUERIMIENTOS PARA QUE EL PROCESO- DE LA COMUNICACION SEA COMPLETADO Y NO SE LIMITE- A SER EXCLUSIVAMENTE INFORMACION.
- DEFINIR LA COMUNICACION.
- DEFINIR LA COMUNICACION FORMAL.
- DETERMINAR EL TIEMPO PROMEDIO QUE UN EMPLEADO TEC- NICO DEDICA A LA COMUNICACION EN SU TRABAJO.
- DETERMINAR QUE ACTIVIDAD DE LA COMUNICACION EN EL TRABAJO ES EFECTUADA EN UN MAYOR GRADO.
- DESCRIBIR LOS PRINCIPIOS DE LA COMUNICACION.

- DESCRIBIR LOS PROBLEMAS MAS COMUNES QUE IMPIDEN UNA "BUENA COMUNICACION"
- DESCRIBIR LA FUNCION DE LA "RETROACCION" DENTRO DEL PROCESO DE LA COMUNICACION.
- DESCRIBIR LAS PRINCIPALES CARACTERISTICAS DE LA "RETROACCION".
- IDENTIFICAR LAS DOS CARACTERISTICAS BASICAS QUE TOMA EN CUENTA EL MODELO DE LA VENTANA DE JOHARI PARA EL DESARROLLO PERSONAL.
- DESCRIBIR EL GRADO IDEAL DE APERTURA Y RECEPTIVIDAD QUE SE PROPONE CON EL MODELO DE LA VENTANA DE JOHARI.
- DESCRIBIR LOS EFECTOS QUE PRODUCE LA COLABORACION ENTRE LOS INTEGRANTES DE UN GRUPO.
- DESCRIBIR LOS EFECTOS QUE PRODUCE LA COMPETENCIA INTERGRUPO.
- DESCRIBIR LOS RESULTADOS EXPERIMENTADOS POR EL GRUPO VENCEDOR EN UNA COMPETENCIA.
- DETERMINAR EL PROBLEMA FUNDAMENTAL DE LA COMPETICION INTERGRUPO.
- DESCRIBIR LAS ESTRATEGIAS PARA REDUCIR LAS CONSECUENCIAS NEGATIVAS DE UNA COMPETICION INTERGRUPO.
- DEFINIR QUE ES TRABAJO EN EQUIPO.
- DESCRIBIR LAS CONDICIONES PARA QUE UN GRUPO FUNCIONE EN UNA ORGANIZACION COMO EQUIPO.
- DESCRIBIR LAS METAS DE LA FORMACION DE EQUIPOS.
- DETERMINAR LAS RESPONSABILIDADES DE LOS MIEMBROS DE UN EQUIPO.
- DESCRIBIR LOS PRINCIPALES ATRIBUTOS QUE DEBE POSEER UNA PERSONA PARA PODER APRENDER Y DESARROLLARSE EN UN GRUPO QUE TRABAJA EN EQUIPO.

## II TEMATICA

- II.1 LA IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL MARCO FORMAL E INFORMAL DE LAS ORGANIZACIONES LABORALES.
- II.2 LA COMUNICACION COMO BASE DE TODO TIPO DE RELACIONES INTERPERSONALES.
  - II.2.1 LA COMUNICACION EN EL TRABAJO.
  - II.2.2 EL PROCESO DE LA COMUNICACION.
  - II.2.3 FINES DE LA COMUNICACION.
  - II.2.4 TIPOS DE COMUNICACION
  - II.2.5 PRINCIPIOS DE LA COMUNICACION

- II.2.6 BARRERAS DE LA COMUNICACION.
- II.2.7 COMO SALVAR LAS BARRERAS DE LA COMUNICACION.
- II.2.8 LA "RETROINFORMACION" (FEED-BACK) COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACION Y CONOCIMIENTO.
- II.3 COOPERACION Y COMPETENCIA.
- II.3.1 ALGUNAS CONSECUENCIAS DE LA COLABORACION Y LA COMPE - TENCIA EN LOS GRUPOS DE TRABAJO.
- II.3.2 LOS EFECTOS DE LA COLABORACION ENTRE LOS INTEGRANTES - DE UN GRUPO.
- II.3.3 LA COMPETENCIA INTERGRUPO.
- II.3.4 ACTITUDES DEL GANADOR Y DEL PERDEDOR.
- II.3.5 ESTRATEGIAS PARA REDUCIR LAS CONSECUENCIAS NEGATIVAS DE UNA COMPETENCIA INTERGRUPO.
- II.4 EL TRABAJO EN EQUIPO.
- II.4.1 CONDICIONES PARA TRABAJAR EN EQUIPO.
- II.4.2 LAS METAS DE LA FORMACION DE EQUIPOS.
- II.4.5 PUNTOS A CONSIDERAR PARA UN EFECTIVO TRABAJO EN EQUIPO.

PARA LA ESTRUCTURACION DEL CONTENIDO DE ESTOS TEMAS, SE HIZO LA SINTESIS DE DIVERSOS CAPITULOS DE LOS SIGUIEN - TES VOLUMENES:

ROBERTO BARRAGAN. "SOCIOLOGIA INDUSTRIAL"  
Ed. Trillas. México 1975.

R.W. BUDD Y D. RUBEN. "APPROACHES TO HUMAN COMMUNICATION.  
Anuario 1973. University Associates.  
California U.S.A. 1973.

"COMUNICACION E IDEOLOGIA"  
Varios Autores del Consejo Editorial de la Revista -  
"Comunicación e Ideología"

JOHN JONES. "COMMUNICATION MODES: AN EXPERIENTAL LECTURE"  
Anuario 1974. University Associates.  
California U.S.A. 1974.



KOONTZ Y O'DONNELL. "CURSO DE ADMINISTRACION MODERNA"  
Ed. Mc. Graw Hill. México 1973.

NORMAN R. F. MAIER. "PRINCIPIOS DE RELACIONES HUMANAS"  
Ed. Omega. Barcelona 1963.

LEON MANN. "ELEMENTOS DE PSICOLOGIA SOCIAL"  
Ed. Limusa Willey. México 1972.

AGUSTIN REYES PONCE. "ADMINISTRACION DE EMPRESAS"  
SEGUNDA PARTE.  
Ed. Limusa. México 1974

G. STRAUSS Y LEONARD R. SAYLES. "PERSONAL": LOS PROBLE  
MAS HUMANOS DE LA DIRECCION.  
Ed. Herrero Hnos.  
México 1976.

Facultad de Ciencias y Técnicas de la Información. U.I.A.  
SYMPOSIUM INTERNACIONAL DE COMUNICACION EN EL SUBDESARRO  
LLO.  
Comisión de Estudio 1973.

DALES YODEP. "MANEJO DE PERSONAL Y RELACION INDUSTRIALES"  
Ed. Cecsá. México 1976.

### III PARTICIPANTES

SE FORMARAN DOS GRUPOS DE 10 PERSONAS CADA UNO, CUYAS CA  
RACTERISTICAS DEBEN SER:

- A) NIVEL SUPERVISORIO.
- B) ESCOLARIDAD: ESTUDIOS PROFESIONALES.

### IV METODOLOGIA

- APLICACION DEL MODELO EXPERIENCIAL DE APRENDIZAJE, ME  
DIANTE EL USO DE EXPERIENCIAS ESTRUCTURADAS (1er.GRU-  
PO)
- APLICACION DE LA TECNICA DE EXPOSICION TIPO CONFEREN-  
CIA. (2o. GRUPO)

### V DURACION

DIEZ HORAS DISTRIBUIDAS EN CUATRO SESIONES DE DOS HORAS  
Y MEDIA CADA UNA, DURANTE DOS DIAS.

VI HORARIO

PRIMER DIA

SEGUNDO DIA

DE: DE:

DE: DE:

A: A:

A: A:

VII FECHAS

VIII MATERIAL DIDACTICO

SE HARA ENTREGA DE UNA SINTESIS DE TODOS LOS TEMAS CON TENIDOS EN EL PROGRAMA EN BASE A LA BIBLIOGRAFIA REFERIDA EN EL PUNTO II, EN CUYO FUNDAMENTO SE DESARROLLARAN LAS SESIONES PARA AMBOS GRUPOS.

IX INSTRUMENTOS DE EVALUACION

AL INICIO DEL CURSO Y AL TERMINO DEL MISMO, SE APLICARAN LOS SIGUIENTES INSTRUMENTOS DE MEDICION A CADA UNO DE LOS GRUPOS.

IX.1 CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS.

IX.2 CUESTIONARIO SOCIOMETRICO PARA EVALUAR ESTRUCTURA INFORMAL.

X INSTRUCTOR Y FACILITADOR.

GABRIEL JARILLO ENRIQUEZ

NOTA: EL PROGRAMA DIRIGIDO AL PERSONAL DE NIVEL OPERATIVO CAMBIO EL PUNTO III REFERENTE A LOS PARTICIPANTES, DETERMINANDO LOS REQUERIMIENTOS DE ACUERDO A LAS CARACTERISTICAS CORRESPONDIENTES.

A P E N D I C E "B"

CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTOS

I N S T R U C C I O N E S .

A CONTINUACION ENCONTRARA UNA SERIE DE PREGUNTAS RELATIVAS A LA COMUNICACION, AL TRABAJO EN EQUIPO, COLABORACION Y COMPETENCIA; LE AGRADECEREMOS LEA CUIDADOSAMENTE CADA UNA DE ELLAS Y SEÑALE CON UNA "X" LA ALTERNATIVA QUE RESPONDA CORRECTAMENTE A CADA - PREGUNTA.

C U E S T I O N A R I O .

1. Uno de los modelos contemporáneos más utilizados en la comunicación incluye:
  - a) El emisor, el mensaje, el canal, el receptor;
  - b) El emisor, el mensaje, la intención, el receptor;
  - c) El emisor, el canal, el receptor;
  - d) El mensaje, el canal, el receptor.
  
2. Al medio por el cual se transmite el mensaje se le llama:
  - a) Receptor;
  - b) Emisor;
  - c) Canal;
  - d) Ninguno de los anteriores.
  
3. Para que el proceso de la comunicación sea completado y no se limite a ser exclusivamente información, se requiere:
  - a) Una intención;
  - b) Una respuesta;
  - c) La estructuración del mensaje;
  - d) Un receptor.
  
4. La comunicación es el conjunto de los procesos según los cuales:
  - a) Se transmiten y reciben datos, actitudes, ideas y opiniones.
  - b) Se transmiten datos, ideas y opiniones de un emisor a un receptor;
  - c) Se reciben datos, ideas, actitudes y opiniones;
  - d) Todas las anteriores.
  
5. ¿Cómo se le llama a la comunicación que lleva un contenido deseado u ordenado por la organización o empresa, a través de los canales señalados por ella?
  - a) Ascendente;
  - b) Horizontal;
  - c) Formal;
  - d) Informal.

6. ¿Cuál es el tiempo promedio, según las investigaciones realizadas, que un empleado dedica a la comunicación en su trabajo?
- a) 30 % de su jornada;
  - b) 50 % de su jornada;
  - c) 60 % de su jornada;
  - d) 80 % de su jornada;
7. La actividad de la comunicación en el trabajo se efectúa en mayor grado:
- a) En hablar y escuchar;
  - b) En escribir y leer;
  - c) En escribir y hablar;
  - d) En escuchar y escribir.
8. Uno de los principios de la comunicación es:
- a) La comunicación debe ser amplia;
  - b) La comunicación debe ser bilateral;
  - c) La comunicación debe ser rápida;
  - d) La comunicación debe ser un fin en sí misma.
9. Entre los problemas más comunes que impiden una "buena" comunicación, se encuentra:
- a) El tener percepciones diferentes de las cosas;
  - b) Incongruencia del mensaje con la actitud;
  - c) El considerar la comunicación como un fin;
  - d) Todas las anteriores.
10. Las comunicaciones que sufren mayor distracción son:
- a) Las comunicaciones colectivas;
  - b) Las comunicaciones formales;
  - c) Las comunicaciones escritas;
  - d) Las comunicaciones orales.
11. ¿En qué consiste la 'retroacción' o 'retroinformación' dentro del proceso de la comunicación?
- a) En comprobar los efectos que una comunicación de cual --quier tipo tiene sobre las personas a quienes fue dirigida.
  - b) En que el receptor de información la transmite a una tercera persona, convirtiéndose en emisor.
  - c) Evaluar a las personas a quienes se dirige la información.
  - d) Todas las anteriores.

12. ¿Cuál es una de las principales características de la retroinformación? (feed back)
- a) Debe ser individual;
  - b) Debe ser descriptiva;
  - c) Debe ser evaluativa;
  - d) Debe ser impuesta.
13. ¿Cuáles son las dos características básicas que toma en cuenta el modelo de "La Ventana de Johari" para el desarrollo personal?
- a) El grado de apertura en nuestras relaciones y el grado en que aceptamos el feed back (retroinformación) de los demás.
  - b) Las motivaciones inconscientes y la apertura hacia los demás.
  - c) Las actitudes personales conscientes e inconscientes.
  - d) Los intereses que privan en nuestras relaciones con los demás y el conocimiento que de ellos tenemos.
14. De acuerdo con el modelo de "La Ventana de Johari", ¿cómo describiríamos a una persona abierta y receptiva?
- a) Su 'yo público' sería el área menor y el área ciega - la mayor.
  - b) Su 'yo público' sería igual al área ciega
  - c) Su 'yo público' sería el área mayor y las tres restantes serían similares.
  - d) Ninguna de las anteriores.
15. ¿Qué sucede dentro de un grupo en que existe colaboración entre los integrantes?
- a) Disminuye la preocupación por el cumplimiento de las tareas y aumenta la preocupación por las necesidades psicológicas personales.
  - b) El grupo promueve la competencia con otros grupos afines y elimina la idea de un solo coordinador dentro del grupo.
  - c) Se hace manifiesta la lealtad entre sus miembros, acobardando con alguna de sus diferencias internas.
  - d) Todas las anteriores.
16. ¿Qué sucede entre los grupos competitivos?
- a) Aumenta la interacción y comunicación entre los grupos rivales.
  - b) Cada grupo comienza a experimentar distorsiones en la percepción del grupo rival.
  - c) Cada grupo internamente sufre una desorganización.
  - d) Los objetivos de ambos grupos son aliamente superados - en calidad y cantidad.

17. Los resultados de diversos estudios llevados a cabo con objeto de investigar los efectos que produce la competencia, demuestran que:
- a) La competencia no produce conflictos.
  - b) Los efectos positivos de la competencia superan a los negativos.
  - c) Los efectos negativos de la competencia superan a los positivos.
  - d) Las consecuencias de mayor alcance de la competencia apenas alteran la productividad.
18. Al término de competencia entre los grupos ¿qué le ocurre al grupo ganador?
- a) Se produce una tensión entre los integrantes del grupo.
  - b) Se reduce la cooperación entre sus integrantes, desinteresándose de las necesidades de cada uno de ellos.
  - c) Se relaja, se hace complaciente y abierto.
  - d) Ninguna de las anteriores.
19. ¿En qué consiste el problema fundamental de la competencia entre grupos?
- a) En el logro pobre de los objetivos de cada grupo y la ruptura de la comunicación entre ellos.
  - b) En la formación de conceptos negativos de las demás personas de otros grupos.
  - c) En la poca interacción entre los grupos rivales.
  - d) En la falta de estrategia para encauzar adecuadamente la competencia.
20. Una de las formas para reducir adecuadamente las consecuencias negativas de una competición entre grupos es:
- a) Aislar a los grupos rivales, reduciendo la interacción y la comunicación entre ellos.
  - b) Localizar una tarea mixta que requiera del trabajo conjunto de los grupos rivales.
  - c) Amonestar a cada grupo por separado haciendo énfasis en cada uno sobre sus particulares errores.
  - d) Ninguna de las anteriores.
21. ¿Qué es trabajo en equipo?
- a) Es una labor secuenciada realizada por diversas personas
  - b) Son las actividades de las distintas personas que conforman un núcleo de trabajo dentro de una organización laboral.

- c) Son las funciones que realiza un grupo formal de trabajo que ha alcanzado los niveles óptimos de eficiencia requerida por la organización.
  - d) Es la actividad coordinada y sincronizada que caracteriza a un grupo estrechamente vinculado que ha alcanzado su óptimo equilibrio.
22. Una de las condiciones para que un grupo funcione efectivamente en la organización como equipo es:
- a) El grupo debe sentirse como una unidad que funciona aparte de un contexto organizacional mayor.
  - b) Los miembros del grupo deben ser interdependientes, necesitan de la experiencia, habilidades y decisión de cada uno para lograr sus metas.
  - c) Los miembros del grupo deben estar seguros de sus capacidades y habilidades individuales como herramientas para el logro de los objetivos.
  - d) Que los miembros del grupo posean características similares.
23. Una de las metas para la cual se forman equipos es:
- a) El aumento de la capacidad del grupo para trabajar con otros grupos dentro de la organización.
  - b) Eliminar la tendencia de los integrantes de un grupo a sentirse independientes de otros grupos.
  - c) Aumentar la competitividad entre los grupos para elevar la calidad y cantidad de los resultados de los grupos de trabajo.
  - d) Incrementar las relaciones informales dentro y fuera del grupo.
24. En los equipos de trabajo, la responsabilidad de vigilar que los objetivos de trabajo se vayan alcanzando y de proponer los cambios necesarios cuando el trabajo empieza a resultar inefectivo o se esté alejando de los objetivos preestablecidos, corresponde a:
- a) El supervisor que delineó los objetivos del equipo.
  - b) El coordinador del equipo.
  - c) Cada miembro del equipo.
  - d) Ninguna de las anteriores.
25. Las principales cualidades que debe poseer una persona para poder aprender y desarrollarse en un grupo que trabaja en equipo, son:
- a) Seguridad en el trabajo, habilidad para sobresalir y alta defensividad.



- b) Autopercepción idealista, aptitud para el trabajo insatisfacción personal y poca autoaceptación.
- c) Autoconocimiento, autoaceptación, no ser altamente defensivo y habilidad para comunicar.
- d) Ninguna de las anteriores.

**DATOS PERSONALES**

Nombre \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Escolaridad: \_\_\_\_\_

Puesto: \_\_\_\_\_

A P E N D I C E "C"

CUESTIONARIO SOCIOMETRICO

ANOTE EL NOMBRE DE LAS PERSONAS QUE CORRESPONDA A CADA UNA DE LAS PREGUNTAS QUE SE LE PRESENTAN.

LOS RESULTADOS DE ESTE CUESTIONARIO SERAN TOTAL Y ABSOLUTAMENTE RESERVADOS.

MUCHAS GRACIAS POR SU COOPERACION.

1.- HACIA QUIEN O HACIA QUIENES DEL GRUPO SIENTE USTED MAS SIMPATIA?.

---

---

---

2.- HACIA QUIEN O HACIA QUIENES DEL GRUPO SIENTE USTED MENOS SIMPATIA?.

---

---

---

NOMBRE: \_\_\_\_\_

A P E N D I C E "D"

TABLAS SOCIOMETRICAS.

SUJETOS QUE SELECCIONAN.	SUJETOS SELECCIONADOS																TOTAL DE EMISIONES
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1			I	N	D	I	F	E	R	E	N	T	E				0
2						B				A		C					3
3		B											A				2
4										B					A		2
5														A			1
6		B								A				C			3
7					C					A				B			3
8											A						1
9					B			A									2
10						A								B			2
11								B	A				C				3
12											A						1
13			A														1
14										A							1
15						A											1
16			I	N	D	I	F	E	R	E	N	T	E				0
TOTAL DE RECEPCIONES.		2	1	0	2	3	0	2	1	5	2	2	1	4	1	0	26

A = 1a. SELECCION

B = 2a. SELECCION

C = 3a. SELECCION

- 324 -

SUJETOS QUE SELECCIONAN.	SUJETOS SELECCIONADOS																TOTAL DE EMISIONES
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	16
2				B				A	C								3
3			I	N	D	I	F	E	R	E	N	T	E				0
4							B		A							C	3
5		C						A		B							3
6			I	N	D	I	F	E	R	E	N	T	E				0
7				A													1
8				B		A											2
9		B			A												2
10													A				1
11				A		B	C										3
12			I	N	D	I	F	E	R	E	N	T	E				0
13	B								A								2
14						B			A								2
15		A						B									2
16	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	16
TOTAL DE RECEPCIONES.	3	5	2	6	3	5	6	3	7	2	2	2	3	2	2	3	56

SUJETOS QUE SELECCIONAN.	SUJETOS SELECCIONADOS																TOTAL DE EMISIONES
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1			I	N	D	I	F	E	R	E	N	T	E				0
2						B				A		C					3
3		A				B							C				3
4										B				C	A		3
5										A		C		B			3
6		B								A							2
7					C					A				B			3
8									C	A	B						3
9								B		C			A				3
10					C	A								B			3
11									A	B	C						3
12	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	16
13			A						B								2
14								B		A					C		3
15						A											1
16					A							B	C				3
TOTAL DE RECEPCIONES.	1	3	2	1	4	5	1	3	4	10	2	5	4	5	3	1	54

(RECHAZOS)

PRETEST SOCIOMETRICO - GRUPO EXPERIENCIAL

TABLA 4

SUJETOS QUE SELECCIONAN.	SUJETOS SELECCIONADOS																TOTAL DE EMISIONES
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
1	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	16
2																	0
3										A							1
4						B	A										2
5							A		B								2
6																	0
7																	0
8				B		A											2
9		A			C									B			3
10													A				1
11				B		A											2
12																	0
13																	0
14									A								1
15		A															1
16				A		B											2
TOTAL DE RECEPCIONES.	1	3	1	4	2	5	3	1	3	2	1	1	2	2	1	1	33

## "PERSONAS CON QUIENES SIMPATIZAN"

(SELECCIONES)

TABLA No. 5

SUJETOS QUE SELECCIONA	SUJETOS SELECCIONADOS.																						TOTAL DE EMISIONE
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1								B						A									2
2																						A	1
3				I		N		D		I		F		E		R		E		N	T	E	0
4													B									A	2
5				A									B										2
6							B	A															2
7								A															1
8						A										B							2
9	B			C										A									3
10		I		N		D		I		F		E		R		E		N		T		E	0
11										B					A								2
12														A		B							2
13																		A					1
14	C									B			A										3
15											C										A	B	3
16														A									1
17		I		N		D		I		F		E		R		E		N		T		E	0
18															C		B				A		3
19				B						A													2
20															B				A				2
21											B				A								2
22				B						C			A										3
	2	0	0	4	0	1	1	2	5	0	2	2	2	4	4	2	2	1	0	2	1	2	39



"PERSONAS CON QUIENES NO SIMPATIZAN" (RECHAZOS) TABLA No. 6

SUJETOS SELECCION	SUJETOS SELECCIONADOS.																					TOTAL DE EMISIONES	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		22
1			A							B													2
2			B			A							C										3
3	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	22
4		B	A										C										3
5			B				A			C													3
6			A		B																		2
7			A						B														2
8							B		A														2
9			A							C		B											3
10									B		C		A										3
11										B											A		2
12	A	B																					2
13																	A						1
14				B														A					2
15				B								A											2
16					A														C		B		3
17			A																				1
18			A							B													2
19		A																	B				2
20				A						C												B	3
21								A	C										B				3
22									A										B				2
	2	4	10	4	3	2	3	1	5	9	2	2	5	1	1	2	2	5	1	2	3	1	70

"PERSONAS CON QUIENES SIMPATIZAN"

(ACEPTACIONES)

TABLA No. 7

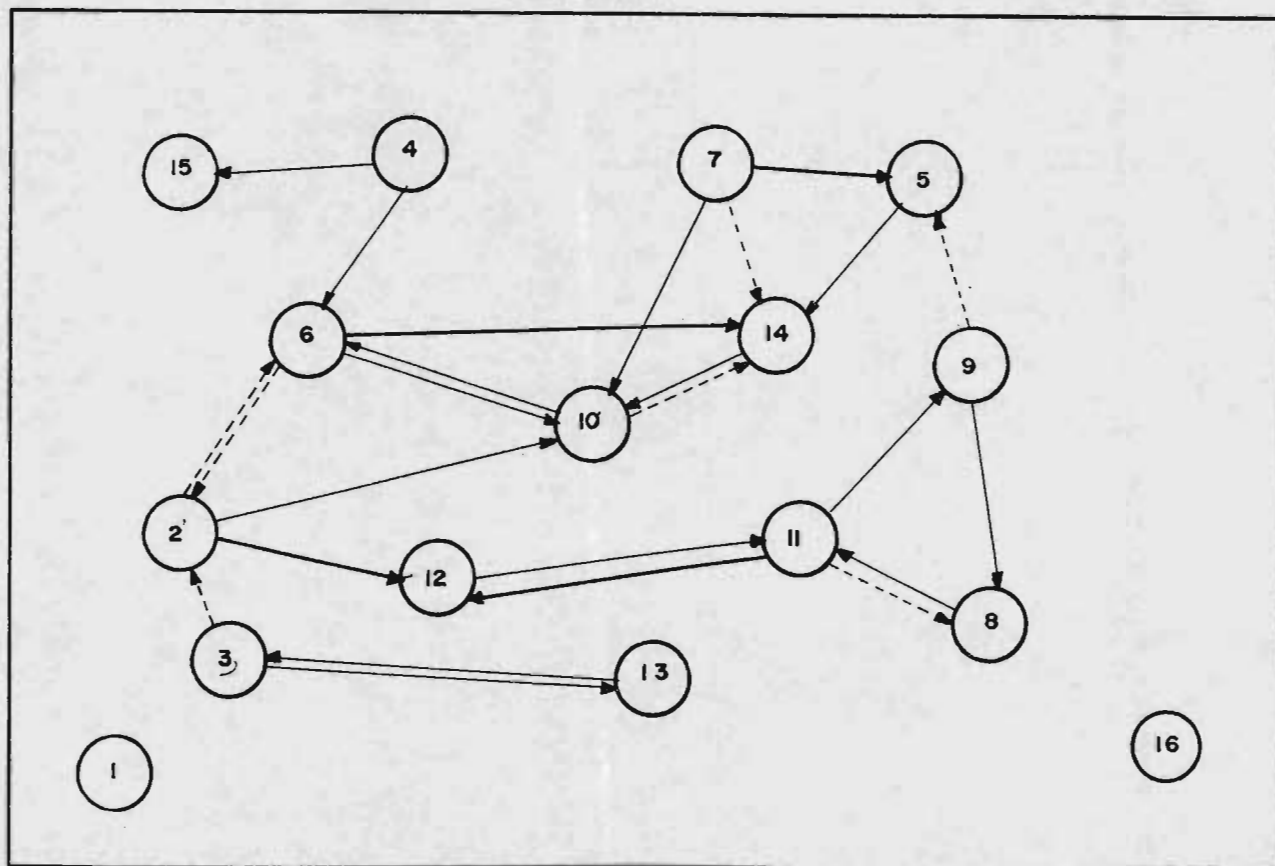
SUJETOS QUE SELECCION	SUJETOS SELECCIONADOS.																						TOTAL DE EMISIONE
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1									B					A		C							3
2									C					B								A	3
3			I		N		D		I		F		E		R		E		N		T	E	0
4	B				A										C								3
5		B										A									C		3
6							A	B														C	3
7								B									A						2
8		B				C											A						3
9	B													C		A							3
10																		A		B			2
11									B						A								2
12														B		C					A		3
13				A													B						2
14									A							B							2
15											A							B					2
16				C										A						B			3
17																		A					1
18											C				B					A			3
19					B						A											C	3
20											B				C			A					3
21											B				A								2
22	B													A									2
	3	2	0	2	2	1	1	2	4	0	4	2	0	6	5	4	3	4	0	3	2	3	53

SUJETOS QUE SELECCION	SUJETOS SELECCIONADOS.																						TOTAL DE EMISIONE
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1			A									B											2
2			A			B																	2
3	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	22
4			A																				1
5									C												A	B	3
6			A																				1
7			B								A												2
8							B		A														2
9			A														B						2
10									A													B	2
11											A												1
12			A				B																2
13																A							1
14				B													A						2
15				C							B											A	3
16		I		N		D		I	F	E		R		E			N		T		E	0	
17			A																				1
18			A	B																			2
19																		A					1
20	A																						1
21					A										C			B					3
22											A						C				B		3
	2	1	10	4	2	2	3	1	3	2	1	5	2	1	2	2	4	3	1	1	3	4	59

A P E N D I C E "E"

S O C I O G R A M A S

" ACEPTACIONES "

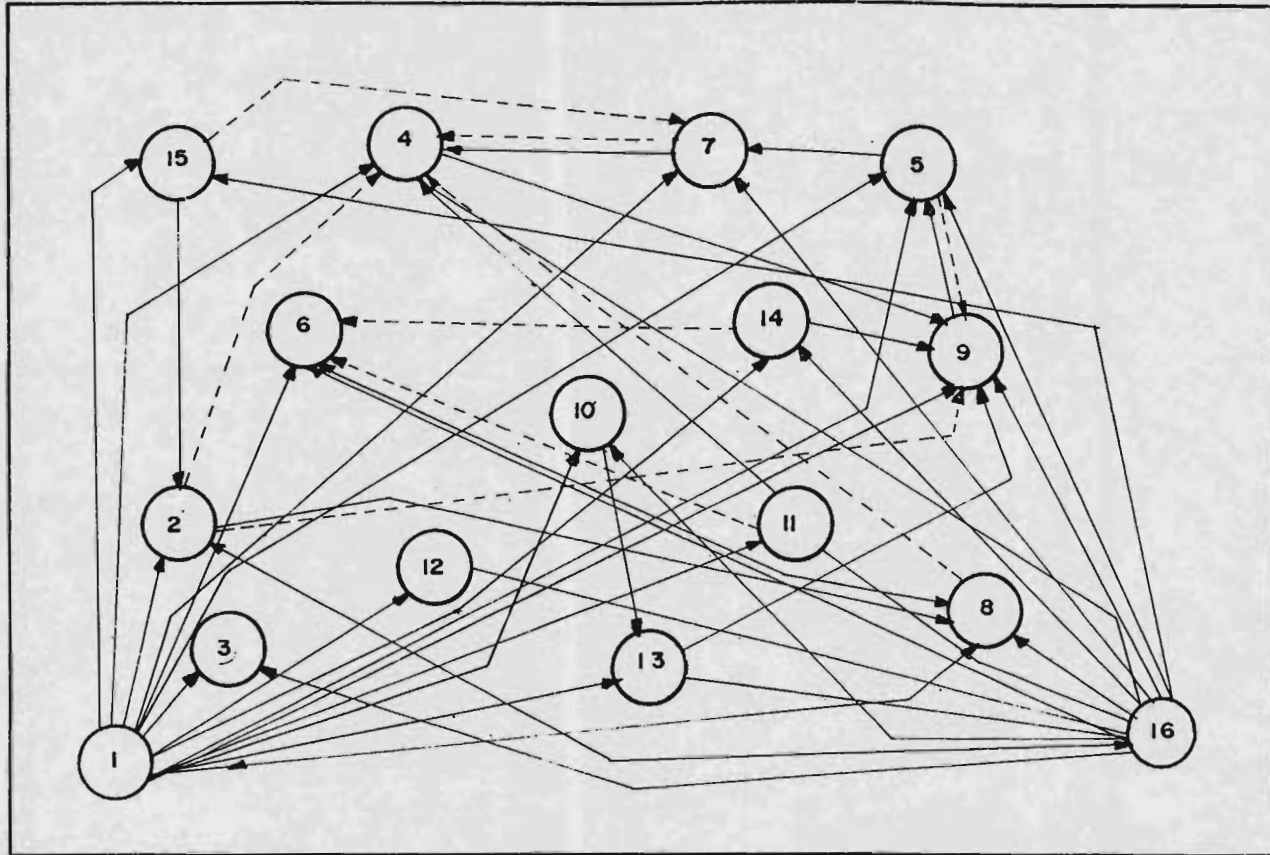


1a. Selección —

2a. Selección - - -

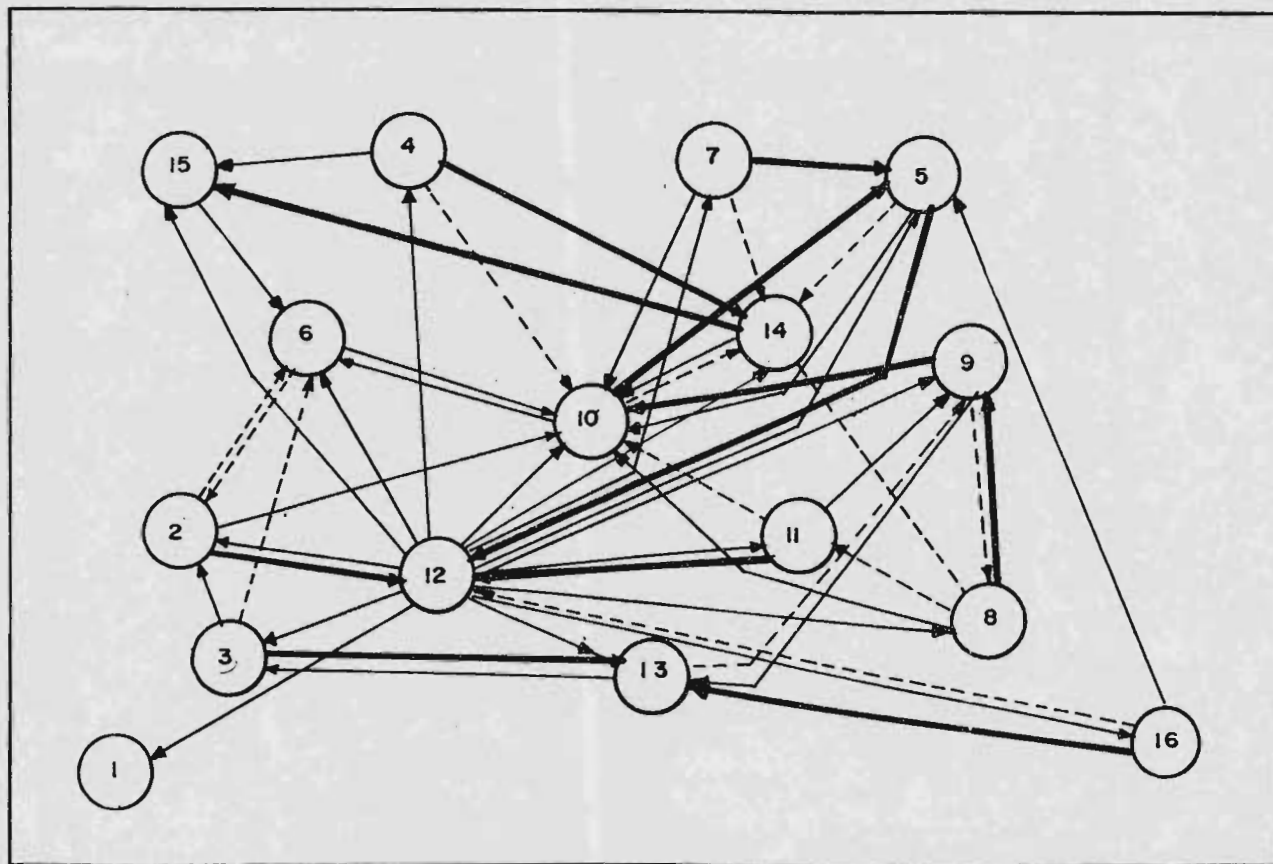
3a. Selección ==

" RECHAZOS "



1a. Rechazo — 2a. Rechazo - - - 3a. Rechazo . . . . .

" ACEPTACIONES "

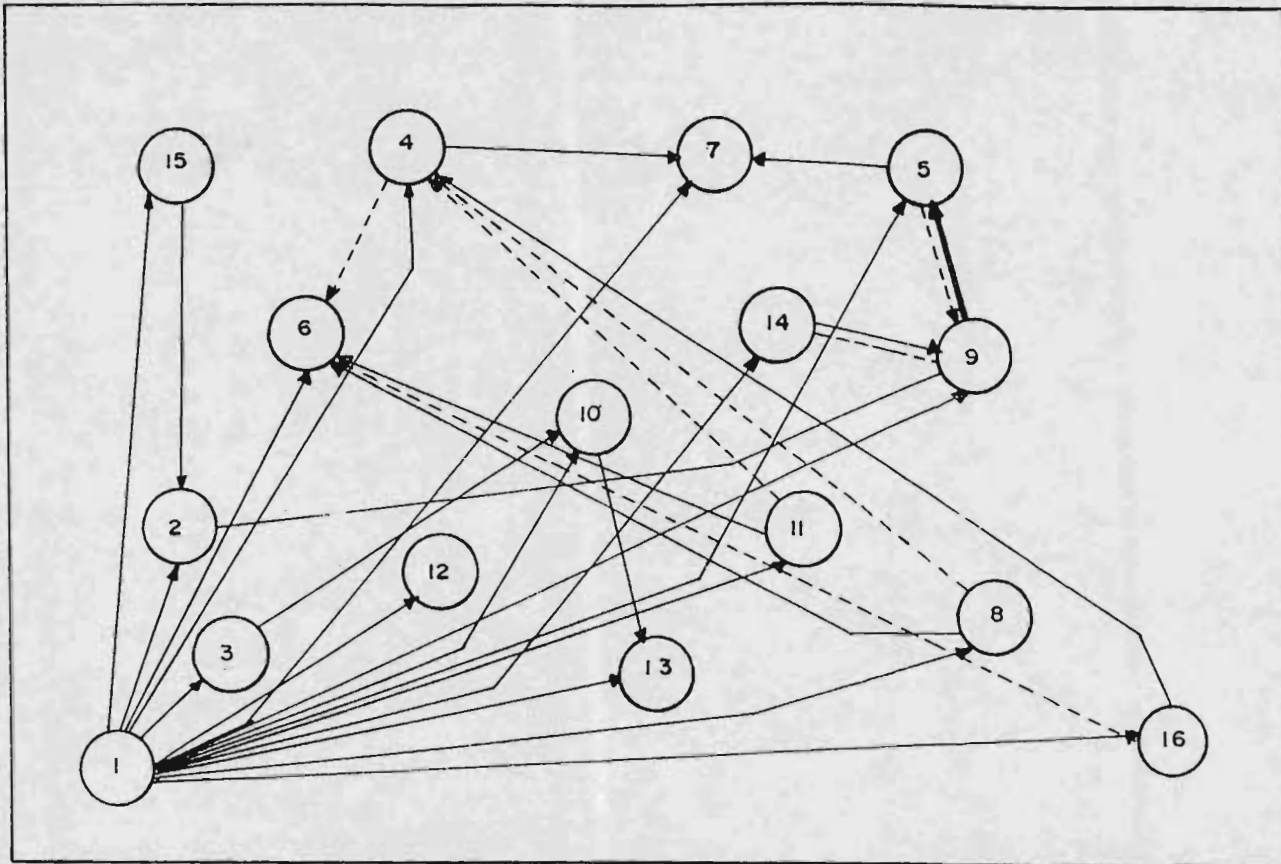


1a. Selección ———

2a. Selección - - - -

3a. Selección. ———

" RECHAZOS "



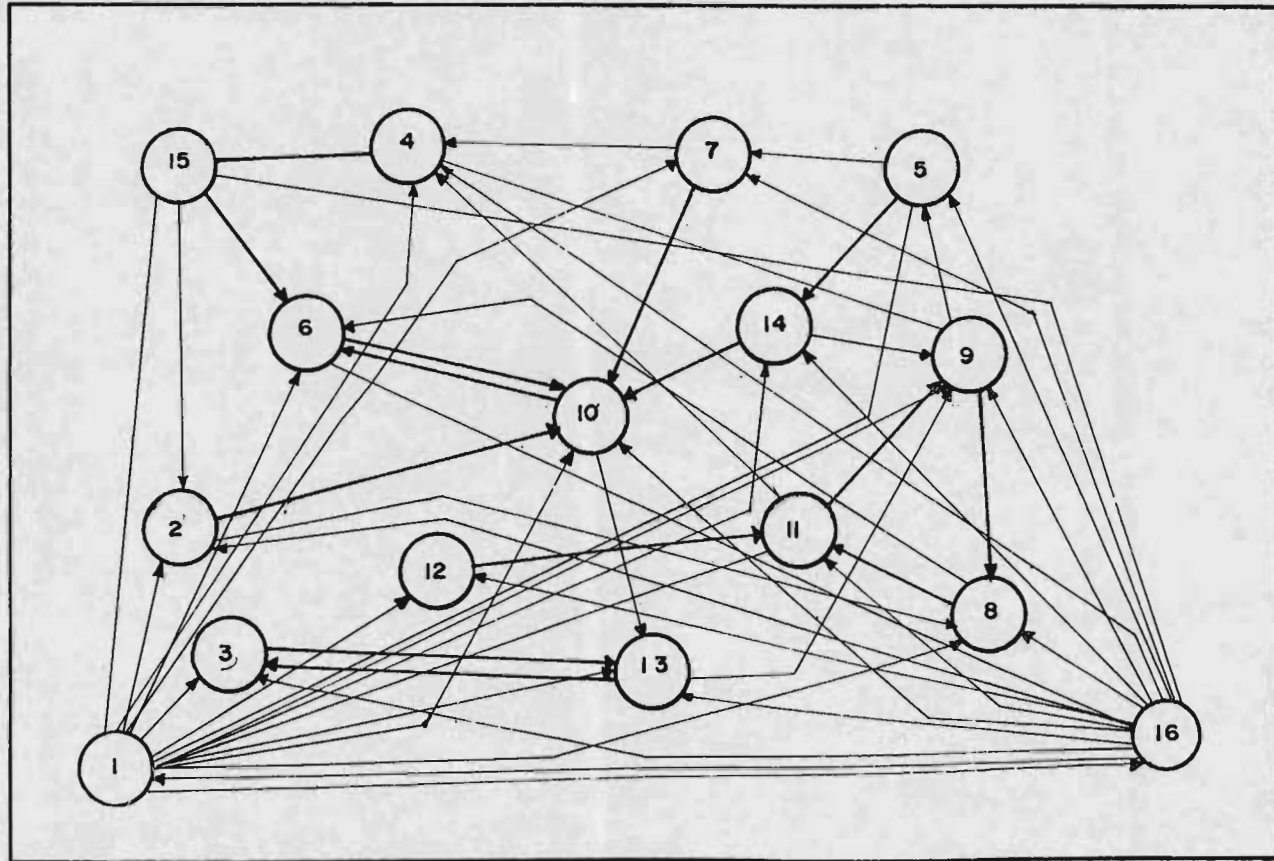
1a. Selección —

2a. Selección - - - -

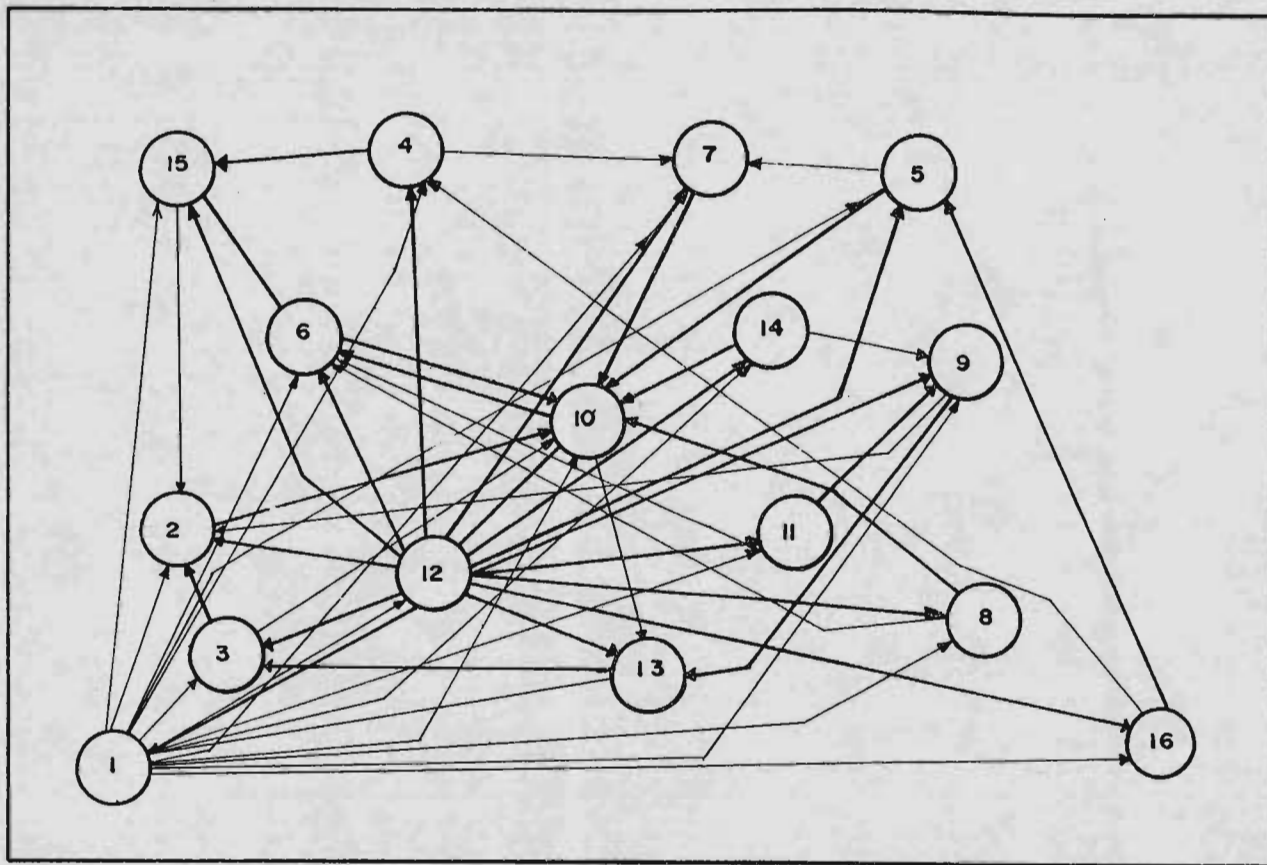
3a. Selección. —



" PRIMERA SELECCION Y PRIMER RECHAZO "

1a. Selección: 24.6 %1er. Rechazo: 75.4 %

" PRIMERA SELECCION Y PRIMER RECHAZO "



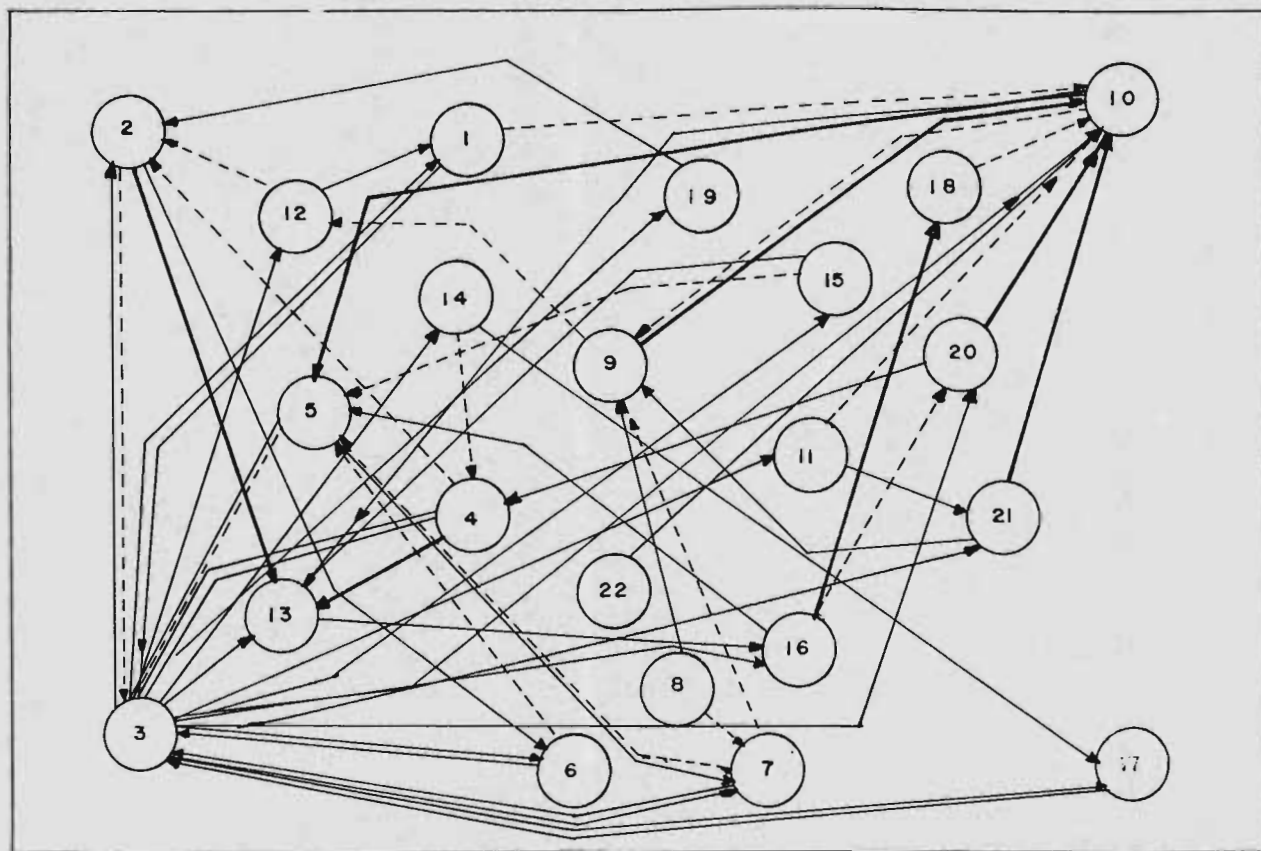
1a. Selección: 53.6 %

1er. Rechazo: 46.4 %



## "RECHAZOS"

PERSONAS CON QUIENES NO SIMPATIZAN . -



1er. Rechazo ———

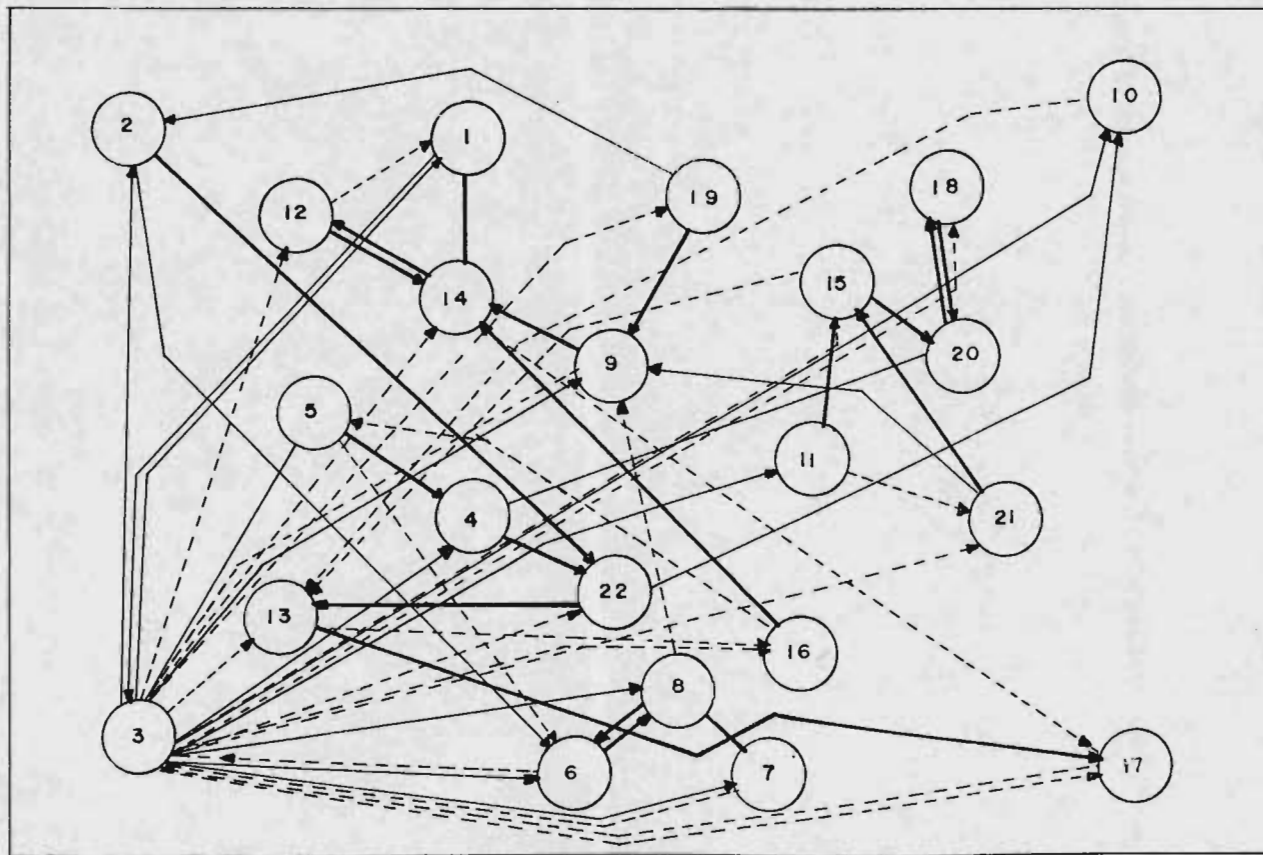
2o. Rechazo - - - -


3er. Rechazo ———






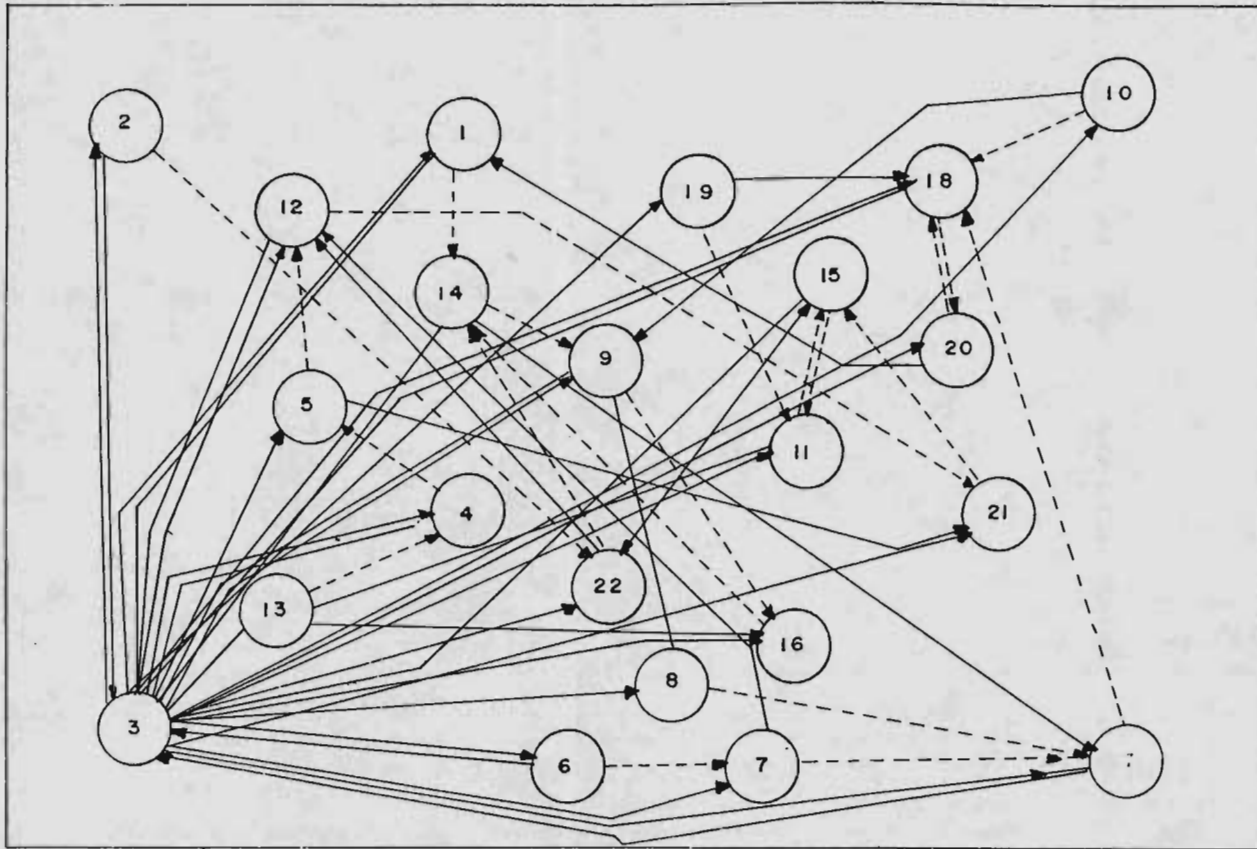
PRIMERA SELECCION Y PRIMER RECHAZO



1a. Selección  30.6%

1er. Rechazo  69.4%

PRIMERA SELECCION Y PRIMER RECHAZO



1a. Selección ———  
33.3 %

1er. Rechazo - - - - -  
66.7 %



B I B L I O G R A F I A

## B I B L I O G R A F I A

### L I B R O S

- 1.- ALVAREZ, BONFIL, MENDOZA, NERI, ORTIZ, VARGAS. "Manual pa  
ra Elaborar Programas de Adiestramiento". México: AR-  
MO, 1974. 126 pp.
- 2.- ARIAS GALICIA F. "Adminiestración de Recursos Humanos". -  
México: Trillas, 1973.
- 3.- BLOCK ALBERTO. "Innovación Educativa; el Sistema Integral  
de Enseñanza Aprendizaje". México: Trillas, 1976. - -  
154 pp.
- 4.- BLUM MILTON Y NAYLOR JAMES. "Psicología Industrial: sus -  
Fundamentos Teóricos y Sociales". México: Trillas, --  
1976. 880 pp.
- 5.- CARTWRIGHT DORWIN Y ZANDER ALVIN. "Dinámica de Grupos: In-  
vestigación y Teoría". México: Trillas, 1975. 624 pp.
- 6.- CASTRO LUIS. "Diseño Experimental sin Estadística; Usos -  
y Restricciones en su Aplicación a las Ciencias de la  
Conducta". México: Trillas, 1977. 242 pp.

- 7.- C.O.De.So.S.C. "Desarrollo Social y Organización: Problemas y Perspectivas del Mejoramiento Deliberado". México: I.E.E.S.A., 1a. Ed. 266 pp.
- 8.- COMISION DE NUEVOS METODOS DE ENSEÑANZA. "Sistematización de la Enseñanza". México: U.N.A.M., 1975. 4 Vols.
- 9.- CRAIG R. L. Y BITTEL L. R. "Manual de Entrenamiento y Desarrollo de Personal". México: Diana, 1973. 688 pp.
- 10.- DAVIS LARRY N. Y MC. CALLON EARL Ph. D. "Planning, Conducting and Evaluating Workshops: a Practitioners Guide to Adult Education". Austin, Texas: Learning Concepts, 1976. 310 pp.
- 11.- DE MONTMOLLIN MAURICE. "Los Psicofarsantes" México: Siglo XXI, 1975. 112 pp.
- 12.- DOWNIE N. M. Y HEATH R. W. "Métodos Estadísticos Aplicados". México: Harla, 1975. 373 pp.
- 13.- DUHALT KRAUSS M. "La Administración de Personal en el Sector Público: Un Enfoque Sistemico". México: Instituto de Administración Pública, 1972. 122 pp.
- 14.- DUNETTE M. D. Y KIRCHNER W. K. "Psicología Industrial". México: Trillas, 1972. 279 pp.

- 15.- FREIRE PAULO. "La Educación como Práctica de la Libertad".  
México: Siglo XXI, 14a.Ed. 151 pp.
- 16.- GARZA MERCADO ARIO. "Manual de Técnicas de Investigación".  
El Colegio de México, 1976. 187 pp.
- 17.- HILGARD ERNEST Y GORDON H. "Teorías del Aprendizaje". Mé-  
xico: Trillas, 1975.
- 18.- HELGE DORIS. "Gamed Social Simulations: A Resource Book for  
Social Works Educators". Texas: School of Social Work,-  
1974.
- 19.- KNOWLES MALCOM S. "The Modern Practice of Adult Education:  
Andragogy versus Pedagogy". New York: Association Press,  
1976. 384 pp.
- 20.- MC. GUIGAN F. J. "Psicología Experimental; Enfoque Metodoló-  
gico". México: Trillas, 1976. 460 pp.
- 21.- MAGER ROBERT F. "La Confección de Objetivos para la Enseñan-  
za". México: Guajardo Ed., 1976. 98 pp.
- 22.- MAIER NORMAN R. F. "Psicología Industrial". Madrid: Rialp,-  
5a. Ed. 634 pp.
- 23.- MUÑOZ AMATO PEDRO. "Introducción a la Administración Públi-  
ca". México: Fondo de Cultura Económica, 1974. 3 Vols.

- 24.- ODIORNE GEORGE S. "Administración por Objetivos". México:  
Limusa, 1974. 220 pp.
- 25.- PEREZ O. HUGO. "Aplicación de la Teoría General de los Sis-  
temas a la Administración Pública Ecuatoriana". Santia-  
go de Chile: C.I.C.A.P. 1974
- 26.- PFEIFFER WILLIAM J. Y JONES JOHN E. "A. Handbook of Structu-  
red Experiences for Human Relations Training". Califor-  
nia, U.S.A. University Associates Inc., 1975. 5 Vols.
- 27.- PFEIFFER W. Y JONES J. "Reference Guide to Handbooks and - -  
Annuals". California, U.S.A.: University Associates Inc.,  
1975. 119 pp.
- 28.- PORTUONDO JUAN A. "El Test Sociométrico". Madrid: Biblioteca  
Nueva, 1971. 144 pp.
- 29.- REYES PONCE A. "Administración de Personal" México: Limusa-  
Willey, 1971. 2 Vols.
- 30.- REYES PONCE A. "Administración por Objetivos". México: Limu-  
sa, 1973. 156 pp.
- 31.- SCHEIN EDGAR H. "Psicología de la Organización". México: --  
Prentice Hall, 1972. 154 pp.
- 32.- SIDMAN MURRAY. "Tactis of Scientific Research; Evaluating -  
Experimental Data in Psychology". New York: Basic Books Inc.,  
10a. Ed. 428 pp.

- 33.- SIEGEL LAURENCE. "Psicología Industrial". México: C.E.C.S.A., 1976. 637 pp.
- 34.- STRAUSS GEORGE Y SAYLES LEONARD R. "Personal: Los Problemas Humanos de la Dirección". México: Herrero hnos., 1976.- 847 pp.
- 35.- TAYLOR BERNARD Y LIPPIT GORDON L. "Management Development - and Training Handbook". London, Great Britain: Mc. Graw Hill, 1975. 650 pp.
- 36.- YODER DALE. "Manejo de Personal y Relaciones Industriales". México: C.E.C.S.A., 1976. 804 pp.
- 37.- ZORRILLA, MARTINEZ, DUHALT, MIRANDA. "La Administración Pública Federal I" México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, U.N.A.M. 1976.

#### ARTICULOS Y DOCUMENTOS

- 38.- ANGUS EDWARD L. "Evaluating Experiential Education". Rev. -- New Directions for Higher Education, 1974. Vol. 6
- 39.- CASO ADOLFO. "Tecnología Educativa y Desmitificación de los Medios de Comunicación". México; ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento. Vol. III. Núm. 10.

- 40.- CASTAÑO ASMITIA ALBERTO D. "El Concepto Moderno de Aprendizaje y su Utilidad en la Capacitación". México; ARMO: -  
Pedagogía para el Adiestramiento. Vol. III. Núm. 13.
- 41.- CASTAÑO ASMITIA ALBERTO. "Las actitudes en el Ambito Labo -  
ral". México; ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento. -  
Vol. III Núm. 12.
- 42.- CASTAÑO ASMITIA ALBERTO. "Trabajo Organizado, Enajenación o  
Desarrollo Humano". Ponencia en el 2o. Congreso Nacio -  
nal de Capacitación. México, Agosto de 1975.
- 43.- CUBA. "Informe al Seminario sobre Educación y Empleo". 1973
- 44.- DOMINGUEZ JORGE EFREN. "La Capacitación para el Trabajo In-  
dustrial dentro de la Industria y la Experiencia Inter-  
nacional". México; ARMO: Pedagogía para el Adiestramien-  
to; Vol. III, Núm. 13.
- 45.- JONES JOHN E. "Workshop on Structured Experiences in Human-  
Relations Training". México: Curso impartido en la Cd.-  
de Puebla, Pue. julio de 1976.
- 46.- KIRKPATRICK DONALD. "Evaluación del Entrenamiento". México:  
Ponencia y entrevista en el 7o. Congreso Internacinal-  
de Capacitación. octubre 1977.

- 47.- KURTZ ROBERT R. "Structured Experiences in Groups: A Teor-  
tical and Research Discusión" California, U.S.A., The -  
1975 Annual Handbook for Group Facilitators.
- 48.- MARKS STEPHEN Y DAVIS WILLIAM. "The Experiential Learning Mo-  
del and its Aplications to Large Groups", California, --  
U.S.A. The 1975 Annual Handbooks for Groups Facilitators.
- 49.- MC. CONNELL H. KEITH. "Individual Differences as Mediators -  
of Participant Behavior and Self-Descriptive Change in -  
Two Human Relations Training Programs". U. Kansas; Orga-  
nizational Behavior and Human Performance; School of Bu-  
siness. Vol. 6 1971.
- 50.- MEXICO: SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. "Boletín de Estudios -  
Administrativos". Dirección General de Estudios Adminis-  
trativos.
- 51.- MEXICO: SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA. "Leyes, Reglamentos, -  
Decretos y Acuerdos del Gobierno Federal" Tomos IV y V.
- 52.- MEXICO: SECRETARIA DE LA PRESIDENCIA: "Las Unidades de Orga-  
nización y Métodos en el Sector Pública". Dirección de-  
Estudios Administrativos. 2a. Edición.
- 53.- MIDALEMA N. RUTH Y GOLDBERG GALE. "The Concept of Structure  
in Experiential Learning". Cal. U.S.A. The 1972 Annual-  
Handbook for Group Facilitators.



- 54.- MUÑOZ IZQUIERDO CARLOS. "La Socialización en la Psicología del Aprendizaje". México: Centro de Estudios Educativos A.C. Vol. VI. Núm. 10.
- 55.- NAVA RIOS JUAN. "La Función del Responsable de Capacitación" México; ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento. Vol. V Núm. 21.
- 56.- ORTA NONATZINE V. "Técnicas de Capacitación para el Desarrollo de Recursos Humanos en las Organizaciones". México; ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento. Vol. V Núm. 18.
- 57.- ORTIZ TETLACUILO Y PONCE G. F. "La Función de Capacitación dentro de la Empresa". México; ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento. Vol. IV Núm. 15
- 58.- PETERS DAVID R. "Self-Ideal Congruence as a Function of Human Relations Training" U. California. The Journal of Psychology Núm. 76. 1970.
- 59.- PODNOS IRA. "The 'Consultative' Method of Training" New York; Personnel; The Management of People at Work. Vol. 48 -- Núm. 5
- 60.- POUSSET ANDREI. "Critical Examination of an Experimental Session on Group Relations, Organized by The Tavistock -- Institute of Human Relations". Rev. Belga de Psicología y Pedagogía. Núm. 29. 1967.

- 61.- SANCHEZ BEDOLLA GRACIELA. "Diseño de Objetivos de Capacitación" México; ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento.- Vol. V Núm. 18.
- 62.- SANCHEZ BEDOLLA G. Y CASTAÑO ASMITIA A. "Sistema de Planeación y Desarrollo de Recursos Humanos". Versión impresa del Curso: Mitología y Realidad de la Capacitación en México. 1977.
- 63.- SANDLER HOWARD Ph. D. "The Importance of Disordinal Interaction in Factorial Design". North Western University: The Journal of Psychology, 1971.
- 64.- UNIVERSITY ASSOCIATES. "Considerations in Developing a Structured Experience". California, U.S.A. (s.f.)
- 65.- UNIVERSITY ASSOCIATES. "Las Dimensiones de la Experiencias Estructuradas". (Tr. INDHUCE). Cal. U.S.A. The 1976 Annual Handbook for Group Facilitators.
- 66.- ZERTUCHE ROSA MARIA. "La Capacitación Interna en las Empresas Industriales". México; ARMO: Pedagogía para el Adiestramiento. Vol. III. Núm. 13.