

ACA - T-133

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
ACATLAN

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



“CAPACITACION EN EL TRABAJO:  
EVALUACION DE LOS EFECTOS DEL  
ESPACIAMIENTO INTERSESIONES Y DE  
LA ETAPA DE SEGUIMIENTO EN EL  
APROVECHAMIENTO DE LOS  
CAPACITANDOS”



T E  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGIA  
P R E S E N T A N :

O. LETICIA ANTONIO CORREA 73503984

VERONICA G. PEREZ NIEVES

MEXICO, D. F.

DICIEMBRE DE 1989

M-0111827



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES | ACATLAN

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

" CAPACITACION EN EL TRABAJO : EVALUACION DE LOS EFECTOS DEL ESPACIAMIENTO  
INTERSESIONES Y DE LA ETAPA DE SEGUIMIENTO EN EL APROVECHAMIENTO DE LOS  
CAPACITANDOS "

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A N :

O. LETICIA ANTONIO CORREA Y

VERONICA G. PEREZ NIEVES

México, D.F., diciembre de 1989.

## C O N T E N I D O

pp.

**DEDICATORIAS**

**INTRODUCCION**

**1. ANTECEDENTES**

1.1 Antecedentes generales del proceso de capacitación .	1
1.2 Historia de la capacitación en México .	11
1.3 Situación actual de la capacitación en México .	20
1.4 Marco Jurídico vigente de la capacitación en el país .	41

**2. EL PROCESO DE CAPACITACION Y SUS ETAPAS**

2.1 Determinación de necesidades de capacitación.	62
2.2 Señalamiento de objetivos.	75
2.3 Definición del contenido de la capacitación.	92
2.4 Selección de estrategias didácticas.	100
2.5 Evaluación en el proceso de la capacitación .	112

**3. PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN EL ADULTO**

3.1 El aprendizaje en el estado adulto .	136
3.2 Principios básicos de la educación de adultos .	149
3.3 Lineamientos generales para la educación de adultos .	154
3.4 La capacitación en el trabajo y su función educativa .	159

**4. LA ETAPA DE SEGUIMIENTO Y EL ESPACIAMIENTO INTERSESIONES  
EN EL PROCESO DE CAPACITACION LABORAL .**

168

**5. EL ESTUDIO**

5.1 Descripción del estudio .	188
5.2 Resultados y análisis de datos estadísticos.	203

M-C 111827

DISCUSION	255
CONCLUSIONES	259
BIBLIOGRAFIA	262

## D E D I C A T O R I A S

A mi mamá :

Por el amor y apoyo que siempre me ha brindado .

Al recuerdo de mi abuela (+) :

Quien vivirá en mí a pesar del tiempo .

A Armando :

Amigo y compañero de siempre, porque simplemente lo amo .

A mis queridos hermanos :

Ger, Tere, Rosy, Manolo y Rafael, con quienes espero  
compartir mucho de la vida .

A mis sobrinos :

Valeria, Víctor y Paola, a los que, con todo mi cariño, deseo logren  
convertirse en personas orgullosas de sí mismas .

A Leticia :

Porque la vida nos ha dado la oportunidad de conocernos y de seguir  
compartiendo muchos momentos. Gracias por tu amistad, confianza y  
lealtad .

A ti :

Que no me olvides y siempre me acompañas .

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

Inserta en el campo de la educación permanente, la capacitación laboral es una práctica que sólo de manera reciente ha comenzado a cobrar importancia en nuestro país.

Asociada en muchos casos con el aumento de la producción, es frecuente que se soslaye su papel educativo y, por ende, la contribución que puede tener para el desarrollo humano de quienes participan en los programas que se implementan en las empresas e instituciones.

Por ello el interés de este trabajo de retomar su valor educativo intrínseco, a fin de aportar algunos elementos que contribuyan a mejorar su ejecución.

En un país como México, en el que el rezago educativo no ha podido superarse a pesar del diseño e implementación de diversos planes y programas, resulta evidente la existencia de miles de adultos incorporados al mercado productivo que requieren de una permanente actualización.

Es en este sentido en donde cobra trascendencia la capacitación laboral, que debe ser concebida como algo más que la impartición de una serie de cursos compensatorios, en muchos casos inconexos entre sí e incoherentes con la realidad de los trabajadores.

Esta práctica educativa debe proporcionar mejores expectativas y oportunidades a este sector que necesita del perfeccionamiento permanente de sus conocimientos y habilidades para poder hacer frente a la obsolescencia ocasionada por los continuos cambios culturales, sociales, económicos, científicos, tecnológicos y organizacionales de la actualidad.

Ahora bien, el quéhacer educativo se enriquece constantemente con las aportaciones de quienes tienen una participación directa en este campo. Y es precisamente a partir de nuestra experiencia como pedagogas en el ámbito de la capacitación laboral, que surgió el interés por verificar si algunas observaciones hechas de manera casual tenían o no relevancia dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje de los capacitandos.

Nos referimos al hecho de que, cuando se impartían cursos "relámpagos" en los que no había oportunidad de llevar a la práctica lo aprendido ni de retroalimentar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos, los resultados del aprendizaje de los adultos eran muy pobres.

En este sentido centramos nuestra atención en dos aspectos : el espaciamiento intersesiones y el seguimiento de la capacitación laboral.

Nuestro objetivo era determinar si un mayor espaciamiento intersesiones y la ejecución de la etapa de seguimiento, podían influir positivamente o no en el aprendizaje de los capacitandos y en qué medida lo harían.

Para ello efectuamos un estudio que implicó la impartición de un mismo curso de capacitación ( con idéntico contenido temático ), pero en dos diferentes empresas del área metropolitana :

- a) En la primera de ellas el espaciamiento intersesiones fue diario y no se llevó a cabo la etapa de seguimiento .
- b) En la segunda, el espaciamiento intersesiones fue quincenal y se implementó la etapa de seguimiento.

El perfil de los participantes de ambas empresas fue muy similar en cuanto a la edad, sexo, grado de escolaridad y nivel jerárquico, lográndose además integrar dos grupos con el mismo número de integrantes.



El estudio se llevó a cabo entre los meses de abril y junio de 1989. La revisión de los resultados obtenidos mediante la aplicación de cuatro tipos - de evaluaciones ( diagnóstica, de proceso, de producto y final alterna ) indicó que si se aumentaba el espaciamento intersesiones y se ejecutaba la - etapa de seguimiento, aumentaba también el aprovechamiento de los capacitandos, lo que de ninguna manera implica que éstas sean las dos únicas varia - bles que deben controlarse para mejorar el aprendizaje de los adultos.

Cabe mencionar que se manejaron las dos variables en bloque por considerar que si se aumentaba el espaciamento intersesiones pero no se realizaba un seguimiento que permitiera retroalimentar, reorientar y observar la recons - trucción del conocimiento que cada participante hacía a partir del conteni - do , era factible que su aprendizaje lejos de mejorar, empeorara.

Ahora bien, el presente trabajo además de contener la información relativa al estudio efectuado, incluye también una serie de elementos que posibili - tan entender con mayor claridad qué es la capacitación laboral y cuál es su función educativa.

Así, en el primer capítulo se hace referencia a algunos de los antecedentes generales de esta modalidad educativa, tanto en México como en otras nacio - nes, así como al marco jurídico que regula esta actividad en el país.

En el segundo capítulo se describen las diferentes etapas que debe compren - der el proceso de capacitación laboral para cumplir con los fines educati - vos que le son inherentes.

En tanto, el tercer capítulo se aboca a tratar el tema relacionado con el - proceso de enseñanza - aprendizaje que tiene lugar durante la capacitación.

En el cuarto capítulo se contemplan las dos variables básicas que orientan este modesto estudio : el espaciamiento intersesiones de los cursos y el seguimiento de la capacitación laboral.

En el quinto capítulo se describe el estudio realizado, presentándose además los resultados obtenidos y el análisis que de ellos se derivó.

Finalmente diremos que, de acuerdo con nuestra experiencia, consideramos que la capacitación laboral no debe ser una práctica educativa compensatoria, - sino una estrategia encaminada a lograr un cambio planeado tanto en el individuo como en la empresa. Por ende resulta imprescindible la participación de profesionales de la educación, especialmente la del pedagogo, a fin de que se diseñen, implementen , evalúen y se dé seguimiento a las actividades de capacitación sin perder de vista su carácter eminentemente educativo tendiente al desarrollo humano.

Así pues, esta práctica educativa ha de proponerse, entre otras cosas :

- Propiciar el aprendizaje significativo de los participantes.
- Generar experiencias de autoconocimiento y autovaloración que conlleven a un desarrollo personal y profesional de los capacitandos .
- Estimular y retroalimentar a los participantes para que logren aplicar todo su potencial en las actividades que desempeñan cotidianamente.

Sin embargo, el campo de la capacitación laboral requiere todavía de aportaciones que hagan factible mejorar su práctica. El pedagogo puede encontrar en ella un terreno fértil en el cual desarrollar plenamente su función social. A este fin se ha orientado y orienta nuestra tarea .

# 1 . A N T E C E D E N T E S .

## 1.1 ANTECEDENTES GENERALES DEL PROCESO DE CAPACITACION.

El ser humano, en su afán de explicar los diversos fenómenos por él observados, y ante la urgencia de satisfacer sus necesidades para lograr adaptarse al medio, ha ido acumulando desde la antigüedad una serie de conocimientos que lega a las jóvenes generaciones.

Apareció así, hace milenios, el proceso de enseñanza - aprendizaje basado - primordialmente en la imitación de conductas y en la transmisión directa de los conocimientos indispensables para la sobrevivencia y continuidad de los grupos humanos.

Al paso del tiempo, las crecientes necesidades humanas hicieron imprescindible la división del trabajo; este hecho traería consigo el desarrollo de las técnicas referidas a las artes y los oficios. La transmisión de los nuevos conocimientos y el desarrollo de las habilidades y aptitudes orientados hacia el mejor desempeño de las actividades, constituyen los antecedentes más remotos del adiestramiento y la capacitación laborales.

A continuación se presenta una breve reseña que permitirá ubicar algunos de los momentos históricos que, de una u otra manera, están vinculados con lo que en la actualidad llamamos adiestramiento y capacitación en y para el trabajo.

En primera instancia resulta necesario diferenciar los términos "adiestramiento" y "capacitación".

"El adiestramiento es la acción destinada a desarrollar y perfeccionar las habilidades y destrezas del trabajador, con el propósito de incrementar la eficiencia en su puesto de trabajo. Su cobertura abarca aspectos de las actividades y coordinaciones de los sentidos y motoras, respondiendo sobre

todo al área de aprendizaje psicomotriz.

La capacitación es la acción destinada a desarrollar las aptitudes del trabajador con el propósito de prepararlo para desempeñar adecuadamente una ocupación o puesto de trabajo. Su cobertura abarca, entre otros, los aspectos de atención, memoria, análisis, actitudes y valores de los individuos, respondiendo sobre todo a las áreas de aprendizaje cognoscitiva y afectiva ". \* ( 1 ).

Ahora bien, de acuerdo con el concepto de adiestramiento que fue expuesto anteriormente, puede decirse que éste ha estado presente desde épocas primitivas en las que la transmisión de habilidades era condición necesaria para la sobrevivencia del grupo y para el desarrollo de las civilizaciones. El mimetismo en la realización de diversas actividades se convirtió, de esta forma, en un incipiente adiestramiento laboral.

Se tiene noticia de la existencia de aprendices calificados desde unos tres milenios antes de nuestra era; prueba de ello son las monumentales pirámides egipcias ( y otras muchas construcciones antiguas ) cuya edificación requirió, sin duda alguna, de la participación de miles de personas previamente adiestradas en variados oficios.

Cabe mencionar que en el año 2100 A.E. se redactó el primer escrito en el que se plasmaron reglas y procedimientos para la transmisión de habilidades y conocimientos: el Código de Hamurabi. Antes de la aparición de este documento, la transmisión de conocimientos se efectuaba sólo a través de la instrucción directa, es decir, las jóvenes generaciones eran adiestradas - por quienes ya contaban con la experiencia necesaria para el desempeño de tal o cual oficio o actividad. Este hecho conllevó al desarrollo de un sistema de enseñanza - aprendizaje que no estaba restringido únicamente a -

\* ( 1 ) SECRETARIA DEL TRABAJO Y REVISION SOCIAL: Manual de Capacitación para Extensionistas Industriales, México, S.T. y P.S., 1985, p. 26.

los oficios artesanales, ya que constituía también un vehículo de instrucción para la medicina y las leyes, entre otras actividades.

Ese tipo de adiestramiento no tuvo variaciones significativas durante mucho tiempo. Sería entre los siglos XII y XV de nuestra era cuando surgieron los primeros gremios o asociaciones de individuos que compartían intereses y metas. Se puede decir, incluso, que estas agrupaciones fueron las primeras empresas; estaban compuestas por tres clases de trabajadores: los maestros, que actuaban como directores en la ejecución de las labores; los aprendices, que no recibían pago alguno pero sí adiestramiento y alimentación; y los trabajadores que, aunque ya habían pasado por la etapa de adiestramiento, no dominaban totalmente el oficio.

Posteriormente, en el siglo XIX, apareció un nuevo tipo de organización de los trabajadores. El adiestramiento especializado cobró mayor importancia y dió origen a un sistema de educación vocacional debidamente reglamentado en oficios tales como la carpintería y la jardinería. Aunque esta actividad se realizó incipientemente en Europa, fue en los Estados Unidos de América en donde alcanzó sus mayores logros.

El desarrollo de las actividades de adiestramiento fue paralelo a la expansión industrial en ese siglo. Ello explica que en 1809 se estableciera en los Estados Unidos un sistema de educación vocacional que contemplaba la existencia de instituciones adecuadas para tal fin. A partir de ese momento, nuestro vecino país del Norte se colocaría a la vanguardia en lo referente a la denominada educación laboral y , paulatinamente, ejercería su influencia a numerosos países , entre ellos a México .

Hacia 1825 se inauguraron en Estados Unidos algunas instituciones en las que comenzó a impartirse adiestramiento a desempleados recibieron el nombre

de Escuelas Industriales Estatales.

Tiempo después, en 1886, se establecieron en ese mismo país las primeras escuelas privadas de educación vocacional, a la vez que se fundaban instituciones públicas similares. Su creación obedeció al crecimiento del sector industrial, mismo que dió origen en 1872 a la YMCA\* que se encargaba de impartir cursos para obreros, mecánicos, ebanistas y herramentistas; en el 26% de los cursos se ofrecía una formación técnica - científica, en tanto que en el 74% restante sólo se brindaba el primer tipo de instrucción.

En los inicios del siglo XX la educación vocacional, dirigida a la formación de cuadros de obreros calificados, adquirió un papel relevante. Por tal motivo se establecieron las sociedades y asociaciones que pretendían difundir, justificar y apoyar el adiestramiento escolarizado de los obreros norteamericanos; este es el caso de la Sociedad Nacional para la Promoción de la Educación Industrial, fundada en 1906, y de la Asociación Vocacional del Medio Oeste, creada en 1914, que más tarde se fusionarían en la Asociación Vocacional Americana. En ésta última participan, por primera vez en la historia del adiestramiento y la capacitación : educadores, industriales y políticos.

Sin embargo, no sería sino hasta la segunda década de este siglo cuando el adiestramiento adquirió una nueva connotación. Dejó de considerársele exclusivamente como el entrenamiento escolarizado - formal de los jóvenes que ingresarían al sector industrial, y comenzó a concebirse como una actividad complementaria para el trabajo de los obreros que debía impartirse en los centros laborales.

Es así como en 1914 el estadounidense, Alvin E. Dodd, manifestó su interés por dar al adiestramiento un enfoque en el que el personal y los problemas

\* YMCA = ASOCIACION CRISTIANA DE JOVENES

relativos a sus actividades laborales se constituían en el punto en torno al cual giraba la educación laboral al interior de las empresas. Manifestó, asimismo, que el entrenamiento recibido por los obreros en las escuelas vocacionales no era suficiente para responder a las crecientes necesidades de la industria. Sería Dodd quien impulsó la creación de la Asociación Nacional de Escuelas de Empresas Privadas, que tras diversas modificaciones y cambios de nombre, se convirtió en 1923 en la American Management Association.

Otra importante innovación en este sentido fue la aparición de la educación cooperativa que se proponía combinar la educación escolarizada con el trabajo en la fábrica, lugar en donde se debía recibir un adiestramiento adicional. Este modelo de adiestramiento es reciente en América Latina; la Ford Motor Co. de México fue la primera en utilizarlo en coordinación con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, pero hasta 1965: cuatro décadas después de su implementación en Estados Unidos.

No obstante que el adiestramiento cobró paulatinamente mayor importancia en el ámbito industrial, habría de ser una situación de emergencia, concretamente la Primera Guerra Mundial, la que evidenciaría la necesidad de contar con trabajadores bien preparados y de la consiguiente urgencia de mejorar la educación industrial. La Flota de Emergencia del Comité de Embarcaciones de Estados Unidos creó su sección de educación y adiestramiento ante la necesidad de construir un gran número de naves bélicas; al no contarse con trabajadores suficientes para tal fin, se pensó en adiestrar a nuevos cuadros de obreros. Esta actividad se desarrolló en los propios astilleros y los supervisores fueron los encargados de la instrucción.

En aquella ocasión se empleó un método de enseñanza aplicado directamente al adiestramiento. Se trata del Método de los Cuatro Pasos o Herbatiano -

( que consiste en mostrar, decir, hacer y comprobar ). Este método de adiestramiento se emplea con frecuencia en empresas mexicanas.

Al término de la Primera Guerra Mundial, el Método de los Cuatro Pasos había demostrado su efectividad, y por ende, empezó a aplicarse en otras áreas industriales y no exclusivamente en la bélica. No obstante el auge de este tipo de educación laboral, el adiestramiento entró en reflujo durante los años 20's a consecuencia de la depresión económica norteamericana que dejó sin empleo a miles de hombres y repercutió a nivel internacional.

En la siguiente década aparecería, también en Estados Unidos, otra modalidad de adiestramiento : la educación por correspondencia dirigida primordialmente a empleados. Asimismo se instituyeron programas de índole artesanal para desempleados.

Surgió en esa época la idea de que el adiestramiento no sólo elevaba el potencial de aprendizaje individual, sino que además contribuía a aumentar el bienestar personal.

Por ello, hacia 1940 se pensó en la necesidad de hacer de esa actividad una función organizada y sistematizada, en la cual el instructor adquiriría una gran importancia. Comenzaba ya a hablarse de capacitación y no sólo de adiestramiento .

Poco antes había comenzado la Segunda Guerra Mundial, y esta nueva situación de emergencia obligó a los estadounidenses a colocarse , otra vez, a la vanguardia de la educación industrial. Los requerimientos de la industria bélica propiciaron el aumento del personal que laboraba en las fábricas que se encargaban de satisfacer las necesidades militares. Por ello, miles de hombres y mujeres fueron adiestrados en actividades tales como soldadura y maquinado, entre otros muchos trabajos especializados. Tal situación trajo



consigo el problema de encontrar a los encargados de impartir el adiestramiento, en tanto que el número de instructores egresados de las escuelas vocacionales se había agotado; la urgencia de que las empresas contaran no sólo con supervisores, sino también con directores de adiestramiento, se evidenció.

Todos estos factores habrían de influir de manera determinante en el auge que cobra la capacitación laboral en esa época, mismo que culmina con el establecimiento de un Grupo de Entrenamiento para la Industria, como elemento integrante del Comité de Producción Militar.

En este grupo participaron expertos que habían tomado parte en el diseño de las estrategias de adiestramiento y capacitación laboral que conllevaron al aumento de la productividad durante la primera confrontación mundial. De nueva cuenta, en el transcurso de la Segunda Guerra Mundial, este grupo pudo por validar el enfoque según el cual el adiestramiento debe impartirse - sobre la marcha y diseñó el Programa de Entrenamiento para la Instrucción - en el Trabajo, conocido simplemente como JIT.

Este programa estaba orientado hacia la capacitación de supervisores, a fin de que su habilidad de adiestramiento redundara en la expansión de la industria bélica; actualmente esta tendencia es conocida como "cascada". Aunado a ello, el JIT trataba otros dos problemas fundamentales de la llamada educación industrial : las relaciones interpersonales entre los instructores y los trabajadores, así como el de los métodos de adiestramiento.

Paralelamente surgió el Programa de Entrenamiento de la Defensa de la Ingeniería, Ciencia y Administración ( ESMWT ), el cual se implementó bajo el patrocinio de universidades y colegios, estando a cargo de académicos competentes en dichos ámbitos.

Este nuevo programa hizo patente en diversas empresas la necesidad de contar con un especialista encargado de programar, implantar, supervisar y proseguir los cursos de capacitación y adiestramiento. A la larga, esta idea cristalizó en la fundación de la Primera Asociación Norteamericana de Ejecutivos de Entrenamiento ( NSSTE ) .

Hacia 1944 esa asociación patrocinó la primera Conferencia de Directores de Educación Industrial, en la que se acordó satisfacer la demanda de instructores para la industria, el comercio y el sector gubernamental.

Poco tiempo después de que finalizara la Segunda Guerra Mundial surgió la Asociación Americana de Directores de Adiestramiento, bajo los augurios de que su función no tendría éxito dado que habían decrecido las necesidades de capacitación y adiestramiento en las industrias . No obstante, la agrupación no sólo sobrevivió sino que amplió la cobertura de sus servicios, dentro y fuera de ese país, durante la cuarta y quinta décadas del presente siglo.

Hacia 1966 se transforma en la Asociación Americana de Entrenamiento y Desarrollo o ASTD, dando al diseño y ejecución de las actividades de capacitación un carácter eminentemente profesional.

Cabe mencionar que durante esa época aparece y consolida en los Estados Unidos de Norteamérica una nueva tendencia en lo relativo a la capacitación laboral. Esta se concibe como una actividad de perfeccionamiento y especialización que repercute positivamente en el aumento de la productividad y en el mejoramiento de la calidad. Tal tendencia, íntimamente ligada con los controles estadísticos, se extendería posteriormente a Japón en donde alcanzó su mayor auge.

En tanto esto ocurría en Norteamérica, también en Europa y en algunos países

de Asia comenzó a tornarse necesaria la capacitación laboral dadas las crecientes demandas de las diversas ramas industriales.

Como resultado de ello, en la década de los 70's aparecieron en Inglaterra y Francia algunos organismos especializados en la formación extraescolar de los trabajadores adultos.

Cobra vigencia un nuevo concepto : el de la educación recurrente. Esta modalidad educativa planteaba, entre otras cosas, la actualización (el mantenerse al día y dominar la evolución de los cambios ), el recyclage ( recuperación de conocimientos o habilidades perdidas), la reconversión ( adquisición de nueva capacidad profesional ), la promoción ( preparación para adquirir y desempeñar responsabilidades superiores a las que se ejercen ) y la adquisición permanente de cultura general.

Esta concepción de la educación dirigida a los trabajadores adultos se ha extendido considerablemente, sobre todo , en Europa Occidental.

A su vez los países asiáticos más desarrollados , principalmente Japón , han logrado un impresionante nivel de formación y perfeccionamiento técnico y profesional financiado por la industria y el sector comercial.

Específicamente , en Japón, se han implementado dos programas básicos de capacitación laboral : el de Formación Dentro de la Industria y el de Formación Permanente para Directivos, que se vinculan estrechamente con lo que en Europa se denomina educación recurrente.

En lo que respecta a América Latina, es conveniente mencionar que el interés por el adiestramiento y la capacitación de los trabajadores se ha ido incrementando paulatinamente y que ello obedece, entre otros factores, a las necesidades derivadas de su proceso de industrialización durante las últimas décadas.

Es así que en países tales como México, Brasil, Argentina y Venezuela se han implantado diversos planes y programas orientados a satisfacer la creciente demanda de mano de obra cada vez más calificada. Sin embargo, cabe mencionar que no fue posible encontrar suficiente información para determinar cuál es la situación actual de la capacitación y el adiestramiento en América Latina, y que por lo mismo, sólo es posible ofrecer un panorama muy general al respecto.

En términos generales, puede decirse que la dependencia económica, científica y tecnológica de Latinoamérica con respecto a las naciones más industrializadas, ha propiciado que también exista una marcada dependencia en lo que respecta a los modelos y estrategias de capacitación y adiestramiento que se implementan en sus empresas; es decir, que sean "importados" casi siempre de manera tardía, sin tomar en cuenta que ello implica que no respondan plenamente a sus características, necesidades y expectativas, y que esto puede redundar en que no logren el impacto esperado. Tal es el caso del movimiento internacional de calidad total adoptado principalmente en Estados Unidos y Japón y el de Desarrollo Organizacional, entre otros.

A pesar de ello, hay indicios que permiten suponer que la capacitación laboral cobra paulatinamente la importancia que merece. Es por eso que en México, por ejemplo, se han creado organismos e instituciones encargados de regular, ejecutar, supervisar, evaluar y en algunos casos planear esta modalidad de la educación de adultos.

Sin embargo, existen diversas limitantes al respecto y por lo mismo el proceso ha sido lento. En el próximo capítulo se presenta un panorama general de la situación de la capacitación laboral en nuestro país. \* (2)

\* (2) ESFONDA, A. : Capacitación y Adiestramiento : cómo cumplir y aprovechar la ley, México, - Ed. Expansión, 1979.

## 1.2 HISTORIA DE LA CAPACITACION EN MEXICO .

Al igual que en otras civilizaciones, el proceso de adiestramiento estuvo - presente en las culturas precolombinas que poblaron el territorio nacional. En el México Prehispánico, la transmisión de los procedimientos y normas de trabajo se realizaba de manera directa y era evidente la diversificación de oficios que requerían de una constante actualización.

El sincretismo cultural que se gestó a raíz de la llamada "Conquista Española", implicó la fusión de las técnicas de trabajo indígenas y europeas en las diferentes ramas de la industria y el arte. Y es precisamente el registro de esa mezcla, el que constituye el primer referente histórico formal - en lo que respecta al proceso de capacitación en México.

Durante los tres siglos que comprendió la Colonia, los conocimientos y habilidades se transmitieron de manera directa; la persona con mayor experiencia en el taller o fábrica iniciaba a los aprendices en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando para ello un método en el que la observación, primero, y la práctica después, posibilitaban el dominio de una cierta actividad.

Ese tipo de adiestramiento laboral habría de extenderse, casi sin variaciones, hasta la época del México Independiente.

Sin embargo, cuando el país vivía la quinta década de su independencia, se incluyó en el Código Civil un capítulo especial que regulaba el contrato de los trabajadores en un taller o fábrica. En 1884 se ratifica dicho ordenamiento legal y se estipula que no exista pago para el aprendiz que presta sus servicios, ya que la falta de salario se compensaba con la enseñanza recibida.

Durante muchos años no hubo una variación significativa en lo referente a la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores mexicanos. No obstante, en los albores del presente siglo Ricardo Flores Magón, en su periódico "Regeneración", manifiesta la necesidad de un tipo de educación dirigida especialmente a los obreros. Años después, en 1912, surgió la Casa del Obrero Mundial que pugnó por cristalizar tales ideas.

En 1916, al desaparecer la Casa del Obrero Mundial, fue creada la Confederación Regional Obrera Mexicana, cuyos intentos por fortalecer la educación obrera no llegaron a trascender lo suficiente.

Luego, en 1917, sería promulgada la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; este documento recogía una parte significativa de las aspiraciones del movimiento social iniciado en 1910. La Carta, en el Artículo No. 123, obligaba a toda negociación situada fuera de las poblaciones a establecer escuelas para los trabajadores y sus familias. Asimismo, la Ley Federal del Trabajo, en su Artículo 7º, obligaba a los patrones y trabajadores extranjeros a capacitar a los obreros mexicanos en todas aquellas especialidades que resultaran necesarias para el desarrollo del país.

Tiempo después, en 1931, la Ley Federal del Trabajo destinó su Título Tercero al " Contrato de Aprendizaje ", pasando éste del ámbito civil al la boral. Se estipulaba que el aprendiz, además de enseñanza, debía recibir una retribución por su labor.

Posteriormente, al inicio del régimen presidencial de Lázaro Cárdenas (1934), comenzó a pensarse en la necesidad de capacitar a los empleados o servidores públicos a fin de que éstos no entorpecieran la reforma administrativa que se planeaba realizar. Es así como en 1938 se expide el primer -

Estatuto de los Servidores Públicos, que señalaba la obligación de los Poderes de la Unión de establecer academias a las que pudieran asistir voluntariamente los trabajadores para mejorar su preparación técnica. Con este hecho se sentaron las bases para la capacitación laboral del sector público.

En lo que respecta al adiestramiento y capacitación de los trabajadores del sector privado, puede decirse que, aunque ya existían algunos antecedentes en ese sentido, los intentos por mejorar realmente la calificación de la mano de obra datan de la década de los 40's.

En aquel entonces se inició en México un proceso de industrialización acelerada que fue propiciada por la conjugación de factores y condiciones tanto internos como externos. En primera instancia, existía un mercado interno relativamente amplio pero, además, se contaba con una demanda internacional insatisfecha por la crisis que ocasionó la Segunda Guerra Mundial.

Así pues, la conjugación de tales factores impulsó el crecimiento de la industria nacional, y este hecho redundó en la necesidad de contar con una mano de obra cada vez más calificada que lograra incrementar la producción. Se pensó entonces en adiestrar y capacitar al personal de las diversas ramas industriales, para que éste fuera capaz de adaptarse a los avances tecnológicos que se incorporaron a las actividades económicas del país. \*(3)

Poco tiempo después, hacia 1953, el Gobierno Federal promovió la creación del Centro Industrial de Productividad (CIP), constituyéndose en pionero en América Latina en lo referente a la operación de acciones orientadas a incidir en el aumento de la productividad, vía la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores tanto del sector privado como del sector público.

\* (3) RODRIGUEZ, S.G. : *Perspectivas Legales en Materia de Capacitación*, en *Psicología para el Adiestramiento*, ARMD, Jul. - Sep. 1977, Número 28, p.p. 57 - 67 .

Otro hecho de singular importancia para el tema que nos ocupa, fue la creación, en 1965, del Centro Nacional de Productividad (~~CENAPRO~~).

El ~~CENAPRO~~ operó dos programas : uno encaminado al fortalecimiento de la productividad industrial, y el otro, vinculado al adiestramiento rápido de la mano de obra en la industria.

Este segundo programa recibió el nombre de Servicio Nacional de Adiestramiento Rápido de Mano de Obra en la Industria, y fue conocido - simplemente como **A R M O** .

El **ARMO** se constituyó en Fideicomiso del Gobierno Federal y dependía de la actual Secretaría del Trabajo y Previsión Social; asimismo, se fusionó con el ~~CENAPRO~~.

El ~~CENAPRO~~ - **ARMO** se propuso una serie de objetivos vinculados directamente con el desarrollo de las actividades relacionadas no sólo con el adiestramiento, sino también con la capacitación laboral. Entre tales objetivos destacan los siguientes :

- ° Impulsar la investigación, diseño y experimentación de materiales para la capacitación y el adiestramiento de los recursos humanos de empresas o instituciones.
- ° Desarrollar técnicas para adiestrar y capacitar a los trabajadores en sus centros laborales.
- ° La formación de instructores.
- ° Capacitar a personas auto y subempleadas.
- ° Proporcionar asistencia técnica en materia de educación laboral a los sectores público y privado.

No obstante sus valiosas aportaciones en el ámbito de la capacitación



laboral, el CENAPRO - ARMO desapareció durante el sexenio pasado, y sus funciones fueron absorbidas directamente por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

Cabe señalar que paralelamente a la operación de CENAPRO - ARMO, en mayo de 1979, dicha Secretaría inició una serie de estudios tendientes a lograr la formación permanente de los trabajadores en todo el país. Después de analizar una serie de experiencias en este sentido, tanto a nivel nacional como internacional, y de recurrir a la información recopilada por el Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, se optó por aplicar en México el enfoque de sistemas para la organización y formación de los trabajadores.

Surgiría así el **SISTEMA NACIONAL DE CAPACITACION Y ADIESTRAMIENTO**, el cual operaría bajo tres directrices :

- ° No establecer una institución que tomara para sí la función de adiestrar y capacitar a todos los trabajadores del país.
- ° No crear ningún impuesto especial para el financiamiento de las actividades de capacitación u obligar a las empresas a la asignación de una cuota porcentual para ese fin.
- ° Promover la participación tanto de los trabajadores como de los patrones, en todas las etapas del proceso de capacitación y/o adiestramiento.

Partiendo de la idea de que los procesos de adiestramiento y capacitación - constituirían un sistema, se definieron 4 elementos participantes en el mismo:

- ° El Sector Público, como coordinador, promotor y vigilante de todo el proceso.
- ° El Sector Patronal, obligado a instrumentar la capacitación y/o el

el adiestramiento de los trabajadores.

- ° Los trabajadores, como destinatarios de dichas acciones.
- ° Y los capacitadores, como facilitadores del proceso de capacitación laboral.

Con el fin de que ejecutara algunas de las acciones propuestas por el Sistema Nacional de Capacitación y Adiestramiento, se creó en 1978 un organismo llamado Unidad Coordinadora del Empleo, Capacitación y Adiestramiento o UCECA . Entre sus funciones primordiales pueden mencionarse éstas:

- La aceptación y registro de planes y programas de capacitación y adiestramiento que se pretendían implementar en las empresas o instituciones.
- La aceptación y registro de las Comisiones Mixtas de Capacitación y Adiestramiento que comienzan a funcionar al interior de las empresas en 1979.
- La validación de las Constancias de Habilidades Laborales que se extendían a los trabajadores al término de un curso.
- La aceptación y registro de los agentes capacitadores.
- La supervisión de la observancia de los ordenamientos legales en materia de capacitación y adiestramiento.

Hacia 1979 se establecieron, asimismo, los Comités Nacionales de Capacitación y Adiestramiento por cada rama de la industria o actividad económica. También se crearon Consejos Consultivos, tanto a nivel estatal como nacional, los cuales eran órganos auxiliares (en lo administrativo y operativo) de la UCECA.

No obstante, en 1983 desapareció la UCECA, sustituyéndola desde entonces la

Dirección General de Capacitación y Productividad, dependiente también de - la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

Desde 1983, hasta la fecha, la Dirección General de Capacitación y Productividad ha desempeñado las antiguas funciones de la UCECA.

En lo que respecta al Sistema Nacional de Capacitación y Adiestramiento, es conveniente mencionar que cambió su nombre por el de **SERVICIO NACIONAL DE EMPLEO, CAPACITACION Y ADIESTRAMIENTO**, aunque sus funciones siguen siendo - básicamente las mismas que desempeñaba antes de 1983. \* ( 4 )

Otros hechos de importancia en la historia de la capacitación laboral en - nuestro país, son los siguientes :

- El envío, en 1978, de una Iniciativa de Ley al Congreso de la Unión, en la cual se elevaba a rango consitucional el derecho de los trabajadores a recibir capacitación y adiestramiento en las empresas en que prestaran sus servicios.
- La ponderación del adiestramiento y la capacitación como actividades fundamentales para el desarrollo tecnológico - industrial en el Plan Nacional de Desarrollo 1983 - 1988 .
- La realización, en 1984, del Primer Foro de Consulta Popular para la Planeación Democrática de la Capacitación y Productividad.
- La creación del Programa Nacional de Capacitación y Productividad, puesto en marcha en 1984 .

Aunque a partir de la cuarta década de este siglo la mayor parte de los su cesos y decisiones relativos a la capacitación y el adiestramiento pueden - considerarse como estrategias gubernamentales, ello no implica que la inicia

\* (4) HERNANDEZ, G.: Metodología de la Educación de Adultos en la Capacitación, en: Pedagogía para el Adiestramiento, AFD, Enero - Marzo 1977, Número 26, pp. 61 - 70 .

tiva privada del país no haya tenido intervención alguna en ese sentido.

Por el contrario, el sector empresarial ha creado agrupaciones y comisiones encargadas de proponer una estrategia propia en lo referente a la educación laboral. Este es el caso de la Asociación Mexicana de Capacitación ( AMECAP) y de las Comisiones de Capacitación de la CANACINTRA o del COPARMEX.

Asimismo, en el país existen numerosas empresas dedicadas al diseño e implementación de cursos y cientos de agentes capacitadores .

Finalmente, es conveniente señalar que hasta el momento sólo nos hemos referido a la capacitación en el trabajo, pero que existe también una capacitación para el trabajo.

La segunda se diferencia de la primera en que constituye una modalidad de la educación formal, cuyo objetivo es preparar a los cuadros que han de incorporarse al mercado laboral. Comprende tanto la educación técnica como la impartición de cursos intensivos para trabajadores y/o desempleados que requieren de la adquisición de nuevos conocimientos o habilidades, o de un perfeccionamiento.

La educación técnica (para el trabajo) aparece en México en 1917, cobra auge en los años 30's y se revitaliza en la década de los 70's con la aparición del CONALEP y los CETIS .

Como ha podido observarse, es en los últimos 25 años cuando la capacitación laboral adquiere importancia en nuestro país. No obstante, en muchos sentidos esta modalidad de la educación de adultos aún es incipiente.

La creación de instituciones y la implementación de planes y programas de capacitación constituyen avances significativos, pero su existencia no puede considerarse como sinónimo de la resolución de una problemática tan compleja como lo es el desarrollar las aptitudes y habilidades de un trabaja -

dor, de tal forma que el desempeño adecuado de sus funciones se traduzca no sólo en una mayor y mejor productividad, sino también en su desarrollo humano y en su movilidad social.

Aunado a ello, no existe una vinculación real entre la capacitación para el trabajo, las necesidades y demandas del mercado . Ello confiere a la capacitación que se brinda en los centros laborales un papel de primordial importancia a la vez que agudiza su problemática.

Así pues, la capacitación laboral en nuestro país es no sólo una necesidad sino también un reto. Sobre este tema se habla en el siguiente capítulo.

- \* CANACINTRA = CAMARA NACIONAL DE LA INDUSTRIA DE LA TRANSFORMACION.
- \* COPARMEX = CONFEDERACION PATRONAL DE LA REPUBLICA MEXICANA .
- \* CONALEP = COLEGIO NACIONAL DE EDUCACION PROFESIONAL TECNICA .
- \* CETIS = CENTRO DE ESTUDIOS TECNOLOGICOS, INDUSTRIALES Y DE SERVICIOS .

### 1.3 SITUACION ACTUAL DE LA CAPACITACION EN MEXICO.

Actualmente la capacitación laboral en México es, al mismo tiempo, una necesidad y un reto.

Es una necesidad, en tanto que la reciente incorporación de nuestro país al GATT implicó, e implica, mejoras cuantitativas y cualitativas en los niveles de producción, a fin de alcanzar y mantener cierta competitividad internacional. Para ello se requiere, entre otras cosas, de mano de obra cada vez más capacitada.

El reto consiste en capacitar a millones de mexicanos que laboran en empresas e instituciones, de tal forma que el desarrollo de sus habilidades motoras y cognoscitivas se traduzca en mejoras palpables durante las distintas fases del proceso productivo.

Investigaciones recientes alusivas al tema, señalan que las crecientes demandas del sector industrial hacen imprescindible la existencia de tres factores fundamentales para el logro de una mayor y mejor productividad: la permanente innovación científico - tecnológica, la mejor organización de los procesos productivos y el desarrollo de las habilidades motoras y cognoscitivas de la fuerza de trabajo a través de la capacitación y el adiestramiento. \* ( 5 )

De alguna forma las necesidades y expectativas de la capacitación laboral - en México están previstas ya en el Plan Nacional de Desarrollo 1983 - 1988, en el cual se anuncia una política regulada por el Estado y financiada por las empresas. \* ( 6 )

La capacitación laboral se concibe, en dicho plan, como un medio que a-

\* ( 5 ) "Competitividad - Calidad - Capacitación" en : Capacitación Productiva, CIPAMEX, México, abril 1988, Vol. II, p. 2 .

\* ( 6 ) PODER EJECUTIVO FEDERAL : Plan Nacional de Desarrollo 1983 -1988, México, 1983, p. 200 - 209 passim.

demás de facilitar la obtención de mayores rendimientos en las empresas, -  
 permite elevar el bienestar y la movilidad social de la mano de obra que -  
 cuenta con mejores niveles de calificación.

Asimismo, dicho documento enfatiza que la aceleración del desarrollo nacional requiere, ineludiblemente, de políticas ambiciosas de capacitación laboral que se vinculen directamente con las oportunidades existentes para el ejercicio de las habilidades adquiridas o perfeccionadas por ese medio.

Tales aseveraciones se desprenden del diagnóstico efectuado para conocer las características, necesidades y expectativas actuales de la capacitación en México, y mediante el cual se evidenció que existe una estrecha relación entre los bajos niveles de productividad y la deficiente calificación de la mano de obra.

Aunado a ello, el desequilibrio entre la oferta y la demanda de la mano de obra calificada y el uso inadecuado de los recursos existentes, han conllevado, según dicho diagnóstico, a que la capacitación laboral enfrente una **problemática** que puede resumirse de la siguiente manera :

- ° Inexistencia de un marco de referencia que permita planear e instrumentar adecuadamente las actividades de capacitación y adiestramiento, tanto en el sector público como en el privado.
- ° Dispersión y superposición de esfuerzos tanto a nivel nacional como regional.
- ° Dispendio de recursos e instalaciones.

Ante este panorama, y ante la dificultad de hacer cumplir la legislación creada para regular la capacitación laboral en el país, el Gobierno Federal propuso entonces una política en la materia de la cual se derivaron diversas acciones y estrategias que atendieron a estas **prioridades** :

### P R I O R I D A D E S

- ° Reducir los diferenciales de producción entre las diversas regiones del país y las ramas de la actividad económica, como resultado de una mayor vinculación entre las necesidades de la planta industrial y la ejecución de actividades de capacitación y adiestramiento.
- ° Orientar los cambios logrados en materia de productividad hacia una estrategia de desarrollo global del país.
- ° Resolver los desequilibrios entre la estructura de la oferta y de la demanda de mano de obra calificada, mediante una mayor y más diversa disponibilidad de oportunidades de capacitación y adiestramiento, de tal forma que se vinculen realmente con los requerimientos del mercado de trabajo.
- ° Reducir los desequilibrios regionales en cuanto al ofrecimiento de los servicios de capacitación y adiestramiento.

Para llevar a cabo tales propósitos, se estableció una **estrategia** de capacitación y productividad consistente en determinar las necesidades prioritarias para cada sector, para luego seleccionar las combinaciones de recursos y actividades que coadyuvaran a maximizar su nivel de productividad.

Paralelamente se establecieron algunos lineamientos jurídicos tendientes a facilitar el logro de las prioridades antes descritas. Entre las **disposiciones legales** que al respecto se propusieron destacan las siguientes :

- ° Difundir y promover el cumplimiento del marco jurídico existente en el país en materia de capacitación y adiestramiento.
- ° La creación de sistemas de promoción y certificación que se vincularan más estrechamente con las necesidades de los capacitados y con las deman-



das del sector laboral.

En lo que respecta a acciones de financiamiento, se acordaron éstas :

- ° Establecer sistemas de capacitación y adiestramiento financiados por las empresas y regulados por el Estado.
- ° Implementar formas de cofinanciamiento Estado - empresa, con el fin de elevar la calidad de la capacitación y de poder dar continuidad a ciertos programas prioritarios.

Asimismo se decidió propiciar la vinculación del desarrollo científico y tecnológico con los programas de capacitación a través de las siguientes acciones :

- ° El mejor aprovechamiento de la capacidad instalada tanto de las empresas como de las instituciones educativas.
- ° La orientación de la capacitación laboral hacia la creación de tecnologías propias.
- ° Dotar a los programas de capacitación y adiestramiento de un carácter eminentemente productivo . Es decir, procurar que las actividades en la materia se orienten hacia el logro de mejoras cuantitativas y cualitativas de la producción industrial.

Así pues, puede decirse que el gobierno Federal pretendía resolver la problemática relativa a la capacitación laboral mediante tres acciones básicas: el fortalecimiento del marco jurídico en la materia, la promoción del financiamiento privado y el uso racional de los recursos existentes.

No obstante, aunada a esas tres acciones básicas se pretendía una más : la coordinación de los sectores público y privado en la implementación de los programas de capacitación laboral . Esa coordinación debería consistir básicamente en lo que a continuación se describe.

- ° Incluir en los programas de capacitación y adiestramiento los elementos - de organización y administración del trabajo y de las unidades productivas, de acuerdo con una estrategia general.
- ° Promover el establecimiento de mecanismos para que el trabajador pudiera participar de los beneficios de su mejor calificación, mediante la creación de un sistema escalafonario.
- ° Estructurar programas específicos de capacitación para la pequeña y la mediana empresa, a fin de que éstas pudieran incorporarse a la tendencia general de desarrollo que el gobierno iba a instrumentar.
- ° La coordinación de los dos sectores en el diseño de programas de capacitación orientados al fomento y aprovechamiento de las potencialidades creativas y productivas.
- ° El establecimiento de acuerdos que permitieran utilizar las instalaciones de ambos sectores como centros de capacitación laboral.

Cabe destacar que del enfoque que el Gobierno Federal diera entonces a la - problemática y expectativas de la capacitación laboral en México, se derivaría el Programa Nacional de Capacitación y Productividad, mismo que fue - puesto en marcha el 21 de agosto de 1984. \* ( 7 )

Dicho programa constituyó durante 4 años ( 1984 - 1988 ) el marco de refe -

\* (7) PODER EJECUTIVO FEDERAL :Programa Nacional de Capacitación y Productividad 1984 - 1988, México, 1984, pp. 1 - 9 *passim*.

rencia en torno al cual se orientaron las políticas, estrategias y acciones que, en cuanto a la calificación de la mano de obra, se realizaron en nuestro país.

Aunque en muchos aspectos es discutible, el Programa Nacional de Capacitación y Productividad fue, por decirlo de alguna forma, el primer intento formal que se hizo en México para conferir a la capacitación y al adiestramiento la relevancia que poseen en los ámbitos industrial y educativo.

El Ejecutivo Federal diseñó tal programa en base a un diagnóstico en el que se detectaron, entre otros **problemas y necesidades**, los siguientes :

D I A G N O S T I C O	I. PROBLEMAS Y NECESIDADES
	PRODUCTIVIDAD
	<ul style="list-style-type: none"> <li>° Heterogeneidad en los niveles de producción de los diferentes tipos de empresas que hay en el país.</li> <li>° Disminución progresiva en los índices de productividad.</li> <li>° Contracción creciente de la demanda.</li> <li>° Limitaciones en la organización del trabajo de la pequeña y mediana empresa.</li> </ul>
	CAPACITACION Y ADIESTRAMIENTO EN EL TRABAJO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>° De las 360,000 empresas que debían cumplir con la legislación laboral, sólo 95,000 lo hacían ( 37.8 % ).</li> <li>° Limitaciones en la operación del Sistema Nacional de Capacitación y Adiestramiento.</li> <li>° Falta de capacidad financiera y técnico - educativa de las pequeñas y medianas empresas para cumplir con la legislación.</li> <li>° Insuficiencia en el fomento y apoyo a la capacitación laboral.</li> </ul>

PROBLEMAS Y NECESIDADES

CAPACITACION PARA EL TRABAJO

° Desequilibrios cualitativos y cuantitativos en la oferta de capacitación con respecto a la demanda de mano de obra calificada. Ello debido a :

- La insuficiente vinculación de los programas y la infraestructura de capacitación del Gobierno Federal con las necesidades de la planta productiva.
- El reducido número de centros de capacitación, tanto del sector público como del sector privado.
- La falta de reglamentación para realizar la capacitación como actividad previa a la incorporación de la mano de obra a los centros de trabajo.

O  
C  
I  
T  
S  
O  
N  
G  
A  
I  
D

CAPACITACION DE TRABAJADORES DEL SECTOR PUBLICO

- ° Ha sido insuficiente.
- ° Está desvinculada de los mecanismos escalafonarios .

- II. El Programa Nacional de Capacitación y Productividad se conformó en torno a dos conjuntos vinculados entre sí :

EL SUBPROGRAMA DE CAPACITACION Y PRODUCTIVIDAD DE LOS SECTORES  
FORMAL Y SOCIAL

En él se incluyó a los obreros y empleados sujetos a un contrato de trabajo, así como a los cooperativistas y desempleados.

EL SUBPROGRAMA DE CAPACITACION Y PRODUCTIVIDAD DEL SECTOR PUBLICO

Comprendía a los trabajadores de este sector a que se refiere el Apartado "B" del Artículo 123 Constitucional.

III. PARTIENDO DE LOS LINEAMIENTOS DE LA POLITICA NACIONAL EN MATERIA DE CAPACITACION Y ADIESTRAMIENTO, EL CITADO PROGRAMA SE PLANTEO UNA SERIE DE OBJETIVOS AGLUTINADOS EN TORNO A DOS VERTIENTES GENERALES DE ACCION :

#### III.1. CAPACITACION Y ADIESTRAMIENTO.

- \* Resolver los desequilibrios existentes entre la estructura de la oferta y la demanda de mano de obra calificada, mediante el ofrecimiento de mayores oportunidades de capacitación y adiestramiento en todos los niveles, ampliando con ello las posibilidades de la población de incorporarse al mercado de trabajo.
- \* Realizar diversas acciones de capacitación en y para el trabajo.
- \* Vigilar el cumplimiento de las obligaciones legales establecidas en materia de capacitación.
- \* Desarrollar tecnología para el mejoramiento de la calidad de la infraestructura de capacitación y el propio proceso para su ejecución.
- \* Desarrollar instrumentos técnicos y metodológicos para incrementar la productividad laboral.
- \* Promocionar acciones de capacitación y productividad entre los sectores público, privado y social.
- \* Utilizar los instrumentos de la política laboral para orientar las acciones de capacitación y productividad.

### III.2 P R O D U C T I V I D A D

- \* Reducir los diferenciales de productividad entre ramas de actividad industrial, estratos empresariales y regionales del país, procurándose con ello disminuir los diferenciales de ingresos entre los mismos.
  
- \* Disminuir los efectos negativos que puedan generarse entre mayores niveles de calificación de la mano de obra, productividad y oportunidades de empleo.
  
- \* Garantizar que los mayores niveles de productividad generados se distribuyan equitativamente entre los factores de producción y entre las regiones, propiciando una mayor vinculación de aquéllos con el salario.

IV. EL PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITACION Y PRODUCTIVIDAD SE PROPUSO, ASIMISMO, ALCANZAR UNA SERIE DE METAS. A CONTINUACION SE PRESENTAN TANTO ESTAS, COMO LOS RESULTADOS PROGRAMATICOS QUE AL RESPECTO FUERON INTEGRADOS EN EL INFORME FINAL DE EVALUACION (84 - 88 ), EN NOVIEMBRE DE 1988, POR EL EJECUTIVO FEDERAL. \* ( 8 )

M E T A S		RESULTADOS PROGRAMATICOS	
CAPACITAR EN Y PARA EL TRABAJO A:	* 13'690,000	FUERON CAPACITADOS	: * 13'139,509
CAPACITACION EN LOS SECTORES FORMAL Y SOCIAL :	* 11'560,000	FUERON CAPACITADOS	: * 10'994,624
CAPACITACION EN EL SECTOR PUBLICO:	* 2'130,000	FUERON CAPACITADOS	: * 2'144,885
BECAS DE CAPACITACION :	50,000	FUERON OTORGADAS	: 162,265
PLANES Y PROGRAMAS :	135,000	FUERON REGISTRADOS	: 83,044
COMISIONES MIXTAS :	170,000	FUERON REGISTRADAS	: 63,134
CONSTANCIAS DE HABILIDADES LABORALES :	670,000	FUERON ENTREGADAS	: 617,527

INVERSION TOTAL SECTORES

FORMAL Y SOCIAL : \$155,650'700,000.00

INVERSION SECTOR PUBLICO: \$ 17,759'254,000.00

\* Millones de trabajadores.

\* (8) PODER EJECUTIVO FEDERAL: Informe Final de Evaluación del Programa Nacional de Capacitación y Productividad 1984-1988, México, pp. 1 - 45 passim.



V. RESULTADOS PROGRAMATICOS DEL PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITACION Y PRODUCTIVIDAD 84 - 88.

ORIENTACION DE LAS ACTIVIDADES DE CAPACITACION

SECTORES FORMAL Y SOCIAL	SECTOR PUBLICO
a) CAPACITACION EN Y PARA EL TRABAJO : 44%	a) CAPACITACION TECNICO -INSTITUCIONAL : 52 %
b) CAPACITACION TECNICA - FORMAL Y ALFABETIZACION : 40%	b) CAPACITACION ADMINISTRATIVA : 37%
c) CAPACITACION EN AREAS DE ENERGIA , TRANSFORMACION DE MATERIAS PRIMAS, ACTIVIDADES MARITIMAS, PESCA, TUR-RISMO, AERONAUTICA Y MINERO - META LURGICA : 16%	c) CAPACITACION DE CUADROS TECNICOS MEDIANTE CURSOS DE ESPECIALIZACION Y POSTGRADO : 4%
	d) CAPACITACION RELATIVA A LA IDENTIFI CACION DE PUESTOS : 2%
	e) ENSEÑANZA ABIERTA PARA EL INCREMENTO DEL NIVEL EDUCATIVO DE LOS TRABAJA DOS ; 5%



Si bien es cierto que la metas del Programa Nacional de Capacitación y Productividad 1984 - 1988 no fueron cubiertas en su totalidad, también lo es - que su operación representó un avance significativo.

A partir de su implementación tanto el Gobierno Federal como la iniciativa privada dieron un mayor impulso a la también llamada educación laboral.

Prueba de ello es que en el mismo año de su culminación, se firmó un acuerdo con el Banco Mundial. Se estipuló que este organismo crediticio financiara el Programa de Capacitación Industrial de la Mano de Obra, mismo que se ejecutaría entre enero de 1988 y diciembre de 1991, bajo la coordinación de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. \* ( 9 )

El Programa de Capacitación Industrial de la Mano de Obra se propuso los - siguientes O B J E T I V O S G E N E R A L E S :

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>°</li> <li>°</li> <li>°</li> </ul> | <p>AUMENTAR LOS NIVELES DE CALIFICACION<br/>DE LA MANO DE OBRA.</p> <p>ELEVAR LA PRODUCTIVIDAD EN EL TRABAJO</p> <p>MEJORAR LAS OPORTUNIDADES DE EMPLEO</p> |
|---|---|

\* ( 9 ) SECRETARIA DEL TRABAJO Y PREVISION SOCIAL Y BANCO MUNDIAL : Programa de Capacitación Industrial de la Mano de Obra, 1988 - 1991, México, S.T. y P.S., 1988, pp.1-16 passim.

El Programa de Capacitación Industrial de la Mano de Obra, se propuso, asimismo, los siguientes

O B J E T I V O S   E S P E C I F I C O S :

- Apoyar el Servicio Nacional de Empleo y ampliar el Programa de Becas de Capacitación para trabajadores desempleados.
- Apoyar y promover la capacitación en empresas pequeñas y medianas localizándolas en regiones y sectores estratégicos, y mejorar el cumplimiento de las disposiciones legales en la materia.
- Ampliar los sistemas de información para la planeación de los recursos humanos y fortalecer las acciones que, en materia de capacitación y empleo, lleva a cabo la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.
- Aumentar el uso y la capacidad instalada y mejorar la calidad de la capacitación en instituciones públicas y privadas seleccionadas.

M E T A S del Programa de Capacitación Industrial de la Mano de Obra.

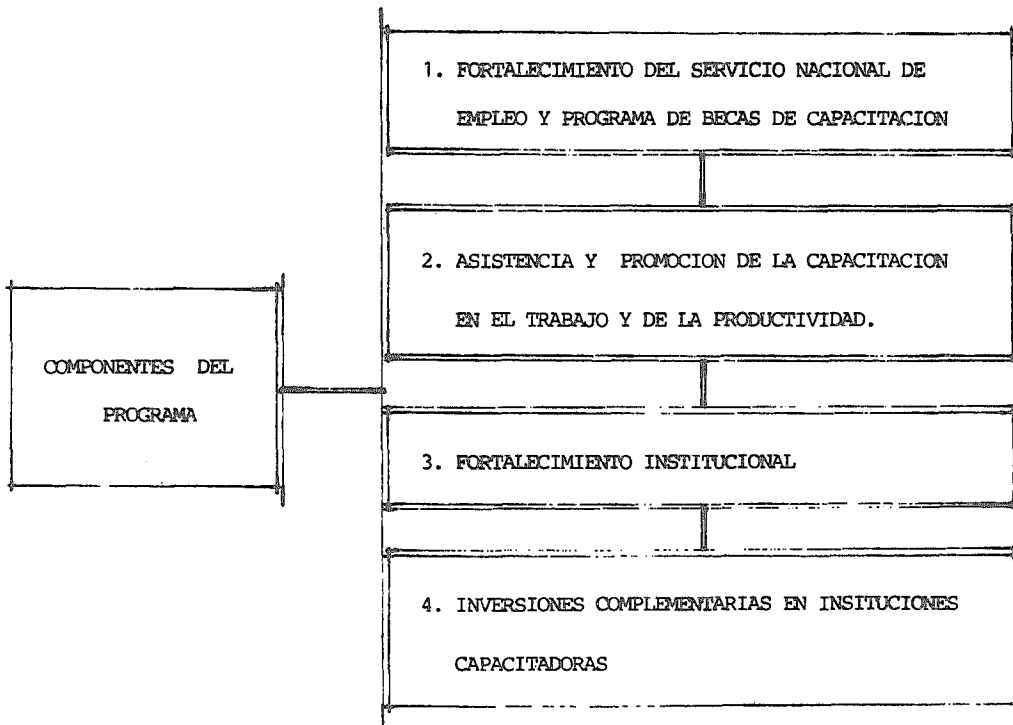
- Otorgar 160,000 becas de capacitación a trabajadores desempleados a través de 8,000 cursos impartidos.

- Promover la capacitación en el trabajo en 5,000 empresas mediante 950 cursos que beneficiarán a 75,000 trabajadores.

- Conformar el Grupo Nacional de Apoyo Técnico que realice acciones de promoción del adiestramiento por grupos de empresas, favoreciendo con ello a 20,000 entidades productivas.

- Elaborar un estudio costo - beneficio sobre los programas de capacitación de mano de obra.

- Seleccionar 500 instituciones capacitadoras y otorgarles equipo - complementario que permita mejorar su operación.



La primera etapa del Programa de Capacitación Industrial de la Mano de Obra concluyó en octubre de 1988. Los resultados programáticos fueron dados a conocer en noviembre del mismo año, y a continuación se presentan. Cabe destacar que, de acuerdo con el informe, las metas anuales se sobrepasaron en un 40%. \* ( 10 )

### RESULTADOS PROGRAMATICOS

Becas otorgadas a trabajadores desempleados	:	62,280
Cursos de capacitación y adiestramiento impartidos	:	2,148
Trabajadores beneficiados	:	5,700
Empresas beneficiadas	:	5,000
Localidades atendidas	:	325
Entidades Federativas atendidas	:	31
Especialidades impartidas durante los cursos	:	manejo de máquinas y herramientas, soldadura, pailería, confección del vestido, costura industrial, instalaciones eléctricas, seguridad industrial, hotelería, planeación empresarial y administración de recursos.
Otros logros	:	Colaboración con la Secretaría - del Trabajo y Previsión Social - en la elaboración del Catálogo - Nacional de Ocupaciones, así como en el diagnóstico de la situación laboral en todas las entidades de la República Mexicana.

\* ( 10 ) SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL: Informe de la XXII Reunión Ordinaria del Consejo Consultivo de Empleo, Capacitación y Adiestramiento, Resultados Programáticos Primera Etapa, México, S.T. y P.S., 1988, pp. 27 - 43 passim.

<u>COSTO TOTAL Y DURACION DEL PROGRAMA</u>
--

\* 156 millones de dólares

\* Se ejecutará de enero -  
de 1988 a diciembre de  
1991

<u>COSTO POR COMPONENTE DEL PROGRAMA</u>
--

<u>COMPONENTE</u>	<u>MILLONES DE DOLARES</u>	<u>%</u>
TOTAL	156.0	100
1. Fortalecimiento de servicios de empleo y programa de becas	75.9	49
2. Promoción de la capacitación en el tra <u>ba</u> bajo	42.7	27
3. Fortalecimiento institucional	2.7	2
4. Inversiones complementarias en institu <u>cion</u> es capacitadoras	10.0	6
5. Contingencias	24.6	16



Una vez expuesto el punto de vista oficial relativo a la problemática que - enfrenta en nuestro país la capacitación laboral, así como señaladas las al - ternativas oficiales al respecto, resulta conveniente dar a conocer el enfoque que tiene la iniciativa privada.

Este, fue planteado durante el Primer Foro Empresarial de Capacitación del COPARMEX. \* ( 11 ) .

Los empresarios coincidieron con el Gobierno Federal en que el aumento de la productividad debe ser el fin que oriente todo programa y curso de capacitación laboral.

Definen a la capacitación laboral como la forma extra - escolar de aprendizaje, cuyo propósito es dotar al personal con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para desempeñar mejor su labor.

Señalan, asimismo, que la capacitación laboral no ha cumplido totalmente sus funciones debido a una serie de factores que le convierten en una actividad poco productiva. Dichos factores pueden resumirse de la siguiente manera :

1. La capacitación no se liga necesariamente a un propósito de productividad.
2. Se reduce a lo genérico y no penetra en lo específico.
3. No existe una detección previa de las necesidades de la empresa o del trabajador en relación con la capacitación que se imparte.
- 4) Una vez realizada, la capacitación no se evalúa o se evalúa deficientemente .
- 5) Suele carecerse de una infraestructura administrativa y no es vista como un elemento necesario y útil para todas las actividades productivas.

\* ( 11 ) "La Gran Oportunidad de Modernizar" en : Capacitación Productiva, COPARMEX, México, junio 1988, Vol. II, pp. 2 - 5 *passim*.

6. Se realiza en forma casi totalmente empírica, sin objetivos definidos ni planes específicos.
7. Se reduce a un papel simplemente motivacional.
8. Se realiza únicamente para cumplir con las obligaciones legales en materia laboral.

Ante tal situación, el sector empresarial propone que, en primera instancia, todo programa de capacitación se ligue a fines de aumento de la productividad para que ello conlleve a beneficios socioeconómicos.

Consideran también que el ideal en materia de capacitación laboral es que el jefe directo sea el que imparta los cursos, en coordinación con los trabajadores más experimentados o antiguos en determinados puestos, siempre y cuando previamente reciban la instrucción necesaria para el análisis de su propio trabajo y de las técnicas para el aprendizaje.

De cualquier forma, la capacitación laboral es un problema que está muy lejos de ser resuelto.

Se requiere aún de grandes inversiones y del uso verdaderamente racional de los recursos que para tal fin se destinen.

Pero, sobre todo, es necesario el establecimiento de una política general de capacitación que regule y oriente las diversas acciones relacionadas con la educación industrial. Dicha política debe contemplar procedimientos específicos y adecuados para la planeación, ejecución, evaluación y seguimiento de los programas y cursos de capacitación y adiestramiento.

De lo contrario, la problemática existente no podrá ser solucionada y las acciones que se emprendan sólo constituirán paliativos.

#### 1.4 MARCO JURIDICO VIGENTE DE LA CAPACITACION EN EL PAIS .

La creciente importancia que se le ha conferido tanto al adiestramiento como a la capacitación, ha dado origen a la creación e implementación de una serie de disposiciones legales que tienen por objeto regular la obligación patronal de capacitar a los trabajadores.

Aunque existen algunos antecedentes, no fue sino hasta 1978 cuando el entonces Presidente de la República, José López Portillo, envió al Congreso de la Unión una Iniciativa de Ley en la que se elevaba a rango constitucional el derecho de los trabajadores a recibir capacitación laboral por parte de la empresa en la que prestaran sus servicios.

El 9 de enero de 1978 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Decreto que adicionaba la Fracción XIII del Apartado "A" del Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciéndose, a partir de entonces, la obligación patronal de adiestrar y capacitar a sus trabajadores.

Por su importancia, es transcrita dicha disposición legal :

" Las empresas, cualquiera que sea su actividad, estarán obligadas a proporcionar a sus trabajadores capacitación o adiestramiento para el trabajo. La Ley reglamentará los sistemas, métodos y procedimientos conforme a los cuales los patrones deberán cumplir dicha obligación "\*(12)

Unos meses después, el 28 de abril de 1978 para ser exactos, aparecería en el Diario Oficial de la Federación el conjunto de reformas a las disposiciones de la Ley Federal del Trabajo, que reglamenta la norma constitucional relativa a la capacitación y al adiestramiento de los trabajadores, mismas que entrarían en vigor en mayo de ese año.

\*(12) SECRETARÍA DEL TRABAJO Y REVISIÓN SOCIAL : Disposiciones Legales Referentes a la Capacitación y el Adiestramiento, México, S.T. y P.S., 1984, p. 1.

Dichas disposiciones se citan a continuación, pero cabe mencionar que es el Artículo 153 de la Ley Federal del Trabajo el que constituye la parte medular de la reglamentación en materia de capacitación y adiestramiento en México. \* (13)

Dentro de sus principios generales, esta Ley concibe a la capacitación laboral como un factor de interés social :

**TITULO PRIMERO. PRINCIPIOS GENERALES.**

- ARTICULO 3°.

... " Asimismo, es de interés social promover la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores " .

- ARTICULO 7°.

... El patrón y los trabajadores extranjeros, tendrán la obligación solidaria de capacitar a los trabajadores mexicanos en la especialidad de que se trate " .

**TITULO SEGUNDO . RELACIONES INDIVIDUALES DE TRABAJO.**

- ARTICULO 25°.

" El escrito en que consten las condiciones de trabajo deberá contener la - indicación de que el trabajador será capacitado o adiestrado en los términos de los planes y programas establecidos o que se establezcan en la empresa, conforme a lo dispuesto en esta Ley " ...

Como se observa, en el contrato de trabajo la parte patronal deberá comprometerse a brindar la capacitación y/o el adiestramiento necesarios para el desarrollo profesional de sus trabajadores.

\* ( 13 ) Ibidem, pp. 2 - 7 .

En tanto, en su Título Cuarto, se establecen las obligaciones de patrones y trabajadores en lo que respecta a su participación en las actividades de la también llamada educación laboral.

**TÍTULO CUARTO. DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS TRABAJADORES Y DE LOS PATRONES.**

**- ARTICULO 132.**

Son obligaciones de los patrones ...

... " Fracción XV. Proporcionar capacitación y adiestramiento a sus trabajadores, en los términos del Capítulo III Bis de este Título ".

... " Fracción XXVIII. Participar en la integración y funcionamiento de las comisiones que deban formarse en cada centro de trabajo, de acuerdo con lo establecido por esta Ley ".

A continuación, es transcrito el Capítulo III Bis del Título Cuarto de la - Ley Federal del Trabajo, mismo que contiene el Artículo 153, el cual constituye la parte medular de la legislación existente en el país en materia de capacitación y adiestramiento.

**CAPÍTULO III BIS. DE LA CAPACITACION Y EL ADIESTRAMIENTO DE LOS TRABAJADORES.**

**- ARTICULO 153 - A .**

" Todo trabajador tiene derecho a que su patrón le proporcione la capacitación o adiestramiento en su trabajo que le permita elevar su nivel de vida y productividad, conforme a los planes y programas formulados de común acuerdo, por el patrón y el sindicato o sus trabajadores, y aprobados por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social ".

- ARTICULO 153 - B .

" Para dar cumplimiento a la obligación que, conforme al artículo anterior corresponde, los patrones podrán convenir con los trabajadores en que la capacitación se proporcione a éstos dentro de la misma empresa o fuera de ella, por conducto de personal propio, de instructores especialmente contratados, instituciones, escuelas u organismos especializados, o bien mediante adhesión a sistemas generales que se establezcan y registren en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. En caso de tal adhesión, quedará a cargo de los patrones cubrir las cuotas respectivas".

- ARTICULO 153 - C .

" Las instituciones o escuelas que deseen impartir capacitación o adiestramiento, así como su personal docente, deberán estar autorizadas y registradas por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social ".

- ARTICULO 153 - D .

" Los cursos y programas de capacitación o adiestramiento de los trabajadores, podrán formularse respecto a cada establecimiento, empresa, varias de ellas, o respecto a una rama industrial o actividad determinada ".

- ARTICULO 153 - E .

" La capacitación o adiestramiento a que se refiere el Artículo 153 - A, deberá impartirse al trabajador dentro de las horas de su jornada de trabajo, salvo que, atendiendo a la naturaleza de los servicios, patrón y trabajador convengan en que podrán impartirse de otra manera; así como en el caso de que el trabajador desee capacitarse en una actividad distinta a

la de la actividad que desempeña, en cuyo supuesto, la capacitación se realizará fuera de la jornada de trabajo ".

- ARTICULO 153 - F .

" La capacitación y el adiestramiento deberán tener por objeto :

I. Actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades del trabajador en su actividad; así como proporcionarle información sobre la aplicación de nueva tecnología en ella.

II. Preparar al trabajador para ocupar una vacante o puesto de nueva creación.

III. Prevenir riesgos de trabajo.

IV. Incrementar la productividad.

V. En general, mejorar las aptitudes del trabajador ".

- ARTICULO 153 - G .

" Durante el tiempo que el trabajador de nuevo ingreso que requiera de capacitación inicial para el empleo que va a desempeñar, reciba ésta, prestará sus servicios conforme a las condiciones generales de trabajo que rijan en la empresa o a lo que se estipule respecto a ella en los contratos colectivos ".

- ARTICULO 153 - H .

" Los trabajadores a quienes se imparta capacitación o adiestramiento están obligados a :

- I. Asistir puntualmente a los cursos, sesiones de grupo y demás actividades que formen parte del proceso de capacitación o adiestramiento.
- II. Atender las indicaciones de las personas que impartan la capacitación o adiestramiento, y a cumplir con los programas respectivos.
- III. Presentar los exámenes de evaluación de conocimientos y de aptitud que sean requeridos ".

- ARTICULO 153 - I .

" En cada empresa se constituirán Comisiones Mixtas de Capacitación y Adiestramiento, integradas por igual número de representantes de trabajadores y del patrón, las cuales vigilarán la instrumentación y operación del sistema y de los procedimientos que se implanten para mejorar la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores, y sugerirán las medidas tendientes a perfeccionarlos; todo esto conforme a las necesidades de los trabajadores y de la empresa " .

- ARTICULO 153 - J .

" La Secretaría del Trabajo y Previsión Social podrá convocar a los patronos, sindicatos y trabajadores libres que formen parte de las mismas ramas industriales o actividades, para constituir Comités Nacionales de Capacitación y Adiestramiento de tales ramas industriales o actividades, los cuales tendrán el carácter de órganos auxiliares de la propia Secretaría a que se refiere esta Ley " .

- ARTICULO 153 - K .

" Los Comités Nacionales de Capacitación y Adiestramiento tendrán facultades



para :

- I. Participar en la determinación de los requerimientos de capacitación y adiestramiento de las ramas industriales o actividades respectivas.
- II. Colaborar en la elaboración del Catálogo Nacional de Ocupaciones y en la de estudios sobre las características de la maquinaria y equipo en existencia y uso en las ramas o actividades correspondientes.
- III. Proponer sistemas de capacitación y adiestramiento para y en el trabajo, en relación con las ramas industriales o actividades correspondientes.
- IV. Formular recomendaciones específicas de planes y programas de capacitación y adiestramiento.
- V. Evaluar los efectos de la capacitación y el adiestramiento en la productividad dentro de las ramas industriales o actividades específicas de que se trate.
- VI. Gestionar ante la autoridad laboral el registro de las constancias relativas a conocimientos o habilidades de los trabajadores que hayan satisfecho los requisitos legales exigidos para tal efecto " .

- ARTICULO 153 - L .

" La Secretaría del Trabajo y Previsión Social fijará las bases para determinar la forma de designación de los miembros de los Comités Nacionales de Capacitación y Adiestramiento, así como las relativas a su organización y funcionamiento " .

- ARTICULO 153 - M .

" En los contratos colectivos deberán incluirse cláusulas relativas a la obligación patronal de proporcionar capacitación y adiestramiento a los trabajadores, conforme a los planes y programas que satisfagan los requerimientos establecidos en este Capítulo.

Además, podrá consignarse en los propios contratos el procedimiento conforme al cual el patrón capacitará y adiestrará a quienes pretendan ingresar a laborar en la empresa, tomando en cuenta, en su caso, la cláusula de admisión ".

- ARTICULO 153 - N .

" Dentro de los quince días siguientes a la celebración, revisión o prórroga del contrato colectivo, los patrones deberán presentar ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, para su aprobación, los planes y programas de capacitación y adiestramiento que se hayan acordado establecer, o en su caso, las modificaciones que se hayan convenido acerca de los planes y programas ya implantados con aprobación de la autoridad laboral ".

- ARTICULO 153 - O .

" Las empresas en que no rija contrato colectivo de trabajo, deberán someter a la aprobación de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, dentro de los primeros sesenta días de los años impares, los planes y programas de capacitación y adiestramiento que, de común acuerdo con los trabajadores, hayan decidido implantar. Igualmente, deberán informar respecto a la constitución y bases generales a que se sujetará el funcionamiento de las Comisiones Mixtas de Capacitación y Adiestramiento ".

- ARTICULO 153 - P .

" El registro de que trata el Artículo 153 - C se otorgará a las personas o instituciones que satisfagan los siguientes requisitos :

- I. Comprobar que quienes capacitarán o adiestrarán a los trabajadores, es tán preparados profesionalmente en la rama industrial o actividad en - que impartirán sus conocimientos.
- II. Acreditar satisfactoriamente, a juicio de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, tener conocimientos bastantes sobre los procedimientos tecnológicos propios de la rama industrial o actividad en la que - pretendan impartir dicha capacitación o adiestramiento.
- III. No estar ligadas con personas que propaguen algún credo religioso, en los términos de la prohibición establecida en la Fracción IV del Artículo 3° Constitucional.

El registro concedido en los términos de este artículo podrá ser revocado cuando se contravengan las disposiciones de esta Ley.

En el procedimiento de renovación, el afectado podrá ofrecer pruebas y alegar lo que a su derecho convenga " .

- ARTICULO 153 - Q .

" Los planes y programas de que tratan los Artículos 153 - N y 153 - O, deberán cumplir los siguientes requisitos :

- I. Referirse a períodos no mayores de cuatro años.
- II. Comprender todos los puestos y niveles existentes en la empresa.
- III. Precisar las etapas durante las cuales se impartirá la capacitación y

el adiestramiento, al total de los trabajadores de la empresa.

- IV. Señalar el procedimiento de selección a través del cual se establecerá el orden en el que serán capacitados los trabajadores de un mismo puesto o categoría.
- V. Especificar el nombre y el número de registro, en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, de las entidades instructoras.
- VI. Aquellos otros que establezcan los criterios generales de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social que se publiquen en el Diario Oficial de la Federación " .

- ARTICULO 153 - R .

" Dentro de los sesenta días hábiles que sigan a la presentación de tales programas ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, ésta los aprobará o dispondrá que se les hagan las modificaciones que estime pertinentes; en la inteligencia de que, aquellos planes y programas que no hayan sido objetados por la autoridad laboral dentro del término citado, se entenderán definitivamente aprobados " .

- ARTICULO 153 - S .

" Cuando el patrón no dé cumplimiento a la obligación de presentar ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social los planes y programas de capacitación y adiestramiento, dentro del plazo que corresponda en los términos de los artículos 153 - N y 153 - O, o cuando presentados dichos planes y programas no se lleven a la práctica, será sancionado conforme a lo dispuesto en la fracción IV del Artículo 994 de esta Ley, sin perjuicio

de que, en cualquiera de los dos casos, la propia Secretaría adopte las medidas pertinentes para que el patrón cumpla con la obligación de que se trata".

- ARTICULO 153 - T .

" Los trabajadores que hayan sido aprobados en los exámenes de capacitación o adiestramiento en los términos de este capítulo, tendrán derecho a que la entidad instructora les expida las constancias respectivas, mismas que, autenticadas por la Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento de las empresas, se harán del conocimiento de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, por conducto del correspondiente Comité Nacional, o a falta de éste, a través de las autoridades del trabajo a fin de que la propia Secretaría - las registre y las tome en cuenta al formular el padrón de trabajadores capacitados que corresponda, en los términos de la Fracción IV del Artículo - 539 " .

- ARTICULO 153 - U .

" Cuando implantado un programa de capacitación, un trabajador se niegue a recibir ésta, por considerar que tiene los conocimientos necesarios para el desempeño de su puesto y del inmediato superior, deberá acreditar documentalmente dicha capacidad o presentar y aprobar ante la entidad instructora, el examen de suficiencia que señale la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

En este último caso, se extenderá a dicho trabajador la correspondiente constancia de habilidades laborales " .

- ARTICULO 153 - V .

" La constancia de habilidades laborales es el documento expedido por el capacitador, con el cual el trabajador acreditará haber llevado y aprobado un curso de capacitación.

Las empresas están obligadas a enviar a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, para su registro y control, listas de las constancias que se hayan expedido a sus trabajadores.

Las constancias de que se trata surtirán plenos efectos, para fines de ascenso, dentro de las empresas en que se hayan proporcionado la capacitación o el adiestramiento.

Si en una empresa existen varias especialidades o niveles en relación con el puesto a que la constancia se refiera, el trabajador, mediante un examen que practique la Comisión Mixta de Capacitación y Adiestramiento respectiva, acreditará para cuál de ellas es apto ".

- ARTICULO 153 - W .

" Los certificados, diplomas, títulos o grados que expidan el Estado, sus organismos descentralizados o los particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios, que hayan concluido un tipo de educación de carácter terminal, serán inscritos en los registros de que trata el Artículo 539, Fracción IV, cuando el puesto y categoría correspondientes figuren en el Catálogo Nacional de Ocupaciones, o sean similares a los incluidos en él ".

- ARTICULO 153 - X .

" Los trabajadores y los patrones tendrán derecho a ejercitar ante las juntas de Conciliación y Arbitraje las acciones individuales y colectivas que deriven de la obligación de capacitación o adiestramiento impuesta en este Capítulo ".

- ARTICULO 159 .

" Las vacantes definitivas, las provisionales con duración mayor de 30 días y de nueva creación, serán cubiertas escalafonariamente por el trabajador de la categoría inmediatamente inferior del respectivo oficio o profesión.

Si el patrón cumplió con la obligación de capacitar a todos los trabajadores de la categoría inmediata inferior a aquella en que ocurra la vacante, el ascenso corresponderá a quien haya demostrado ser más apto y tenga mayor antigüedad. En igualdad de condiciones, se preferirá al trabajador que tenga a su cargo familia, y de subsistir igualdad, al que, previo examen, acredite mayor aptitud.

Si el patrón no ha dado cumplimiento a la obligación que le impone esta Ley la vacante se otorgará al trabajador de mayor antigüedad y, en igualdad de esta circunstancias, al que tenga a su cargo familia ".

TITULO QUINTO BIS. TRABAJO DE MENORES .

- ARTICULO 180.

" Los patrones que tengan a su servicio menores de dieciseis años están

obligados a : ... Fracción IV: Proporcionarles capacitación y adiestramiento en los términos de esta Ley ".

En tanto, el Título Séptimo hace alusión a las cuestiones que, en materia - de capacitación y adiestramiento, deberá contener el contrato de trabajo - que firmen ambas partes.

TITULO SEPTIMO . RELACIONES COLECTIVAS DE TRABAJO.

- ARTICULO 391 .

" El contrato colectivo contendrá : ...

... Fracción VII. Las cláusulas relativas a la capacitación o adiestramiento de los trabajadores en la empresa o establecimientos que comprenda.

Fracción VIII. Disposiciones sobre la capacitación o adiestramiento inicial que se deba impartir a quienes vayan a ingresar a laborar en la empresa o establecimiento.

Fracción IX. Las bases sobre integración y funcionamiento de las Comisiones que deban integrarse de acuerdo con esta Ley " ...

- ARTICULO 412 .

" El contrato - Ley contendrá ...

... Fracción V . Las reglas conforme a las cuales se formularán los - planes y programas para la implantación de la capacitación y el adiestramiento en la rama industrial de que se trate " . . .



A su vez, el Título Once confiere la autoridad para regular las actividades de capacitación y adiestramiento a ciertas instituciones del Gobierno Federal.

TITULO	ONCE.	AUTORIDADES DEL TRABAJO Y SERVICIOS SOCIALES
-	<u>ARTICULO</u>	<u>526</u> .
<p>" Compete a la Secretaría de Educación Pública, la vigilancia del cumplimiento de las obligaciones que esta Ley impone a los patrones en materia educativa e intervenir coordinadamente con la Secretaría del Trabajo y Previsión Social en la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores, de acuerdo con lo dispuesto en el Artículo 153 del Título Cuarto ".</p>		
-	<u>ARTICULO</u>	<u>527</u> .
<p>" También corresponderá a las autoridades federales la aplicación de las normas de trabajo en los asuntos que afecten obligaciones patronales en las materias de capacitación y adiestramiento de sus trabajadores ".</p>		
-	<u>ARTICULO</u>	<u>527 - A</u> .
<p>" En la aplicación de las normas de trabajo referentes a la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores, las autoridades de la federación serán auxiliadas por las locales, tratándose de empresas o establecimientos que, en los demás aspectos derivados de las relaciones laborales, estén sujetos a la jurisdicción de éstas últimas ".</p>		

- ARTICULO                    529 .

" ... De conformidad con lo dispuesto en el Artículo 527 - A, las autoridades de las entidades federativas deberán :

- I. Poner a disposición de las Dependencias del Ejecutivo Federal competentes para aplicar esta Ley, la información que éstas soliciten para estar en aptitud de cumplir con sus funciones.
- II. Participar en la integración y funcionamiento del respectivo Consejo - Consultivo Estatal de Capacitación y Adiestramiento.
- III. Reportar a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, las violaciones que cometan los patrones en materia de capacitación y adiestramiento e intervenir en la ejecución de las medidas que se adopten para sancionar tales violaciones y corregir las irregularidades en las empresas o establecimientos sujetos a jurisdicción local.
- IV. Coadyuvar con los correspondientes Comités Nacionales de Capacitación y Adiestramiento.
- V. Auxiliar en la realización de los trámites relativos a las constancias de habilidades laborales.
- VI. Previa determinación general o solicitud específica de las autoridades federales, adoptar aquellas otras medidas que resulten necesarias para auxiliarlos en los aspectos concernientes a tal determinación o solicitud " .

En tanto, el Capítulo IV de este mismo Título, regula las facultades y funciones del Servicio Nacional de Empleo, Capacitación y Adiestramiento y algunas actividades específicas de la S.T. y P.S. en cuanto a capacitación.

**CAPITULO IV. DEL SERVICIO NACIONAL DE EMPLEO, CAPACITACION Y ADIESTRAMIENTO.**

- **ARTICULO 537** .

" El Servicio Nacional de empleo, Capacitación y Adiestramiento tendrá los siguientes objetivos :

... Fracción III. Organizar, promover y supervisar la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores .

Fracción IV. Registrar las constancias de habilidades laborales ".

- **ARTICULO 538** .

" Es Servicio Nacional de Empleo, Capacitación y Adiestramiento estará a cargo de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, por conducto de las unidades administrativas de la misma a las que competan las funciones correspondientes, en los términos de su Reglamento Interior ".

- **ARTICULO 539** .

" De conformidad con lo que dispone el Artículo antecedente, y para los efectos del 537, a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social corresponden las siguientes actividades :

... III. " En materia de capacitación o adiestramiento de los trabajadores:

a) Cuidar de la oportuna constitución y del funcionamiento de las Comisiones

Mixtas de Capacitación y Adiestramiento.

- b) Estudiar y, en su caso, sugerir la expedición de convocatorias para formar Comités Nacionales de Capacitación y Adiestramiento, en aquellas ramas industriales o actividades en que juzgue conveniente; así como la fijación de las bases relativas a la integración y funcionamiento de dichos Comités.
- c) Estudiar y, en su caso, sugerir en relación con cada rama industrial o actividad la expedición de criterios generales que señalen los requisitos que deben observar los planes y programas de capacitación y adiestramiento, oyendo la opinión del Comité Nacional de Capacitación y Adiestramiento que corresponda.
- d) Autorizar y registrar, en los términos del Artículo 153 - C, a las instituciones o escuelas que deseen impartir capacitación y adiestramiento a los trabajadores; supervisar su correcto desempeño; y en su caso, revocar la autorización y cancelar el registro concedido.
- e) Aprobar, modificar o rechazar, según el caso, los planes y programas de capacitación o adiestramiento que los patrones presenten.
- f) Estudiar y sugerir el establecimiento de sistemas generales que permitan capacitar o adiestrar a los trabajadores.
- g) Dictaminar sobre las sanciones que deban imponerse por infracciones en las normas contenidas en el Capítulo III Bis del Título IV.
- h) Establecer coordinación con la Secretaría de Educación Pública para implantar planes o programas sobre capacitación y adiestramiento para el trabajo, y en su caso, para la expedición de certificados .

i) En general, realizar todas aquellas actividades que las leyes y reglamentos encomienden a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social en esta materia.

IV. En materia de registro de constancias de habilidades laborales :

a) Establecer registros de constancias relativas a trabajadores capacitados o adiestrados, dentro de cada una de las ramas industriales o actividades.

b) En general, realizar todas aquéllas que las leyes y reglamentos confieran a la Secretaría del Trabajo y previsión Social en esta materia " .

- ARTICULO 539 - A .

" Para el cumplimiento de sus funciones en relación con las empresas o establecimientos que pertenezcan a las ramas industriales o actividades de jurisdicción federal, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social será asesorada por un Consejo Consultivo integrado por representantes del sector público, de las organizaciones nacionales de trabajadores y de las organizaciones nacionales de patrones, a razón de cinco miembros por cada uno de ellos con sus respectivos suplentes ...

... Los representantes de las organizaciones obreras y de las patronales serán designados conforme a las bases que expida la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. El Consejo Consultivo será presidido por esta dependencia y fungirá como Secretario del mismo el funcionario que determine el titular de la propia Secretaría; su funcionamiento se regirá por el Reglamento Interior que expida el propio Consejo " .

- ARTICULO 539 - B .

" Cuando se trate de empresas o establecimientos sujetos a jurisdicción local y para la realización de las actividades a que contienen las Fracciones III y IV del Artículo 539, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, se rá asesorada por Consejos Consultivos Estatales de Capacitación y Adiestramiento.

Los Consejos Consultivos Estatales estarán formados por el Gobernador de la Entidad Federativa correspondiente, quien lo presidirá ; sendos representantes de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, de la Secretaría de Educación Pública y del Instituto Mexicano del Seguro Social; tres representantes de las administraciones locales de trabajadores, tres representantes de las organizaciones patronales locales. El representante de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social fungirá como Secretario del Consejo.

La Secretaría del Trabajo y Previsión Social y el Gobernador de la Entidad Federativa que corresponda, expedirán conjuntamente las bases conforme a las cuales deberán designarse los representantes de los trabajadores y de los patrones en los Consejos Consultivos mencionados, y formularán al efecto las invitaciones que se requieran.

Los Consejos Consultivos se sujetarán, en lo que se refiere a su funcionamiento interno, al reglamento que al efecto explica cada uno de ellos.

- ARTICULO 539 - C .

" Las autoridades laborales estatales auxiliarán a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social para el desempeño de sus funciones " .

Ahora bien, aunque como ha podido observarse, se confiere escasa importancia a la función educativa de la capacitación laboral, este proceso tiene - como uno de sus fines primordiales el de lograr el aprendizaje de quienes en ella participan.

Por eso, puede afirmarse que se debe ajustar a los principios básicos de la planeación educativa ( coherencia, correspondencia y viabilidad ), y que ha de comprender las tres etapas básicas de todo proceso de enseñanza - aprendizaje : planeación, ejecución y evaluación.

La planeación de la capacitación laboral ha de efectuarse en base a una detección de necesidades reales. A partir de ésta, será posible elegir tanto el contenido como los procedimientos de trabajo más adecuados para cada caso.

En términos generales, la planeación educativa de la capacitación laboral deberá contemplar las siguientes etapas :

- a) Determinación de objetivos.
- b) Estructuración de contenidos.
- c) Selección de estrategias y recursos didácticos.
- d) Elección de técnicas e instrumentos para la evaluación.
- e) Seguimiento .

En el siguiente capítulo, serán abordadas tales fases del proceso de capacitación, con el propósito de que pueda observarse la importancia que cada una de ellas tiene por separado, a la vez que se aprecia su interdependencia.

2 . EL PROCESO DE CAPACITACION Y SUS ETAPAS  
2 . 1 DETERMINACION DE NECESIDADES DE CAPACITACION

En la actualidad han cobrado auge en nuestro país los temas relativos a la capacitación y el adiestramiento de los trabajadores, referidos a los ámbitos industrial, educativo y político.

Estas actividades de educación laboral llegan a considerarse, incluso, como elementos indispensables para el desarrollo económico y para la ocupación - inmediata de la mano de obra calificada y/o especializada.

Si bien es cierto que ni la capacitación ni el adiestramiento pueden por sí solos resolver tal problemática, también lo es que pueden constituirse en - apoyos muy importantes en ese sentido, siempre y cuando cumplan con una serie de requisitos que paulatinamente se detallan en éste y en los próximos capítulos.

Es importante señalar que la capacitación, vista como un proceso de enseñanza - aprendizaje, debe cumplir con una metodología adecuada que permita manejar satisfactoriamente dicho proceso; para ello, ha de fundamentarse en la Teoría Curricular, pues ella brinda los elementos necesarios para el fin que se persigue.

Esta Teoría identifica tres momentos básicos en el proceso educativo, los - cuales se pueden traspolar al de la capacitación laboral.

A continuación se presenta una analogía entre los tres momentos antes mencionados y las diferentes etapas que conforman el proceso de capacitación.

El primer momento que propone la Teoría Curricular es la construcción del - Marco Teórico Referencial, cuya finalidad es, por una parte, detectar las - necesidades sociales e individuales para vincularlas con los contenidos - programáticos, evitar repeticiones y propiciar la integración de los conoci



mientos.

En tanto, la primera etapa del proceso de capacitación laboral corresponde a la determinación de las necesidades existentes, mediante la cual se detectan los requerimientos de los trabajadores y de la empresa, los conocimientos, las habilidades, los cambios actitudinales y deficiencias que habrán de ser adquiridos o reorientados en el proceso de aprendizaje. Esta fase fundamenta la selección del contenido de un curso a fin de que realmente satisfaga las expectativas y necesidades de los participantes.

La construcción del marco referencial contempla, por la otra parte, la aplicación de una prueba de diagnóstico de conocimientos previa al desarrollo del curso.

Aunque no siempre se efectúa esta actividad al iniciar los cursos de capacitación laboral, en este caso sí fue aplicado un pretest cuyo propósito no sólo era evaluar el nivel de conocimientos de los participantes, sino también determinar qué tan diferentes eran los dos grupos que intervinieron en el estudio antes de empezar con la investigación.

Como se observa, el primer momento señalado por la Teoría Curricular, puede y debe ajustarse perfectamente al proceso de capacitación laboral.

El segundo momento contemplado por dicha Teoría, es la construcción de un Programa Analítico, cuya finalidad es proporcionar la información básica sobre :

- a) El significado del programa y sus articulaciones con el Plan de Estudios.
- b) La presentación de una propuesta de acreditación en términos de resultados de aprendizaje u objetivos terminales.
- c) La estructuración del contenido en unidades, bloques de información, etc.
- d) Señalamiento de una bibliografía mínima.

De manera análoga a lo expuesto en el primer inciso, el curso impartido como parte de la investigación, buscó satisfacer las necesidades y expectativas detectadas, articulándose de esta manera al funcionamiento general de la empresa. Asimismo, y con el fin de clarificar su propósito, se incluyó en el manual de los participantes una explicación alusiva a su importancia, objetivos, beneficios y relación con su desempeño social y laboral.

En lo que respecta al segundo inciso, se explicitaron objetivos generales, particulares y específicos, cuyo alcance, en términos de resultados de aprendizaje, se verificó mediante las evaluaciones aplicadas y la etapa de seguimiento.

En tanto, y en relación al tercer inciso, el contenido fue estructurado en temas, cuidando que existiera una dosificación temporal y una secuencia lógica en los contenidos tratados durante cada sesión.

Finalmente, y con respecto a la existencia de una bibliografía básica, ésta se incluyó en el manual de autoaprendizaje de los participantes.

Como puede apreciarse, también este segundo momento propuesto por la Teoría Curricular se apega perfectamente al proceso de capacitación laboral, pues los cuatro puntos señalados anteriormente corresponden a alguna de sus etapas, mismas que serán detalladas más adelante.

La Interpretación Metodológica como Programa Guía, es el tercer momento - indicado por la Teoría Curricular. Este programa parte de los cuatro elementos básicos establecidos en el momento anterior, constituyendo el puente de articulación entre el currículo y la didáctica, es decir, facilita concretar el programa analítico al someterlo a la práctica.

Uno de los elementos de este Programa Guía, es el producto de aprendizaje -

esperado, relacionado estrechamente con la acreditación. De esta manera se vincula el método ( procesos de análisis y síntesis que permiten llegar a determinados resultados ) con el contenido .

Es precisamente en este tercer momento en donde se inserta otra de las etapas del proceso de capacitación : la selección de estrategias didácticas, pues comprende tanto la metodología de trabajo como los recursos auxiliares a emplearse durante el curso.

También se incluye en este momento la existencia de una evaluación (examen) no como algo que se haga al final del curso únicamente, sino a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, con el propósito de que se logre reunir una serie de evidencias que favorezcan la interpretación de los elementos intervinientes en la acción educativa, observar la manera en que el estudiante integra la información y determinar la construcción particular - que éste hace del contenido del curso.

Generalmente, al finalizar los cursos o programas de capacitación se realiza una evaluación ; sin embargo, dada la brevedad de muchos de ellos resulta imposible la aplicación de instrumentos de evaluación periódicamente.

En el caso del estudio realizado, se aplicaron cuatro tipos de evaluaciones en los diferentes momentos : antes, durante y al final del proceso de enseñanza - aprendizaje, así como tiempo después de haber terminado el curso.

Aunado a ello, y con el fin de evitar en lo posible una apreciación subjetiva al analizar la información cuantitativa arrojada por los instrumentos aplicados, en uno de los dos grupos se llevó a cabo la etapa de seguimiento, la cual permitió no sólo observar aprendizajes colaterales, sino también de tectar conductas y actitudes que no pueden medirse .

Así pues, si se pretende dar a la capacitación laboral un carácter educativo, es necesario que sea diseñada sin perder de vista tal finalidad, para lo cual ha de apegarse a una serie de lineamientos pedagógicos.

Una vez expuestos los fundamentos de la Teoría Curricular y su relación con las etapas del proceso de capacitación laboral, se puntualiza a continuación cada una de ellas.

Es conveniente aclarar que si se desea que los programas y cursos de capacitación logren cumplir con los diversos objetivos que se les confieren ( actualización y perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades del trabajador, prevención de riesgos laborales, incremento de la productividad, mejoras en la calidad, cambios actitudinales, fortalecimiento del clima y la cultura de la empresa, entre otros ), tanto la capacitación como el adiestramiento han de ser actividades planeadas y orientadas a la satisfacción de aquellas necesidades que se detecten o determinen.

La detección o determinación de las necesidades de capacitación es la primera etapa de todo el proceso, y de su correcta realización depende, en gran medida, que los cursos o programas implementados tengan el impacto que de ellos se espera. No obstante su importancia, es común que se haga caso omiso de esta fase, de lo cual suele derivarse una pobreza en sus resultados.

Alfonso Siliceo señala lo que debe entenderse por necesidades de capacitación, así como sus tipos y beneficios . \* (14)

° Aquellos temas, conocimientos o habilidades que deben ser aprendidos, modificados o desarrollados para mejorar la calidad del trabajo y la preparación de cada uno de los individuos miembros de una organización .

\* (14) SILICEO, Alfonso : *Capacitación y Desarrollo de Personal*, 2a. ed., México, Ed. Limusa, 1987, p. 59 .

- ° La diferencia entre el desempeño actual del colaborador en su puesto de trabajo y las necesidades de trabajo presentes y futuras, de conformidad con los objetivos de la organización.
- ° Aquellas carencias en los conocimientos o habilidades que bloquean o impiden el desarrollo de las potencialidades del individuo y la eficacia en el desempeño de su puesto de trabajo.

Así pues, puede decirse que existe una necesidad de capacitación cuando hay una discrepancia entre lo que debiera hacerse y lo que realmente se hace.

Ahora bien, el análisis comparativo de la situación actual con la situación ideal en una empresa o institución, hace posible determinar si la discrepancia encontrada se refiere a una necesidad de :

- ° La empresa.
- ° La empresa y el trabajador en su conjunto.
- ° El trabajador.

Los dos últimos tipos de discrepancias se refieren a necesidades de capacitación y adiestramiento, y de acuerdo con Siliceo pueden clasificarse de la siguiente manera :

- Las que tiene un individuo.
- Las que tiene la empresa.
- Las que requieren de una solución inmediata.
- Las que demandan una solución futura.
- Las que requieren de actividades informales de capacitación.
- Las que requieren de actividades formales de capacitación.
- Las que exigen una solución " sobre la marcha ".

- Las que precisan de actividades educativas fuera del centro de trabajo.
- Las que precisan de actividades educativas dentro del centro de trabajo.
- Las que la empresa puede resolver por sí misma.
- Aquéllas que requieren de la participación de agentes capacitadores exter  
nos.
- Las que un individuo puede resolver en grupo.
- Las que un individuo puede resolver por sí solo.

Por otra parte, es conveniente señalar que dada la amplia variedad de necesidades de capacitación y/o de adiestramiento que pueden existir en una empresa, resulta imprescindible que se detecten aquéllas que, de ser satisfechas, contribuyan al desarrollo de la organización.

Tal detección de necesidades debe permitir, entre otras cosas :

- ° Definir específicamente los problemas que se refieren a la capacitación y aquéllos que son propios del adiestramiento.
- ° Decidir qué acciones de capacitación y/o adiestramiento son prioritarios en cuanto a:
  - Las áreas de aprendizaje (cognoscitiva, afectiva y psicomotriz).
  - La formación que se dará en función de los diferentes niveles ocupacionales.
  - El personal que se va a capacitar o adiestrar en función de sus necesidades.
- ° Programar las acciones de capacitación y adiestramiento atendiendo a los ordenamientos establecidos en la Ley Federal del Trabajo.
- ° Elegir estrategias de capacitación que resuelvan problemas reales, evitándose con ello el dispendio de recursos.

Ahora bien, la detección de necesidades de capacitación puede realizarse de diversas formas. No obstante, la falta de sistematización en este proceso, es quizá una de las principales causas de que la capacitación laboral no logre el impacto esperado, en tanto que no responde a requerimientos o expectativas reales.

A continuación se describe el procedimiento que la Secretaría del Trabajo y Previsión Social considera como el más adecuado para determinar las necesidades de capacitación en una empresa o institución. \* (15)

Este procedimiento comprende cuatro fases que han de efectuarse de manera consecutiva; es decir, la segunda ha de llevarse a cabo sólo cuando la primera haya concluido, y así, sucesivamente.

#### **FASE 1 . SITUACION IDONEA.**

Se empezará por determinar qué es lo que debe hacerse en la empresa. Esto debe ser precisado con anterioridad por los directivos de la misma, o bien, contenido en los manuales de organización y/o procedimientos. En caso de que no sea así, podrán tomarse en cuenta los siguientes factores :

##### **1.1 Recursos materiales.**

Definir en términos de clase y cantidad : maquinaria, viáticos, herramientas, papelería, medios de transporte, información, medios de comunicación, etc. que los trabajadores requieran para el desempeño eficiente de su trabajo.

##### **1.2 Actividades.**

Es la descripción de cada una de las acciones que se realizan dentro de la empresa para que el proceso productivo llegue a su fin. Estas pueden agru-

\* (15) DIRECCION DE CAPACITACION Y ADIESTRAMIENTO : Guía Técnica para la Formulación de Planes y Programas de Capacitación, México, S.T. y P.S.1981, pp. 24 - 72 passim.

parse para elaborar el manual de funciones y procedimientos, o para realizar la descripción de puestos de la empresa.

### **1.3 Requerimientos.**

Consiste en establecer requisitos mínimos que los puestos exigen como indispensables para su desempeño, que si bien se refieren a los trabajadores, no están vinculados a una persona determinada. Estos son :

- ° Escolaridad.
- ° Conocimientos generales.
- ° Habilidad y experiencia.
- ° Características personales : edad, sexo, etc.

### **1.4 Indices de eficiencia.**

Es decir, abarcar todos aquellos resultados, ya sea cualitativos o cuantitativos, que reflejen de alguna manera el promedio de eficiencia de una empresa ( índice de producción, número de ventas, etc.).

### **1.5 Ambiente laboral físico.**

Especificar todos aquellos elementos ambientales que son necesarios para el desempeño eficiente de las labores, tales como : iluminación, ventilación, mobiliario, distribución arquitectónica, higiene, etc.

### **1.6 Medidas de seguridad.**

Esto es, considerar el conjunto de instrucciones y equipos encaminados a la previsión de accidentes, de acuerdo con el reglamento establecido por las autoridades correspondientes.



Con los seis factores antes mencionados, se llegará a determinar lo que debe hacerse en la empresa, es decir, **la situación ideal**.

No obstante, es conveniente tratar de establecer tales factores no con base a un análisis de la **situación actual**, sino determinando lo que la empresa - debiera ser y lo que los trabajadores deberían hacer.

## FASE 2 . DETERMINACION DE LA SITUACION REAL.

Una vez planteada la situación ideal, debe determinarse, por medio de una - investigación, la situación real. Ello, con el fin de contar con el segundo parámetro de comparación; es decir, investigar lo que se es y se hace actualmente en la empresa.

Para determinar la situación real, existen diferentes técnicas que, si bien no son aplicables a todas las empresas y a todos los trabajadores, sí son - susceptibles de adaptación.

A continuación se mencionan las 9 técnicas más usuales para tal fin :

1. Entrevista.
2. Aplicación de cuestionarios con preguntas estructuradas para cada categoría ocupacional.
3. Pruebas de aplicación de conocimientos prácticos, técnicos o teóricos, según el caso.
4. Análisis grupal de los problemas laborales.
5. Observación directa de las actividades laborales.
6. Encuestas.
7. Establecimiento de un procedimiento formal de quejas.
8. Revisión de los registros de personal.
9. Análisis de índices de eficiencia de cada área.

Una vez empleadas todas o algunas de las técnicas, se estará en posibilidad de describir la situación real de la empresa para compararla con la ideal. De esta forma, al realizarse el análisis comparativo, se logrará determinar si las necesidades de capacitación aluden al trabajador, a la empresa, o a ambos.

### FASE 3. ANALISIS COMPARATIVO DE LA SITUACION REAL CONTRA LA SITUACION IDEAL EN LA EMPRESA.

Para realizar el análisis comparativo, se sugiere :

- 3.1 Clasificar la información obtenida por medio de las técnicas antes - mencionadas y jerarquizarla. Esto puede hacerse de la siguiente manera :
  - a) Separar todos los datos referentes a los instrumentos que poseen los trabajadores para el desempeño de su labor.
  - b) Organizar toda la información que con respecto a las actividades se posea, procurando clasificarla de acuerdo a los puestos de trabajo existentes en la empresa.
  - c) Ordenar, de acuerdo a los puestos existentes, la información relativa a características físicas, conocimientos, habilidades, experiencia, escolaridad, etc.
  - d) Clasificar los resultados que se hayan obtenido del análisis de los registros de personal e índices, para tener datos reales de la empresa .
  - e) Seleccionar la información obtenida sobre ambiente laboral físico.
  - f) Agrupar toda la información relativa a accidentes de trabajo, equipo de seguridad, actitudes de los trabajadores al respecto, etc.

- 3.2 Una vez clasificada la información, se ordenará y se procederá a su comparación contra los datos establecidos como situación ideal al interior de la empresa.

#### **FASE 4 . TOMA DE DECISIONES Y PLANEACION.**

El proceso de detección de necesidades de capacitación, debe culminar con la toma de decisiones relativas a las diferentes estrategias de acción a implementarse a fin de que la situación real de la empresa se transforme en una situación ideal.

Ello habrá de plasmarse en una serie de planes y programas de capacitación y/ o adiestramiento que, entre otras cosas, deben contener los objetivos que se persiguen, la temática del curso a impartir, los recursos didácticos y ambientales necesarios para tales actividades, las estrategias educativas a emplear y el tipo de instructores que se encargarán de dirigir y supervisar el proceso.

Asimismo deben planearse en base a las necesidades detectadas : el costo temporal y económico de la capacitación laboral, así como la forma de evaluación y seguimiento que permita a la empresa constatar los resultados de la también llamada educación laboral.

Una vez descrito el procedimiento que puede emplearse para detectar las necesidades de capacitación que existen en una empresa, se mencionan a continuación algunos de los beneficios derivados de su adecuada y oportuna determinación.

Cabe señalar que no son los únicos, y que el tipo de beneficios estará en función de la clase de programa de capacitación que se implemente.

**BENEFICIOS QUE SE DERIVAN DE LA ADECUADA Y OPORTUNA  
DETECCION DE NECESIDADES DE CAPACITACION LABORAL**

1. Determinación y análisis de necesidades reales.
2. Diagnóstico de los roles al interior de la organización.
3. Obtención de perfiles o modelos de los puestos en la organización.
4. Recopilación de la información necesaria para la programación de - actividades de capacitación y/o adiestramiento en la empresa.
5. Recopilación de los datos referentes al costo - beneficio de los - programas de educación laboral a implementarse.
6. Definición de los recursos necesarios para tal fin : eventos, ins- tructores, recursos didácticos, metodología de trabajo, etc.
7. Ahorro de recursos de todo tipo.
8. Implementación de programas de educación laboral acordes con la - problemática real que pretende resolverse.

Finalmente, debe mencionarse que la detección de las necesidades de capaci- tación hace posible establecer los objetivos que habrán de orientar las ac- tividades de la educación laboral, tema que es tratado en el siguiente pun- to de este trabajo.

El señalamiento de los objetivos de capacitación es el paso posterior a la determinación de las necesidades que fueron detectadas en una empresa, y de cuya satisfacción, dependerá la transición de una situación real a una situación ideal.

Ahora bien, dado el carácter educativo implícito en la capacitación laboral, tales objetivos se refieren necesariamente a procesos de aprendizaje, ya sea individual o grupal.

Definiremos a un objetivo de aprendizaje como el cambio de conducta que se desea propiciar en un individuo o en un grupo como resultado de una experiencia planeada para tal fin; por tanto, habrá de ser una explicitación de las habilidades cognoscitivas, actitudes o destrezas que el sujeto deberá manifestar como resultado de su participación en una cierta actividad de aprendizaje. \* ( 1 6 )

Los objetivos de aprendizaje pueden ser planteados desde los niveles más generales hasta los más específicos, a fin de conocer con toda claridad qué es lo que se pretende lograr como resultado del proceso educativo.

Atendiendo a este criterio, Nerici ( 1973 ), clasifica los objetivos de aprendizaje de la siguiente manera :

- **Objetivos Generales** : Son los que hacen referencia a las conductas últimas, capacidades adquiridas o metas globales que - habrán de lograrse al término de un curso, carrera, etc. Se establecen en respuesta a diversas necesidades que demanda una especialidad.

\* 16, SANTILLANA: Diccionario de las Ciencias de la Educación, México, Santillana Editores, 1983, t. 2, p. 1040.

- **Objetivos Particulares :** Expresan aquellas conductas básicas que, integradas, conllevarán al logro de los objetivos generales. Representan una etapa por la cual el sujeto habrá de pasar necesariamente para alcanzar el objetivo general.
  
- **Objetivos Específicos:** Expresan conductas observables que deberá manifestar el individuo como evidencia de haber logrado el aprendizaje. Implican experiencias de aprendizaje, condiciones, situaciones o estímulos, así como criterios de ejecución preestablecidos.

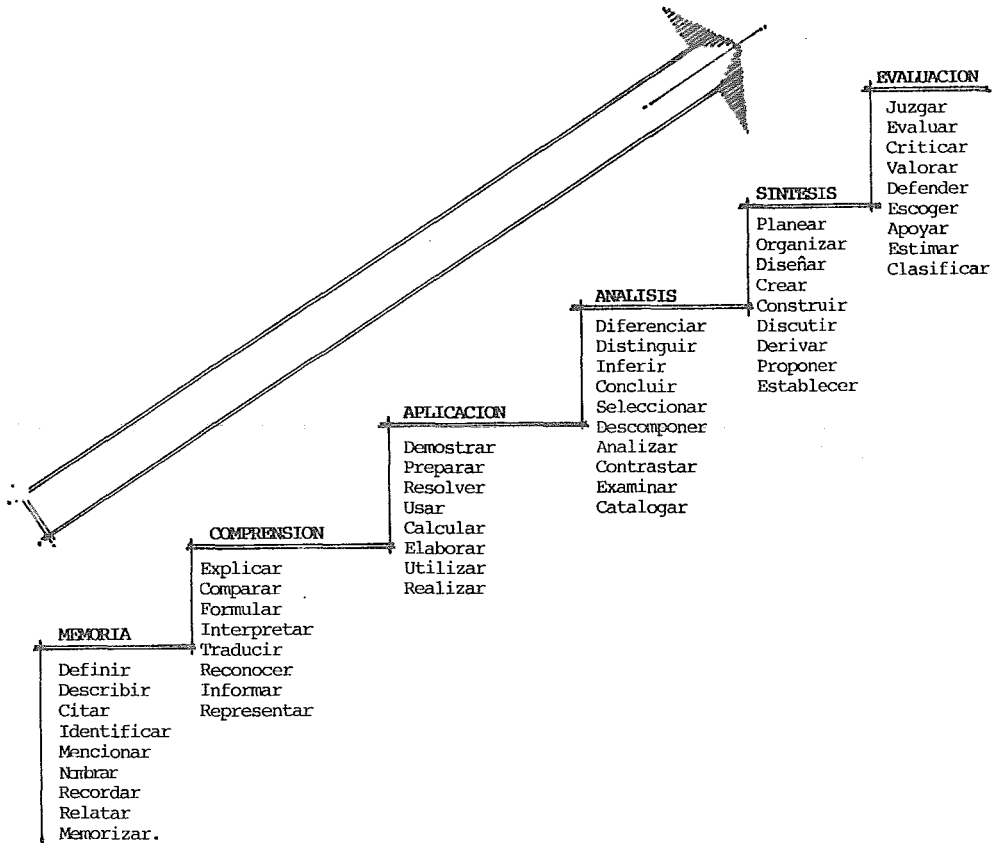
En resumen, cada objetivo general se descompone en una serie de objetivos particulares. A su vez, cada objetivo particular se diversifica en un conjunto de objetivos específicos, siendo estos últimos los que permiten evaluar los logros de aprendizaje .

Según el mismo autor, existe otro criterio para la clasificación de los objetivos de aprendizaje: el de su ubicación en el proceso didáctico. De acuerdo con éste, los objetivos pueden ser **terminales o intermedios**.

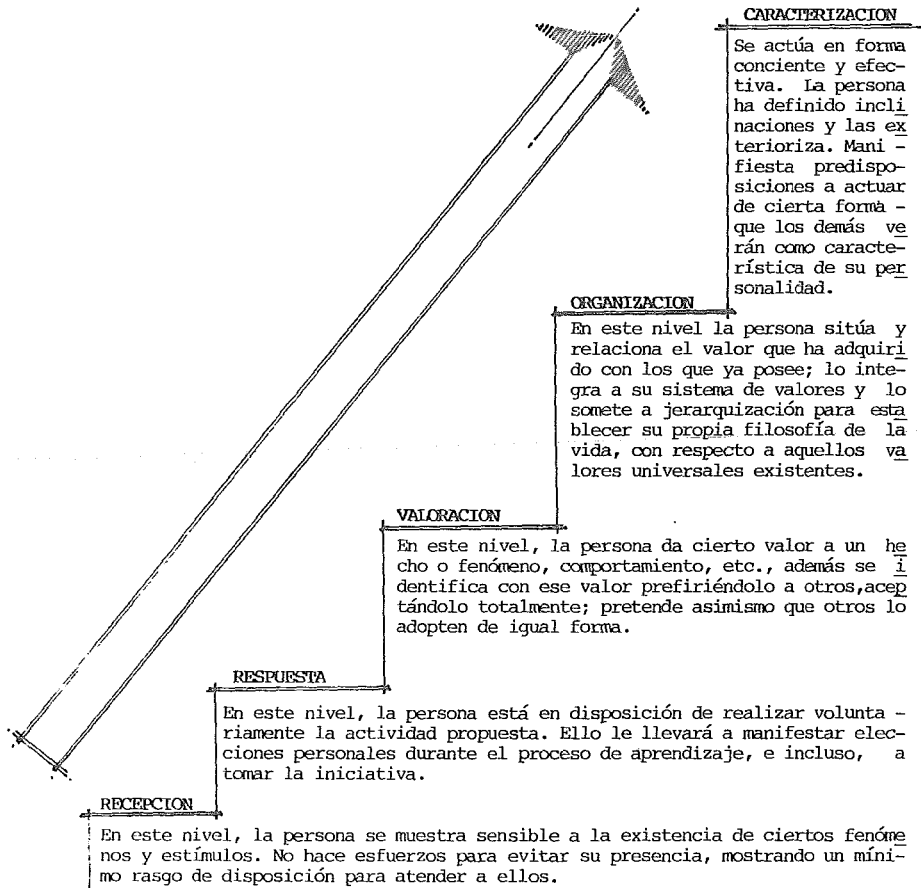
En tanto que si se agrupa a los objetivos de aprendizaje atendiendo al criterio de temporalidad, pueden ser clasificados como de; **corto, mediano o largo plazo**.

Independientemente del tipo de clasificación que se maneje, los objetivos

VERBOS QUE SE PUEDEN UTILIZAR PARA FORMULAR  
OBJETIVOS DEL DOMINIO COGNOSCITIVO

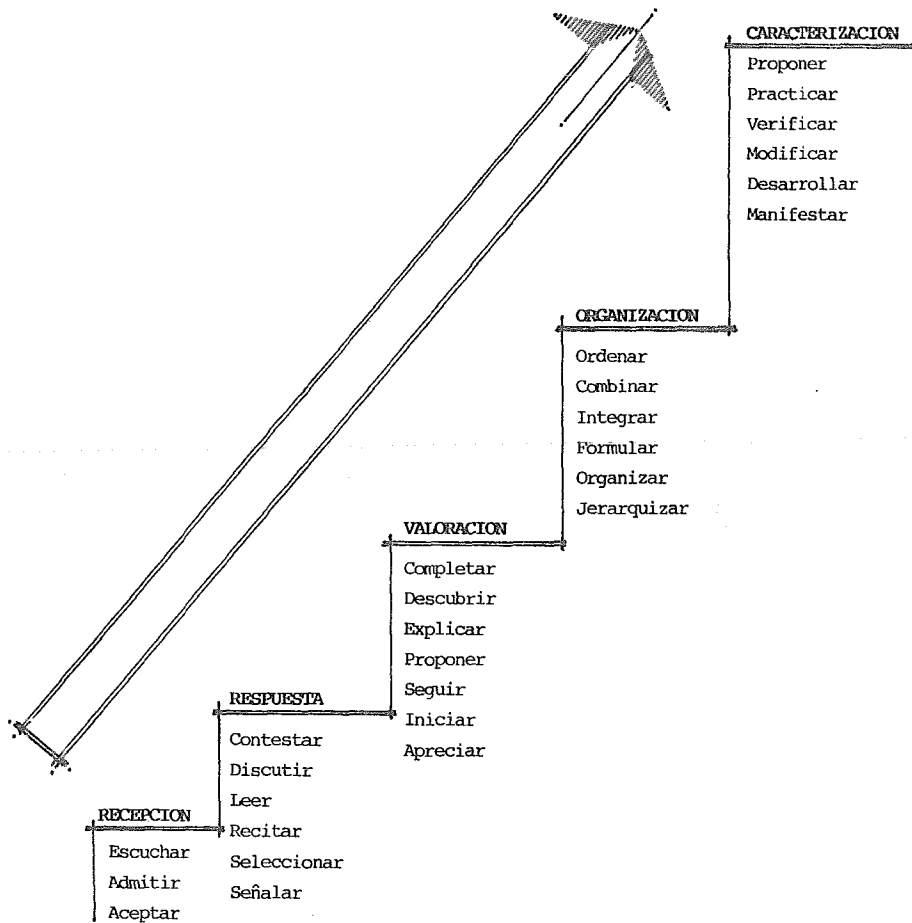


TAXONOMIA DE KRATHHOHL  
DOMINIO AFECTIVO

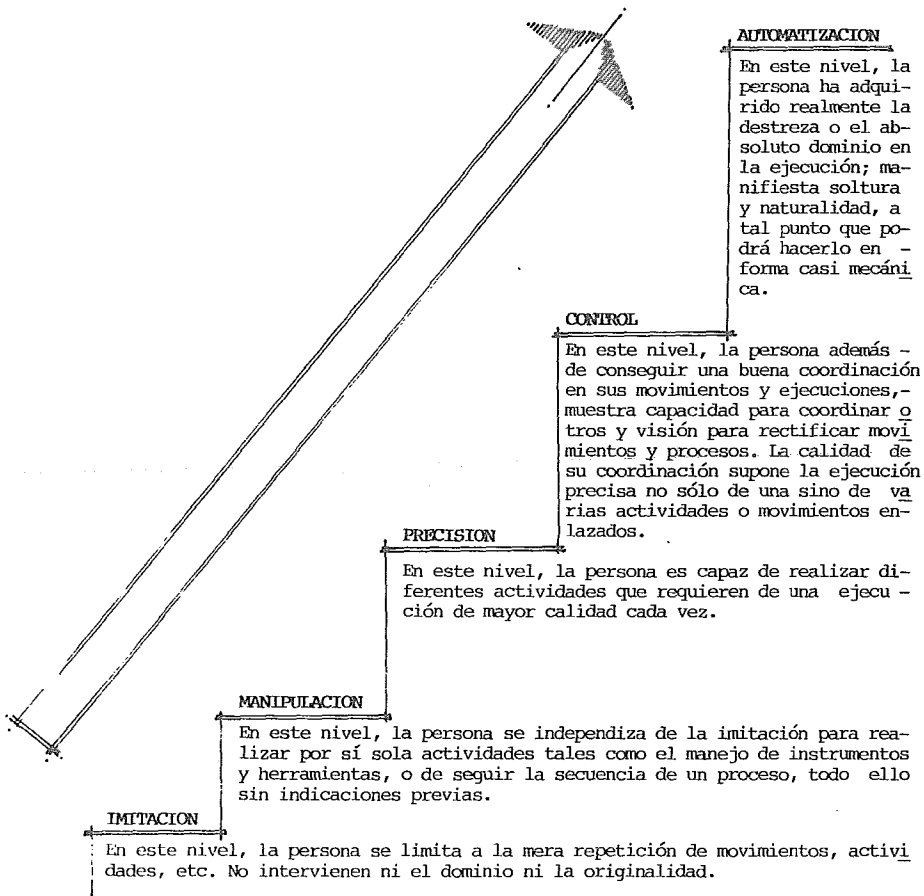




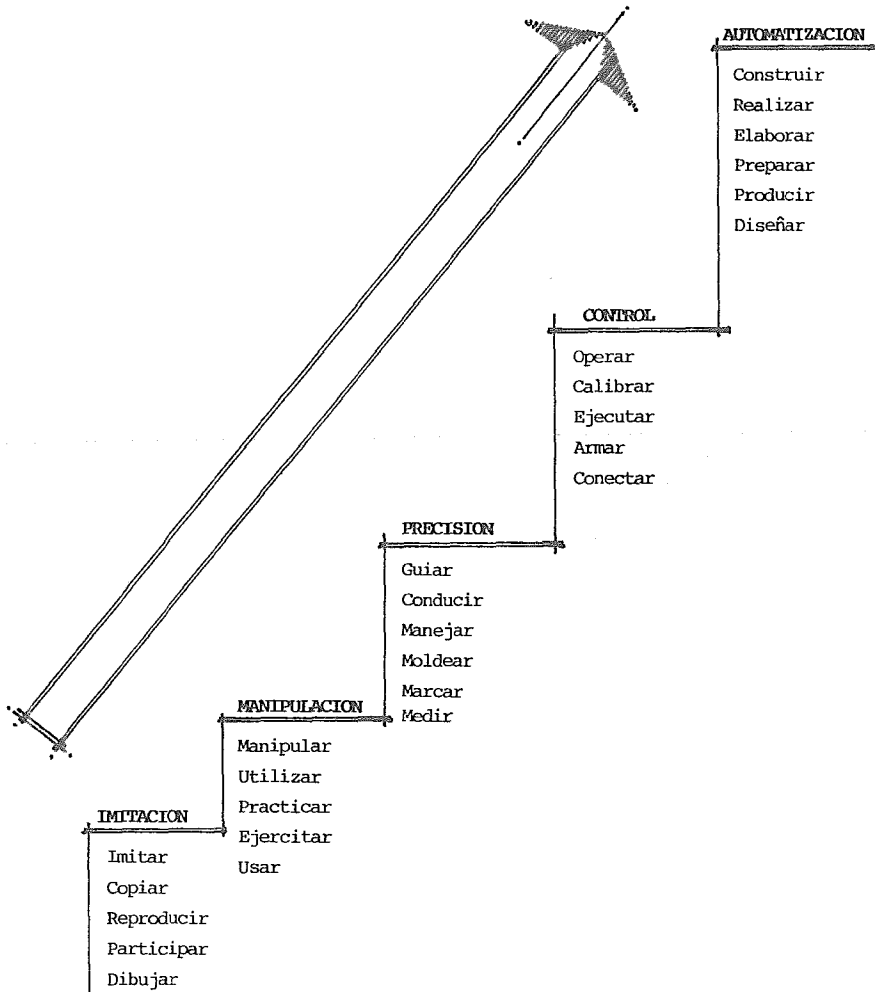
VERBOS QUE SE PUEDEN UTILIZAR PARA FORMULAR  
OBJETIVOS DEL DOMINIO AFECTIVO



TAXONOMIA DE BLOOM  
 AREA PSICOMOTRIZ



VERBOS QUE SE PUEDEN UTILIZAR PARA FORMULAR  
OBJETIVOS DEL DOMINIO PSICOMOTRIZ



\* ANEXO No. 6

Otra clasificación de los objetivos de aprendizaje es la propuesta por Robert M. Gagné (1965), quien sugiere una jerarquización de niveles de conocimiento y comportamiento que van desde el hecho más simple de aprendizaje hasta alcanzar niveles más complejos y abstractos.

Según este autor, los objetivos pueden referirse a cualquiera de estas ocho actividades de aprendizaje:

1. **Aprendizaje de señales.** Aprender a reaccionar ante una señal; se trata de una reacción condicionada involuntaria.
2. **Aprender a reaccionar ante un estímulo.** Es un aprendizaje involuntario de una reacción específica a un estímulo específico.
3. **Actos en cadena.** Es el vincular en una serie de dos o más situaciones la reacción a estímulos previamente aprendidos.
4. **Asociación verbal.** Es demostrar una serie de reacciones verbales como por ejemplo la traducción de palabras de un idioma a otro.
5. **Discriminación múltiple.** Es el aprender un amplio conjunto de series sencillas, por ejemplo, distinguir los nombres de las partes de una planta.
6. **\*Aprendizaje de conceptos.** Es el aprender a reaccionar de la misma manera ante diversos estímulos que se diferencian entre sí por su apariencia: por ejemplo, agrupar a diferentes tipos de vegetales en el rubro "plantas".
7. **Aprendizaje de principios.** Es el aprender una cadena integrada por dos o más conceptos aprendidos previamente y por separado. Por ejemplo, relacionar redondez con rodamiento.

8. Solución de problemas. Este aprendizaje requiere de un proceso de pensamiento para averiguar un principio nuevo de nivel superior; es, en cierto modo, la capacidad de aplicar o transferir aprendizajes anteriores a una nueva situación o problemática.

Esta clasificación de los objetivos de aprendizaje, sirvió de base al estudio realizado por Margarita Castañeda Yañez y al cuál haremos referencia a continuación.

Aún cuando en los objetivos se señalan la conducta más compleja y el contenido específico que habrá de asimilarse como resultado del proceso de aprendizaje, de cualquier forma deben encontrarse los elementos conductuales y los contenidos implícitos en el objetivo. Es decir, han de detectarse tanto las conductas intermedias como los contenidos que abarque el objetivo general de conocimiento.

Esto tiene el fin de elegir aquellas estrategias que conduzcan no sólo a la asimilación de cierto contenido sino también que propicien su retención, su incorporación a la estructura intelectual y formativa del individuo, y la transferencia del aprendizaje a todos los ámbitos y situaciones posibles.

" Es aquí donde resulta de gran utilidad el análisis de los objetivos de aprendizaje, ya que permite descubrir la estructura lógica del conocimiento, así como planear su organización y secuencia ". \* ( 17 ).

El modelo o técnica de análisis propuesto por Margarita Castañeda Yañez, divide a los objetivos de aprendizaje en:

- a) Objetivos para el aprendizaje de conceptos.
- b) Objetivos para el aprendizaje de procedimientos.

\* (17) CASTAÑEDA YAÑEZ , Margarita: Análisis del Aprendizaje de Conceptos y Procedimientos, 3a. ed. , México, Ed. Trillas - ANUJES , 1987, p. 10

La autora reconoce, asimismo, que esta clasificación es un tanto arbitraria pues resulta difícil hacer una diferenciación categórica entre ambos tipos de objetivos. Agrega que el aprendizaje de un concepto implica una experiencia de adquisición, en tanto que el aprendizaje de un procedimiento implica una experiencia de aplicación; aunque ésta última también pueda darse a nivel conceptual. \* ( 18 )

Ante tal problemática, la autora propone un intento de diferenciación entre objetivos de aprendizaje de conceptos y procedimientos, que puede resumirse en el siguiente cuadro. \* ( 19 )

<p>1. <b>CONCEPTO</b> (teoría, información, algoritmo de identificación ).</p>	<p>1. <b>PROCEDIMIENTO</b> (práctica, operación, algoritmo de transformación ) .</p>
<p>Es una abstracción de las propiedades <u>comu</u>nes que presentan diversos elementos.</p>	<p>Es una tarea determinada que implica - la realización de métodos o procedimientos; técnicas distintas, aplicaciones de los métodos y procedimientos, fases de una técnica.</p>
<p>2. <b>EL CAMPO</b> de estudio de un concepto abarca la descripción de unidades de información, tales como hechos específicos, clases, <u>pro</u>cesos, métodos, sistemas, etc. del dominio cognoscitivo.</p>	<p>2. <b>EL CAMPO</b> de estudio de un procedimiento abarca la ejecución de métodos, <u>téc</u>nicas, procedimientos, estrategias, operaciones, etc., del dominio <u>notar</u> o cognoscitivo.</p>
<p>3. <b>APRENDIZAJE DE UN CONCEPTO.</b></p>	<p>3. <b>APRENDIZAJE DE UN PROCEDIMIENTO.</b></p>
<p>Tiene lugar cuando :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se conoce el término y las expresiones <u>e</u>quivalentes con que se designa al concepto.</li> <li>- Se conoce el criterio que define al concepto.</li> <li>- Se ubica dentro de una estructura lógica ( posición jerárquica con respecto a los conceptos ).</li> </ul>	<p>Tiene lugar cuando :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pueden llevar a cabo todos los <u>pa</u>sos de la tarea ( tarea inicial, <u>in</u>termedia, final y alternativas ) en forma ordenada y precisa.</li> <li>- Se conocen las situaciones pertinentes de aplicación.</li> <li>- Se conoce vías alternativas.</li> </ul>
<p>* Implica la adquisición de información, <u>prin</u>cipios teóricos o aspectos cognoscitivos. El producto de aprendizaje no es directa - mente observable, sino inferible.</p>	<p>* Implica la aplicación de actividades - prácticas u operativas, y/o la <u>utiliza</u>ción de la información. El producto de aprendizaje es directamente observable.</p>

\* ( 18) Ibidem p. 55

\* ( 19) Ibidem p. 56

Una vez hecho este intento de diferenciación entre conceptos y procedimientos, es posible señalar que la naturaleza de su aprendizaje también difiere.

Tanto el aprendizaje de conceptos como el de procedimientos se sujetan a procesos distintos.

Dichos procesos están constituidos por una serie de elementos que contribuyen a su dominio, y por ende, posibilitan su asimilación e incorporación a la estructura intelectual y conductual del individuo.

En los anexos 7 y 8 (los cuales se incluyen en las pp.89 y 90) se sintetizan tales elementos referidos a los objetivos de aprendizaje de conceptos y procedimientos.

Ahora bien, en el caso de la capacitación y el adiestramiento, los objetivos de aprendizaje pueden referirse, primordialmente, a tres rubros :

- a) La adquisición de las habilidades y destrezas indispensables para llevar a cabo cierto tipo de operaciones características de un determinado puesto o profesión.
- b) La adquisición de las habilidades y destrezas necesarias para desempeñar eficientemente un rol en una situación estructurada.
- c) La adquisición de las habilidades y destrezas necesarias para elaborar un determinado producto.

Para tales fines, han de establecerse tanto objetivos generales, como particulares y específicos, los cuales habrán de orientar el proceso de educación laboral, al tiempo que estipulan los logros que deben alcanzarse como resultado de las experiencias de aprendizaje.

ELEMENTOS DE APRENDIZAJE	PROPOSITO	ACTIVIDADES DEL ALUMNO
COMUNICACION DE LA DEFINICION DEL CONCEPTO.	Reunir las características relevantes del concepto y tener un criterio de decisión.	Parafrasea la definición del concepto.
ELABORACION DE EJEMPLOS O INSTANCIAS POSITIVAS	Cubrir la extensión del concepto en todas sus dimensiones y facilitar la generalización.	Clasifica ejemplos positivos del concepto. Elabora ejemplos positivos del concepto.
ELABORACION DE NO EJEMPLOS O INSTANCIAS NEGATIVAS	Evitar la interferencia de respuestas competitivas y facilitar la discriminación.	Discrimina ejemplos negativos del concepto. Elabora no ejemplos del concepto.
ESTABLECIMIENTO DE LA JERARQUIA DEL CONCEPTO.	Integrar el concepto en una estructura del conocimiento.	Describe la posición jerárquica del concepto.
REGISTRO DE ETIMOLOGIA, SIMONIMIA Y ANTONIMIA DEL TERMINO	Facilitar la adquisición del término o palabras que designan al concepto.	Proporcionar la etimología, los sinónimos y antónimos del término que designa al concepto.
ESTABLECIMIENTO DE LAS CONVENCIONES	Mostrar formas y medios característicos para tratar y presentar los datos del concepto.	Describe las convenciones - adoptadas por los especialistas.

A P R E N D I Z A J E D E C O N C E P T O S

\* Anexo 7.

\* (20) Ibidem p. 50



ELEMENTOS DE APRENDIZAJE	PROPOSITO	ACTIVIDADES DEL ALUMNO
ESTABLECIMIENTO DE LOS REQUISITOS	Enunciar los conocimientos o conductas que el alumno ya debe poseer, y que son esenciales para iniciar el aprendizaje del procedimiento.	Demuestran el dominio teórico y practico necesario para el punto de partida.
DETERMINACION DE LAS SITUACIONES - Estímulos o señales - Contexto de aplicación - Determinación de las restricciones - Materiales o instrumentos - Reglas convenidas - Excepciones	Señalar las condiciones y el campo de aplicación del procedimiento.	-Dadas diferentes señales discrimina aquéllas que suscitan la iniciación del procedimiento o el contexto en que puede aplicarse -Enumera los instrumentos de apoyo -Explica las reglas de ejecución convenidas -Distingue las situaciones particulares en las que no puede aplicarse el procedimiento
DESCOMPOSICION DE LA SECUENCIA DE OPERACIONES	Analizar el procedimiento paso a paso a través de las tareas iniciales, intermedias y terminales; en secuencias lineales condicionales y ramificadas.	-Practica parcialmente la tarea -Practica globalmente la tarea
IDENTIFICACION DE RUTAS ALTERNATIVAS	Encontrar vías equivalentes que conduzcan al mismo resultado	Describe rutas equivalentes del procedimiento
LOCALIZACION DE LAS RUTAS ERRADAS	Analizar las fuentes de error más comunes que imposibiliten y obtaculicen el procedimiento	-Ensayo consecutivamente puntos difíciles del procedimiento -Identifica errores por omisión, sustitución o exceso

#### A P R E N D I Z A J E   D E   P R O C E D I M I E N T O S

\* Anexo 8 .  
 \* (21) Ibidem p. 72

En lo que respecta al modelo relativo a los objetivos de aprendizaje de conceptos y procedimientos, cabe señalar que ambos pueden relacionarse ya sea con la capacitación o con el adiestramiento de los trabajadores, dependiendo del contenido de la educación laboral que vaya a impartirse.

Finalmente, cabe mencionar que existe una serie de criterios que deben tenerse en cuenta para seleccionar los objetivos de aprendizaje que habrán de orientar el proceso educativo, en este caso, el de la capacitación laboral.

De acuerdo con Moreno Bayardo (1984), tales criterios son :

- 1) **OPORTUNIDAD.** Ello implica que los objetivos deben elegirse tomando en cuenta las circunstancias: tiempo, recursos, filosofía de la empresa o institución, política educativa del país, etc.
- 2) **TRANSFERENCIA.** Esto significa que debe calcularse la medida en la que el aprendizaje va a propiciar otros nuevos, esto es, determinar en qué medida el objetivo propuesto dará lugar a nuevas capacidades.
- 3) **ACCESIBILIDAD.** Esto implica que el objetivo debe ser elegido de tal manera que el educando no pierda de vista su factibilidad.
- 4) **VALOR.** Conviene seleccionar aquellos objetivos de aprendizaje cuya consecución reporte mayores beneficios individuales y colectivos.
- 5) **REPERCUSION AFECTIVA.** Habrá de considerarse la manera en que el aprendizaje afectará a la persona, es decir, tomar en cuenta si el objetivo propuesto se vincula con la realidad del educando y si le hará vivir experiencias significativas. \* (22)

El logro de los objetivos de aprendizaje requiere, entre otras cosas, de la adecuada elección del contenido temático. De ello se habla a continuación.

\* (22) MORENO BAYARDO, G.: Didáctica, 2a. ed., México, Ed. Progreso S.A., 1985, pp. 83 y 84.

## 2.3

## DEFINICION DEL CONTENIDO DE LA CAPACITACION.

Una vez establecidos los objetivos de aprendizaje, habrá de procederse a la definición del contenido que va a tratarse durante el curso de capacitación que se pretende implantar en una empresa.

En términos generales, puede definirse al contenido de cualquier tipo de curso como la **información relativa a una materia o disciplina, a destrezas, habilidades y/o actitudes que deberán adquirirse como resultado de las experiencias de aprendizaje vividas por un sujeto o un grupo en un cierto período .**

La organización de los contenidos temáticos, debe realizarse atendiendo a dos criterios fundamentales: **secuencia e integración.**

La secuencia indica el orden en que se desarrollan los contenidos. Es, por decirlo de algún modo, el eje longitudinal que establece la continuidad de los aprendizajes.

Los dos factores más importantes para la determinación de la secuencia de los contenidos, son la **lógica propia de la información y las características del que aprende (biológicas, psicológicas y sociales).**

En tanto, la integración es la relación horizontal entre los diversos temas y subtemas que constituyen el contenido total de aprendizaje. La integración debe tender a constituir un sistema que presente las diferentes partes del contenido, de tal forma que permita configurar una idea de totalidad.

Cabe mencionar que todo contenido temático debe poseer una estructura o configuración organizativa que atienda a procesos de selección, cuantifica-

ción, ordenamiento y evaluación, a fin de facilitar el proceso de aprendizaje.

En primera instancia, resulta necesario definir o seleccionar aquellos contenidos que van a tratarse durante el curso, eligiéndolos de entre la gran variedad de contenidos que podrían quedar incluidos bajo el título general del mismo.

La selección del contenido, debe ser el resultado del análisis de tareas, es decir, de aquellas experiencias de aprendizaje necesarias para lograr metas y objetivos preestablecidos.

Según Carlos Zarzar Charur \* (23), tal definición implica varios aspectos, que son:

- ° Definir los contenidos básicos o indispensables que deben conocer y manejar los participantes en el curso.
- ° Definir los contenidos complementarios que puedan ayudar a enriquecer y/o aclarar los contenidos básicos.
- ° Seleccionar la información a través de la cual se verán tales contenidos precisando enfoque o corriente de interpretación.

En lo que respecta a la cuantificación de los contenidos, resulta indispensable elegir sólo aquellos que realmente podrán ser tratados durante el curso, ya que el ritmo tan acelerado en el avance del conocimiento científico, hace imposible abarcar en un curso todos los contenidos que podrían estudiarse sobre tal o cual tema.

La adecuada cuantificación de los contenidos, posibilitará que el participante asimile, paulatinamente, porciones lógicamente estructuradas de la

\* (23) ZARZAR CHARUR, Carlos: "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo", en: *Perfiles Educativos*, México, abril-junio, 1983, p. 42

realidad.

Ahora bien, en lo relativo a la estructuración del contenido, dicho autor propone lo siguiente:

- ° Jerarquizar u ordenar los contenidos siguiendo un orden lógico, según el grado de dificultad para su comprensión.
- ° Establecer unidades temáticas, cada una de las cuales agrupará a aquellos contenidos que giren en torno de un mismo conjunto de ideas. Cada una de estas unidades temáticas deberá poseer su propio título.

Zarzar Charur señala que la presentación del contenido en varias unidades temáticas posee una serie de ventajas. Entre ellas, destaca el hecho de que tal estructuración permita a los participantes visualizar al objeto de estudio como un conjunto, en lugar de observar a los contenidos como temas aislados.

Aunado a ello, este tipo de división por unidades temáticas, hace posible la realización de evaluaciones parciales, las cuales permiten detectar la marcha del curso en todo momento.

En tanto que la evaluación de los contenidos, se refiere primordialmente al análisis de los mismos; esto tiene el fin de determinar en qué medida contribuirá su tratamiento al logro de los objetivos preestablecidos.

En caso de que se considere que los contenidos elegidos de manera inicial no son los más indicados para el logro de los objetivos de aprendizaje, será necesario hacer una nueva elección.

Cabe mencionar que aunque el autor no hace referencia a cursos de capacitación, los criterios que propone pueden ajustarse perfectamente a éstos,

dado su carácter educativo implícito.

De acuerdo con el Consejo Nacional Técnico de la Educación \* (24), los factores que se deben tomar en cuenta para la selección de los contenidos de los cursos de capacitación, son los siguientes:

- **Población a atender.** Se refiere a conocer la edad de los participantes, las características psicológicas que de ella se derivan, su nivel socioeconómico, actividad que desempeñan dentro de la empresa, entre otras.
- **Grado de escolaridad de los participantes.** El conocimiento del nivel académico de los capacitandos, permite elegir aquellos contenidos que puedan ser fácilmente comprendidos por éstos, evitando incluir temas, términos y actividades de aprendizaje que den al curso un carácter de inaccesible.
- **Condiciones físico-ambientales.** La elección de los contenidos, debe hacerse tomando en cuenta los factores físicos y ambientales del lugar en el que se va a impartir, de tal forma que la planeación de las actividades de aprendizaje se adecúe a tales circunstancias.
- **Horarios de trabajo.** Tanto la elección del contenido como la planeación de las actividades de aprendizaje, no han de perder de vista el horario laboral de los participantes, a fin de que el trabajo durante el curso, lejos de aumentar su fatiga, propicie su interés y motive su participación.
- **Conocimientos previos.** Al elegir los contenidos de un curso, habrá que considerar que los participantes pueden tener una serie de conocimientos previos sobre el tema a tratar, con el fin de que los que se seleccionen no resulten reiterativos y aporten nuevos elementos.

\* (24) Educación de Adultos, en: Educación, C.N.T.E., México, Enero-Marzo 1981, núm. 35, p.86.

Aunque los factores antes mencionados resultan de vital importancia para la elección del contenido de un curso, existen otros dos que no deben olvidarse. Nos referimos a :

- La adaptación de los contenidos a las características propias de los individuos y/o del grupo, sus inquietudes, necesidades e intereses particulares.
- El cumplimiento de las demandas, exigencias o expectativas de una institución o empresa; tales consideraciones pueden ser de índole político, académico o administrativo, según el caso.

Si bien es cierto que los factores son interdependientes entre sí, el hecho de que el contenido de un curso se adapte y responda a las necesidades, intereses y expectativas de los capacitandos, facilita el trabajo grupal y contribuye al alcance de los objetivos.

Al tomarse en cuenta las necesidades, los intereses y las expectativas de los capacitandos, se propicia lo que Carl R. Rogers \* (25) denominaría como "aprendizaje significativo o experiencial".

Rogers señala que un aprendizaje es significativo cuando el asunto en materia u objeto de estudio es percibido por el estudiante como relevante para sus propios propósitos.

Asimismo propone una serie de características que distinguen al aprendizaje significativo o experiencial de aquél que se limita a la repetición de tareas o a la memorización de un cuerpo de conocimientos, pues considera que este tipo de aprendizaje es a menudo más difícil y que se olvida más rápidamente. En términos generales, esas características son :

\* (25), SECRETARIA DEL TRABAJO Y PREVISION SOCIAL : Facilitación del Aprendizaje Significativo, copia mimeografiada, México, 1976, pp. 1-20, íntim, sin autor.

- ° El aprendizaje significativo implica el involucramiento personal. Las áreas cognoscitiva, afectiva y psicomotriz, se involucran en el evento de aprendizaje.
- ° El aprendizaje significativo es automotivado. Aún cuando el estímulo pueda provenir de una fuente externa, la sensación de descubrimiento, de logro, de obtención y de comprensión, surgen en el interior del sujeto.
- ° El aprendizaje significativo es trascendente. Logra una diferencia en las actitudes y por consecuencia en la personalidad del que aprende.
- ° El aprendizaje significativo puede ser autoevaluado, en tanto que el que aprende es quien puede definir si está aprendiendo lo que desea, si es su ficiente y, en general, si ello responde a sus expectativas y necesidades.
- ° En suma, es experiencial o significativo, pues parte de la experiencia del sujeto, y una vez que se da, pasa a formar parte de él mismo.

Referida al ámbito de educación de adultos, y en este caso al de la Capacitación Laboral, la selección del contenido debe, en suma, orientarse hacia el logro del aprendizaje significativo de los participantes.

Ello implica entender que la motivación de los adultos para aprender, se vincula con su vida cotidiana, al mundo de trabajo o de las relaciones humanas, es decir, a sus intereses concretos. Por lo tanto, los contenidos deben brindar a los capacitandos la posibilidad de relacionarlos con su problemática o con sus necesidades reales, y demostrarle que **aprender** le será de utilidad.

Así, el contenido de la capacitación debe ser un conjunto de conocimientos o habilidades, de diversa índole, que el participante habrá de adquirir, dominar y aplicar al término de las experiencias de aprendizaje para lograr



satisfacer una necesidad o resolver cierta problemática.

Atendiendo a este criterio, los contenidos de la capacitación laboral pueden ser, según la Secretaría del Trabajo y Previsión Social \* (26) de tres tipos fundamentalmente:

- ° Los que aluden a criterios de trabajo. Son aquellos contenidos que normatizan el marco de referencia bajo el cual se desarrollan las acciones de la empresa o institución, o de las unidades de trabajo que la integran. Este marco incluye las políticas institucionales, el conjunto de principios en los que se basa cualquier actividad de trabajo, la serie de objetivos que pretenden lograrse, así como los estilos de trabajo propios de la institución o empresa.
- ° Los que hacen referencia a procedimientos de trabajo. Aquí se incluyen los contenidos que tratan sobre el conjunto de fases sucesivas que conllevan a la realización de una tarea. Son actividades que siguen una secuencia establecida y que indican cómo se hacen o deben hacer las cosas.
- ° Los relativos a cuestiones científico-tecnológicas. En este grupo se incluyen todos los principios, fundamentos, teorías, conocimientos o informaciones que sirven de base a la actividad laboral. Generalmente no son patrimonio exclusivo de una institución o de una unidad de trabajo, sino que pueden ser comunes a diversas instituciones o puestos, ya que provienen de la ciencia y tecnología en general.

\*(26) , SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL: Educación de Adultos en el Trabajo , copia mimeografiada, México, 1977, p. 22, sin autor.

Ahora bien, de acuerdo con Alfonso Siliceo \* (27), los contenidos de la capacitación laboral pueden clasificarse en :

- ° Contenidos referentes a conocimientos elementales acerca de la empresa.
- ° Contenidos referentes a conocimientos y habilidades elementales para el puesto que desempeña un trabajador.
- ° Contenidos referentes a conocimientos de complementación profesional para el mejor desempeño del puesto.
- ° Contenidos referentes a materias culturales y conocimientos universales, como orientaciones para mejorar las actitudes del trabajador en su ámbito laboral.

Finalmente, es necesario reiterar que la definición del contenido de la capacitación habrá de hacerse en función de las necesidades detectadas y del tipo de objetivos que se persigan.

No obstante, no deberá perderse de vista el hecho de que el objeto de estudio ha de relacionarse directamente con la realidad de los capacitandos, a fin de que las experiencias vividas durante el curso de capacitación conlleven a un aprendizaje significativo, perdurable y transferible a diversas situaciones y ámbitos.

En este sentido cobra gran importancia la planeación de las actividades de aprendizaje mediante las cuales se abordará el material de estudio o contenido temático. Sobre ello se habla en el siguiente punto de este trabajo.

\* (27) SILICEO, A. , op. cit. p. 68

#### 2.4 SELECCION DE ESTRATEGIAS DIDACTICAS .

Como ya se dijo, la capacitación laboral es un proceso de enseñanza - aprendizaje, cuyos objetivos no sólo son que los participantes cuenten con cierta información y que la comprendan, sino sobre todo, que sean capaces de utilizarla para resolver los problemas relacionados con su desempeño laboral. La capacitación, pues, debe propiciar que se modifiquen o que surjan aquellas conductas que posibiliten a los elementos de un grupo de trabajo responder u operar, de la manera más adecuada, ante las necesidades que generan la realización de tales actividades de aprendizaje.

Durante la etapa de ejecución de la capacitación laboral, los capacitandos y los capacitadores deben integrar una unidad indisoluble; ambos han de interactuar en torno a un objetivo común : el del aprendizaje grupal.

Aunque los autores que tratan el tema del aprendizaje grupal no aluden específicamente al que se genera durante la impartición de los cursos de capacitación, sus aportaciones se ajustan perfectamente a esta modalidad de la educación de adultos, dado que casi invariablemente implica la participación de grupos reunidos con fines de aprendizaje.

Durante el proceso de la capacitación, el capacitador debe convertirse en - coordinador de las actividades de aprendizaje, a fin de facilitar la adquisición de la información y su vinculación con la realidad de los capacitandos.

Para ello requiere, en primera instancia, " (...) conocer los procesos grupales e individuales y la dinámica a que dan lugar, con vistas a la consecución de las metas de aprendizaje ". \* (28)

\* (28) CHEYBAR y KLRI, E.: en Técnicas para el Aprendizaje Grupal ( Grupos Numerosos ), 2a. ed., UNAM, 1983, p.16

AL 0111827

Es conveniente mencionar que aunque los términos " Dinámica Grupal" y " Técnicas Grupales " suelen usarse indistintamente, existe una clara diferencia entre ambos.

" La dinámica de grupos se refiere a las fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que lo mueven a comportarse en la forma en que lo hace ( que puede ser movimiento, acción, cambio, interacción, reacción , transformación, etc. ). La interacción recíproca de estas fuerzas y sus resultantes sobre un grupo dado, constituyen su dinámica". \* ( 29 )

En tanto, las técnicas grupales pueden definirse como " (...) maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar las actividades de grupo, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la Dinámica de Grupos ". \* (30)

Ahora bien, precisamente el conjunto de técnicas para el aprendizaje grupal a que se hará mención en este punto del trabajo, constituyen las estrategias didácticas más usuales en la capacitación laboral; dichas técnicas propician la integración del grupo y aceleran el aprendizaje de los participantes.

Las técnicas para el aprendizaje grupal que se mencionan a continuación, - tienen, entre otros, los siguientes objetivos :

- Que el capacitador promueva la aceleración del proceso de aprendizaje, - propiciando en el capacitando el desarrollo de la creatividad, la colaboración, el sentido de responsabilidad y el interés por trabajar en equipo.
- Posibilitar mayores logros de aprendizaje, al permitir la participación - significativa de todos los sujetos involucrados en el proceso de capacitación.
- Favorecer el intercambio de experiencias y el logro de objetivos comunes.

\* (29) CIRIGLIANO, G. y VILLAVEDE, A. : Dinámica de Grupos y Educación, p.64, cit. por CHEHAIVAR y KLRI, E., en Técnicas para el Aprendizaje Grupal, 2a.ed., UNAM, 1983, p. 16

\* (30) Ibidem, p. 17

No debe pasarse por alto que la selección de las técnicas grupales adecuadas para cada caso, ha de realizarse tomando en cuenta una serie de factores que, en gran medida, determinan el éxito o el fracaso de las actividades de aprendizaje.

Entre dichos factores pueden citarse :

- ° El tipo de objetivos que se persiguen : integración, creatividad, detección de problemas, aceleración del proceso de aprendizaje, definición de roles, asimilación de contenidos, capacidad de innovación, etc.
- ° El tamaño del grupo : es decir, el número de personas que lo integran.
- ° Las posibilidades en cuanto a tiempo : o lo que es lo mismo, elegir la técnica en función del tiempo de que se dispone para su realización.
- ° Los recursos : o sea, seleccionar una técnica de aprendizaje en la que se utilicen los recursos disponibles y sea adaptable a las condiciones materiales del lugar donde va a llevarse a cabo.
- ° Características de los participantes : es decir, tomar en cuenta la edad, el sexo, el nivel de escolaridad, expectativas, intereses, experiencia, - cargo laboral, etc.

Asimismo, debe recordarse que las técnicas, por sí mismas, no bastan para lograr los objetivos de aprendizaje de un curso; son más bien medios, procedimientos o maneras de organizar y desarrollar el trabajo del grupo, pero tomando en cuenta las circunstancias específicas, los contenidos a tratar, la disposición de los participantes y la habilidad de quien habrá de coordinarlas.

Otra característica importante de las técnicas para el aprendizaje grupal es su carácter dinámico; con ello quiere decirse que no son estáticas y que, por lo mismo, deben adaptarse a las condiciones existentes en las sesiones ( no obstante ser planeadas con anterioridad ).

De acuerdo con Siliceo \* (31), las técnicas para el aprendizaje grupal aplicables al proceso de capacitación y adiestramiento pueden clasificarse de la siguiente manera :

1. Según el tipo de educación que se va a impartir y los objetivos que se -  
persiguen:

Adiestramiento : Técnicas objetivo - demostrativas.  
Técnicas informativas.

Capacitación : Técnicas de participación grupal.  
Técnicas orientadas al cambio de actitudes.

2. Según la actividad realizada por el participante :

- ° De labor individual y autoeducación.
- ° De interacción y participación grupal.

En este punto del trabajo, se hará alusión sólo a técnicas de interacción y participación grupal.

Se retomarán las propuestas por Chehaibar \*(32) y por Acevedo \* (33), por - considerar que se ajustan adecuadamente al proceso de capacitación.

Existen técnicas grupales que propician la "ruptura del hielo" y la integración grupal. Su importancia radica en que el ambiente de confianza favorece la interacción y el trabajo conjunto que pretende realizarse.

\* (31) SILICEO, A., op. cit., p. 73.

\* (32) CHEHAIBAR y KURI, E., op. cit., pp. 45 - 145 passim.

\* (33) ACEVEDO IBÁÑEZ, A.: Aprender Jugando, 5a. ed., México, Ed. Organización Preludio, 1985, t. 1 y 2.

Al aumentar el conocimiento entre los miembros de un grupo, la tarea u objetivo común será abordado con mayor interés y responsabilidad.

Es conveniente que al iniciarse cada una de esas técnicas, el capacitador o coordinador explique al resto del grupo que su objetivo es facilitar el conocimiento mutuo entre ellos, la aceptación recíproca y, por ende, el proceso de integración, lo cual conducirá a que un conjunto de participantes se convierta en un grupo de aprendizaje.

Entre las técnicas de integración y conocimiento de los participantes de un grupo pueden citarse : "Palabras clave", "Presentación por parejas", "Auto-retrato", "Diálogo y trabajo", "Collage", "Riesgo" y "Role playing".

Asimismo, este tipo de técnicas hace posible la orientación y el manejo de actitudes individuales y colectivas hacia el logro de los objetivos establecidos con anterioridad.

Una vez mencionadas algunas de las técnicas que propician la integración grupal, se citarán algunas que contribuyen a mejorar la comunicación entre los participantes, lo que sin duda se reflejará positivamente no sólo durante las actividades de aprendizaje que comprenda un curso, sino sobre todo, en las relaciones interpersonales que tienen lugar en su centro de trabajo.

Antes de que se aplique cualquiera de esas técnicas, será necesario que el coordinador y el resto de los participantes dialoguen y concluyan que el trabajo en grupo requiere de una verdadera comunicación entre sus integrantes, y que esto implica : tener algo que comunicar, desear hacerlo; formular ideas, expresarlas y fundamentarlas, ser receptivos, ser capaces de entender lo que otros dicen, analizar y comparar otras ideas con las propias, reconocer aciertos y errores en uno mismo y en los demás, entre otras cosas.

De ello se deducirá que una de las condiciones básicas para el aprendizaje grupal es la comunicación entre sus elementos.

Entre las técnicas que contribuyen a mejorar la comunicación entre los miembros de un grupo, pueden citarse : "Saber escuchar", "Reformulación", "Ejercicio de comunicación A - B - C ", "Ejercicio del Caballo" y " La NASA".

Las técnicas que propician una mejor comunicación integrupal, contribuyen a disminuir tensiones y a eliminar obstáculos que entorpecen el trabajo de un equipo orientado al logro de objetivos comunes y a la realización de una terminada tarea.

Ahora bien, si se considera que el trabajo en equipo (dentro de una empresa u organización, en este caso) es imprescindible para el logro de objetivos comunes, se entiende la necesidad de que sus miembros comprendan la importancia de la colaboración, al tiempo que asumen los roles que más convengan al grupo en un momento dado.

Por tal motivo, es común que las empresas requieran de la impartición de - cursos que capaciten a los trabajadores para asumir el rol que les corres - ponda dentro de la organización.

En este sentido, existen algunas técnicas que propician el análisis de actitudes y la detección de los diferentes tipos de roles que se viven al interior del grupo en cuestión.

Entre esas técnicas pueden mencionarse : "Rompecabezas", "Ejercicio del Poder", "Laboratorio de Autoridad", "Construcción de juguetes en equipo", "Abanico de Roles", "Organigrama" y "Reconstrucción del Nuevo Mundo".

Este tipo de técnicas requiere que previamente exista una estrecha comunica



ción entre los miembros del grupo, así como confianza mutua y disposición para el cambio de actitudes.

Las técnicas que se mencionaron no sólo contribuyen a la identificación de roles, sino que propician además que los participantes aprendan a trabajar en grupo y en torno a objetivos comunes.

Otras técnicas para el aprendizaje grupal que se emplean con frecuencia en los cursos de capacitación laboral, son aquéllas que tienen por objeto identificar los tipos de liderazgo que existen al interior de una organización.

Este tipo de técnicas permite, entre otras cosas : detectar las actitudes de liderazgo en un grupo, analizar las diferentes formas de uso del poder, detectar estilos de liderazgo en base al modelo situacional, e identificar formas de manipulación en base al análisis de los sentimientos y reacciones que despiertan en los subordinados los estilos de liderazgo.

Entre las técnicas de observación e identificación de los tipos de liderazgo que existen en un grupo, así como de análisis de sus implicaciones, pueden citarse : "Caballos", "Poder", "Reconstrucción", " El caso del cañón", "Polígono Mitológico" y "Perfil de Líder".

Las técnicas antes mencionadas son de utilidad a los elementos de un grupo de trabajo o de aprendizaje, en tanto que le permite distribuir las responsabilidades, rotar las funciones de liderazgo y ejercer la autoridad de la manera más conveniente para la organización.

Complementariamente suelen realizarse algunas técnicas grupales cuyo fin es fomentar la cooperación entre los miembros de un equipo de trabajo.

Ese tipo de técnicas, al emplearse adecuadamente, hacen posible medir el grado de competencia y de cooperación que existe en un grupo, analizar los

recursos que se desperdician cuando se compete al interior de un grupo de trabajo, así como observar los diversos efectos de la competencia tanto a nivel individual como intergrupal.

Entre las técnicas empleadas para detectar y analizar la competencia intergrupal, están ; "Desarme", "Gato Tridimensional", "Hombre Lego" y "Los Icosaedros".

Asimismo, es común el empleo de técnicas que tienen como objetivo fundamental detectar problemas organizacionales y proponer soluciones para los mismos.

Su utilidad radica en que son los propios miembros de una organización quienes determinan su problemática interna y , después de analizarla, proponen alternativas y soluciones viables a partir de su realidad .

Entre dichas técnicas grupales pueden señalarse : "Discusión en Grupo", "El Método de Casos", "Simulacros Administrativos", "Lluvia de Ideas" y "Juegos Vivenciales", entre otras.

Cabe aclarar que aunque el empleo de técnicas grupales es un valioso recurso durante el proceso de enseñanza - aprendizaje que implica la capacitación laboral, en ocasiones es necesario recurrir a la conferencia o exposición por parte del capacitador.

El empleo de esta técnica tiene varios inconvenientes, tales como : la escasa participación del resto del grupo o la dificultad de los capacitandos para comprender el tema que se expone.

No obstante, estos inconvenientes pueden solucionarse si se emplean palabras fácilmente comprensibles, y si al término de la técnica expositiva

se realiza una ronda de preguntas y respuestas, durante la cual no sólo se aclaran dudas, sino además se viertan opiniones alusivas al tema tratado.

Independientemente de la técnica para el aprendizaje que se utilice, debe - tomarse en cuenta la necesidad e importancia de la participación activa del grupo, pues de lo contrario se restará al aprendizaje su carácter significativo y se fomentará la pasividad de los capacitandos.

Ahora bien, de acuerdo con Bennis \* (34) existe " (...) una nueva estrategia educativa compleja que tiene por objeto modificar las creencias, actitudes, valores y estructura de las organizaciones, de modo que puedan adaptarse mejor a nuevas tecnologías, mercados y estímulos, y a la rapidez vertiginosa del cambio mismo, que recibe el nombre de **desarrollo organizacional** ".

Este autor agrega que aunque los objetivos específicos de los programas de desarrollo organizacional varían, se presentan constantemente ciertos amplios objetivos generales, entre los que destacan :

1. Aumentar el nivel de apoyo y confianza entre los participantes, desarrollando comunicaciones abiertas y auténticas.
2. Aumentar la confrontación abierta de problemas organizacionales y de situaciones en que la autoridad de posición se refuerza o reorienta con la autoridad basada en la experiencia y el conocimiento.
3. Fomentar y mejorar la comunicación interorganizacional.
4. Propiciar el trabajo autónomo y responsable mediante la motivación.

\*(34) BENNIS, W.: Organization Development: Its Nature, Origins y Prospects, pp. 2 , cit. por GARY, Desseler , en : Organización y Administración | Enfoque Situacional, 1a. reimprisión, Ed. Prentice Hall, México, 1988, p. 286.

Por su parte, Hampton \*(35) ahonda en el tema y agrega que el objetivo global del desarrollo organizacional es cambiar los valores, actitudes y conductas de las personas: "Lo primero es el cambio de valores personales del sistema, unido al cambio en la forma en que las personas se tratan las unas a las otras. Los procedimientos operativos, los costos, descripciones de cargos, programas de producción -todo el aspecto racional de la empresa- viene a depender de cómo un grupo de personas se interrelacionan".

Asimismo, David Hampton \*(36) caracteriza al desarrollo organizacional de la siguiente forma :

- ° Es una estrategia educativa que se adopta para llevar a cabo algún cambio organizacional planeado.
- ° Los cambios que se buscan, se relacionan directamente con la exigencia o demanda a la que la organización trata de hacer frente.
- ° Se relaciona básicamente con problemas de comunicación interorganizacional, conflictos entre sus miembros, problemas de identidad o esclarecimiento de objetivos de la empresa.
- ° Se basa y emplea la experiencia directa de los miembros de la organización para solucionar la problemática.
- ° Se vale del empleo de técnicas que propician la participación grupal tanto para solucionar problemas como para generar nuevos aprendizajes.
- ° El agente que se encarga de conducir el cambio organizacional entra en una relación de colaboración con los miembros de la empresa.
- ° La organización participa activamente en el proceso de cambio, el cual — es básicamente un proceso de capacitación - aprendizaje.

\*(35) HAMPTON, D: Organizational Behavior and the Practice of Management, p. 850, cit. por GARV, D., op. cit., p. 287.

\*(36) *Ibidem*, pp. 873.

Como puede observarse, el desarrollo organizacional constituye, por decirlo de algún modo, una estrategia educativa global.

No obstante, para el logro de sus objetivos se vale de una serie de estrategias particulares, entre las que pueden citarse : **las reuniones de confrontación, el adiestramiento de la sensibilidad y el cuadro gerencial.**

Las tres técnicas antes mencionadas propician la participación grupal en el reconocimiento de problemas organizacionales, promueven el cambio de actitudes y parten de la realidad para regresar a ella.

Una vez señaladas las técnicas para el aprendizaje grupal de uso más común en el proceso de la capacitación laboral, es conveniente mencionar que existe otro elemento muy importante a considerar en la planeación y ejecución de los cursos que han de implementarse en una empresa.

Se trata de los **recursos didácticos** que se utilizarán durante la realización de las actividades de aprendizaje.

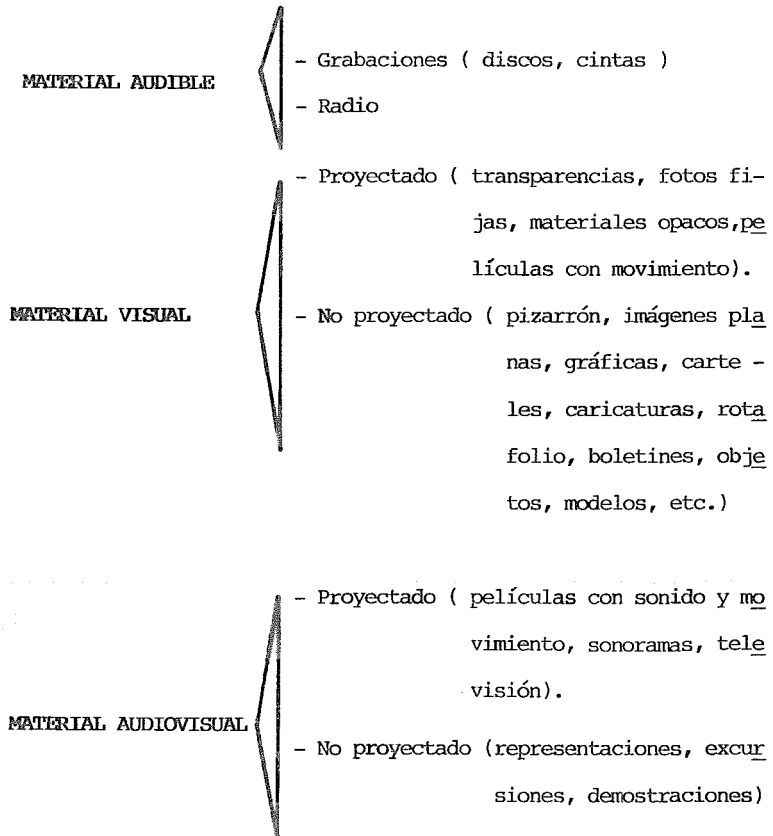
Los recursos didácticos, son todos aquellos elementos que se emplean con el fin de que el proceso de enseñanza - aprendizaje se lleve a cabo de la mejor manera posible.

En términos generales, puede decirse que se trata de recursos materiales que se usan como medios para proporcionar, a quienes aprenden, las experiencias sensoriales necesarias para la comprensión y asimilación de un determinado conocimiento.

Aunque existen diversas clasificaciones alusivas a los recursos didácticos, a continuación se expondrá la propuesta por John W. Bachman \* (37), por considerar que se ajusta a las actividades de aprendizaje relacionadas con la capacitación laboral.

\*(37) BACHMAN, J.W. : Como usar materiales audiovisuales, cit. por MORENO PAVARDO, G., op. cit. p. 111.

CLASIFICACION DE LOS RECURSO DIDACTICOS DE BACHMAN



El empleo adecuado y oportuno de técnicas para el aprendizaje grupal y de los recursos didácticos, contribuyen al éxito de las actividades que contempla un curso de capacitación laboral.

Ello podrá verificarse mediante la realización de evaluaciones permanentes durante el proceso de aprendizaje. Sobre ese tema trata el siguiente punto de este trabajo.

2.5 EVALUACION EN EL PROCESO DE LA CAPACITACION.

Dentro de toda planeación educativa, la evaluación constituye una función - primordial. Es el elemento básico, dentro de todo proceso de enseñanza - aprendizaje , que nos permite ir comprobando si se cumplen los objetivos planeados desde el inicio de la actividad educativa.

Asimismo, permite detectar en qué momento o en qué punto existe alguna falla o desviación en el procedimiento, a fin de modificarlo o reestructu - rarlo.

Evaluar, en otras palabras, es reunir todas las evidencias posibles que en forma objetiva podamos encontrar a favor o en contra de cada una de las actividades que se estan desarrollando dentro del proceso de enseñanza -aprendizaje. \* (38)

Por ello, la evaluación posee , o debe poseer ,un carácter sistemático y permanente. Esta sistematización permite determinar el grado en que se estan logrando los objetivos de aprendizaje durante todo el proceso educativo.

Ahora bien, dentro del proceso de capacitación laboral, la evaluación cumple también con los principios de la planeación educativa y se concibe asimismo, como un proceso integral que está presente durante todos los momentos de la capacitación, permitiendo de esta forma retroalimentar de manera continua sus planteamientos. Por lo tanto, a la evaluación no se le puede entender como un aspecto separado de las acciones capacitadoras. Sólo tiene sentido si está incerta y en relación directa con todo el proceso. \* (39 )

En forma muy general, se definirá a la evaluación como un proceso sistemá -

\* (38) RUIZ MARTINEZ, Yolanda: "La evaluación en el aprendizaje", en: Pedagogía para el Adiestramiento, AFMD, México, oct-dic.1979, núm. 37,v.IX, p.20 - 50

\* (39) Ibidem. p. 55

tico y complejo que se inicia con la formulación de objetivos, que involucra la selección de medios para asegurar su cumplimiento, e incluye los procesos de interpretación para valorar el proceso educativo en su conjunto; - finaliza con los cambios y mejoras que necesita cualquiera de los elementos del proceso de enseñanza - aprendizaje .

**Gracias a la etapa de evaluación es posible :**

- ° Determinar la eficiencia del curso de capacitación o adiestramiento en su conjunto, y de cada uno de sus unidades o eventos .
- ° Motivar al participante dándole la oportunidad de conocer su nivel de conocimientos, para mejorarlo o incrementarlo.
- ° Diagnosticar el nivel de conocimientos de los participantes sobre un cierto tema, a fin de adecuar el contenido temático del curso.
- ° Hacer del conocimiento de los participantes en un curso : las destrezas, capacidades, actitudes y conocimientos que adquirirán al término de las actividades de aprendizaje .
- ° Estimar las diferencias individuales entre los participantes.

Para que la evaluación permita verificar si realmente se cumplieron los objetivos de aprendizaje, deberá realizarse en varias etapas del proceso :

a) **Evaluación Inicial o Diagnóstica .**

Es aquella que se utiliza para ubicar adecuadamente al participante frente al grupo y ante el capacitador. Permite identificar sus características, necesidades e intereses, y en su caso, verificar las expectativas del participante en torno a las actividades a realizar .



- SU PROPOSITO:** Es tomar las decisiones pertinentes para adecuar el contenido y las actividades de aprendizaje a las características de los participantes.
- SU FUNCION:** Es identificar la realidad particular del participante, comparándola con los objetivos comprendidos.
- SU MOMENTO:** Se aplica al inicio de un curso.
- INSTRUMENTOS:** Son preferibles las pruebas objetivas que exploren o reconozcan la situación real del participante en relación a los objetivos pretendidos.
- RESULTADOS:** Deben adecuarse al proceso de enseñanza -aprendizaje, ya que los resultados obtenidos por este conducto permiten realizar una planeación más efectiva del curso.

**b ) Evaluación de Proceso o Formativa.**

Es la que proporciona al capacitador información constante acerca de los logros que van teniendo, a fin de hacer los ajustes necesarios.

- SU PROPOSITO:** Es proporcionar información permanente para adecuar el contenido y los procedimientos utilizados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- SU FUNCION:** Es regular y dosificar el ritmo de aprendizaje y retroalimentar a los integrantes de un grupo con respecto a sus avances.
- SU MOMENTO:** Se aplica durante cualquiera de los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**INSTRUMENTOS:** Pueden emplearse pruebas informales, exámenes prácticos, observaciones y registros de desempeño, entre otros.

**RESULTADOS:** Pueden retomarse para reorientar o corregir cualquiera de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta evaluación que se realiza a lo largo del curso, comprende todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, tales como: las actividades, recursos, métodos, instrumentos de evaluación, etc., los cuales se consideraron inicialmente en la planeación.

Permite asimismo, realizar una revisión permanente del programa y valorar los cambios de conducta que se operan en el participante.

**c) Evaluación Final o de Producto.**

Se realiza al finalizar el proceso de enseñanza -aprendizaje y permite conocer el grado en que se lograron los objetivos.

**SU PROPOSITO:** Conocer el nivel de aprovechamiento de los participantes obtenido como resultado de las actividades de aprendizaje que comprendió un curso.

**SU FUNCION:** Detectar el nivel individual y grupal de logro, con respecto a los objetivos preestablecidos.

**INSTRUMENTOS:** Son preferibles las pruebas objetivas que incluyan la totalidad de los contenidos temáticos.

**RESULTADOS:** Son de utilidad para futuras planeaciones alusivas al tema. Proporcionan información al participante, al capacitador y a los directivos de la empresa con respecto a los resultados finales del curso.

Aunque la mayoría de las Instituciones y personas dedicadas a impartir capacitación laboral, consideran a la evaluación final o de producto como - la última etapa del proceso, es conveniente aclarar que este tipo de evaluación no es suficiente para detectar en qué medida son aplicados y recordados a largo plazo los conocimientos, habilidades o destrezas que se adquirieron como resultado del curso en el cual participaron.

Por ello, consideramos indispensable realizar evaluaciones post-curso que arrojen datos a ese respecto. Más adelante se ahondará sobre el tema.

Debe señalarse que la evaluación de la capacitación laboral se basa en seis principios generales que le orientan y sirven como norma para apreciar la efectividad de los procedimientos utilizados. De acuerdo con Garibay, ta les principios son:

- **Como proceso integral.** Debe estar articulada metodológica y operativa - mente al proceso de capacitación en sus diferentes etapas, momentos y componentes, para poder retroalimentarlo y contribuir al logro de los objetivos planteados.
- **Como proceso sistemático.** Utiliza el orden y la secuencia lógica planeados de antemano, a fin de evitar la improvisación.
- **Como proceso permanente.** Debe estar presente desde la planeación hasta el seguimiento del evento, retroalimentándolo en forma continua.
- **Como proceso participativo.** Debe permitir el actuar conciente de los capacitandos en las acciones evaluativas y promover la autoevaluación de todos los involucrados.

- Como proceso funcional. Debe ofrecer respuestas oportunas a las necesidades concretas del proceso de capacitación.
- Como proceso didáctico. Las acciones evaluativas contribuyen a incrementar la capacidad crítica de los participantes sobre el trabajo y las actividades que desarrollan; les apoya para que su acción sea más sistemática. \* (40)

Ahora bien, es conveniente reiterar que la evaluación debe entenderse como un medio que ayuda al alcance de los fines de un programa de capacitación ; su objetivo deberá estar encaminado a obtener información que permita ofrecer elementos para la toma de decisiones, y medidas que orienten y retroalimenten al proceso de educación laboral.

Para que la evaluación pueda realizarse de manera objetiva, requiere de determinados procedimientos, técnicas e instrumentos que permitan recabar información suficiente y sistematizada, con el objeto de elaborar juicios sobre el desarrollo del curso y de tomar las decisiones pertinentes.

Se entenderá por técnicas evaluativas el conjunto de procedimientos y recursos que se utilizan para valorar, verificar, medir y comparar las acciones y resultados. \* ( 41 )

Entre las técnicas evaluativas de uso más frecuente en la capacitación pueden citarse : pruebas objetivas, observación, reuniones mixtas, autoevaluación grupal y sociodramas.

Estas técnicas son manejadas por los capacitadores con el fin de valorar los conocimientos adquiridos por los capacitandos y verificar el logro de los objetivos. Asimismo, existen las técnicas evaluativas que persiguen

\* (40) GARIBAY, Françoise y otros: Programa Nacional de Capacitación en apoyo al Sistema Alimentario Mexicano, copia mimeografiada, México, SANH-INCA RURAL-IND-FO, 1980-1982, p. 13 -53

\* (41) Ibidem. p. 55

propiciar la intervención activa de los capacitandos en el análisis y en la reflexión sobre el trabajo y las actividades que se realizan, para asegurar el carácter participativo y didáctico de la evaluación.

Los objetivos, aplicación e instrumentos de las técnicas evaluativas de uso más frecuente en los eventos de capacitación, se presentan de manera resumida en el anexo No. 9 de las pp. 125 a 128 .

Finalmente, es necesario aclarar que existen algunos principios fundamentales que se deben tomar en cuenta al elegir las técnicas e instrumentos más adecuados para cada caso; se sugieren, por lo menos, los siguientes :

- ° Los objetivos que se persiguen .
- ° Experiencia y características del grupo, es decir, se deben tomar en consideración la edad, el nivel de escolaridad, la experiencia en el trabajo, las expectativas e intereses de los participantes, ya que las técnicas varían en función de tales factores.
- ° El tamaño del grupo, o sea, considerar el número de participantes para la aplicación de una u otra técnica.
- ° El ambiente físico, lo cual implica tener en cuenta las posibilidades o características del local donde se realizará la actividad .
- ° Los materiales que se utilizarán, es decir, planear los materiales a emplear ( instrumentos, láminas ,etc . )
- ° La preparación del capacitador, pues la selección de las técnicas evaluativas, dependerá también del dominio y la experiencia que tenga en el manejo de las mismas.
- ° El clima de trabajo logrado en el grupo .

En cuanto a los instrumentos de evaluación, los más utilizados dentro de los eventos de capacitación son: \* (42)

° **Ficha de registro** (Anexo 10, p.129 )

**Objetivos:**

- . Obtener un perfil de los participantes en el evento de capacitación lo que permite:
  - Conocer mejor al grupo a capacitar .
  - Reajustar de inmediato la programación del curso de acuerdo a las características del grupo.
  - Adaptar el método y técnicas didácticas a utilizar en función de los participantes.

° **Cuestionarios** (Anexo 11, p. 130 y 131)

Es un instrumento que sirve para la obtención sistemática de información; cuando se utiliza en la evaluación, no sólo proporciona información cuantitativa, sino también elementos cualitativos sobre el evento evaluado.

**Principios básicos:**

- . No hacer uso de términos confusos o que tengan más de un significado.
- . Evitar términos técnicos o poco usuales.
- . No hacer dos preguntas en una.
- . No sugerir o inducir las respuestas.
- . Formular exclusivamente preguntas sobre el tema que se esta evaluando.
- . Tomar en cuenta el tipo de personas que contestarán el instrumento.

\* (42 ) Ibidem. p. 26-45

- . Acompañar siempre el cuestionario de un instructivo al principio, explicando la forma de contestar.
- . Checar la validez del cuestionario, probándolo mediante su aplicación a un grupo de personas con características similares a las de los capacitandos a la que va dirigido.
- . Elaborar el cuestionario siguiendo un esquema lógico.
- . Diseñar el sistema de codificación del cuestionario.
- . Reducir la extensión del cuestionario a lo estrictamente necesario.

Ahora bien, existen diferentes tipos de cuestionarios . Estos son:

- . De **respuesta abierta**, el cual permite la libre expresión de las opiniones del cuestionado.
- . De **respuesta cerrada**, facilitando la codificación y el análisis de la información, así como las respuestas rápidas. Dentro del mismo, existen algunas variantes:
  - Cuando hay que elegir entre sí y no, puede ser complementada con una pregunta abierta.
  - Cuando se presentan diversas alternativas para responder, pero seleccionadas de tal manera que sólo una es la correcta, las respuestas son mutuamente excluyentes.
  - Cuya respuesta requiere de aplicar una calificación **bueno, malo, regular, etc.** a un determinado suceso.
  - Donde hay que relacionar columnas.

En la evaluación de cursos de capacitación, generalmente se aplican los siguientes tipos de cuestionarios en función del aspecto que se pretende evaluar.

. De enseñanza-aprendizaje. La aplicación de este cuestionario permite:

- Retroalimentar sobre la marcha del curso el proceso de enseñanza - aprendizaje de los participantes.
- Reprogramar los contenidos del evento que se está de - sarrollando y de otros cursos posteriores.
- Apoyar el procedimiento de selección de instructores.
- Estimar la eficacia del curso.

Este instrumento verifica el grado de comprensión de los capacitandos sobre los contenidos del curso.

Se aplica al inicio, durante y al final del curso, lo cual va a permitir conocer los logros y las deficiencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

. De **eficiencia técnica**. Es conveniente que al término de cada tema, se evalúe el grado en que los recursos técnicos utilizados contribuyeron al logro de los objetivos.

. De **eficiencia operativa**. Se valora el grado en que los - aspectos operativos, tales como horarios, condiciones de aula, etc., apoyaron o limitaron el logro de los objetivos.

° **Guía de observación.**

A través de este instrumento, se podrán obtener elementos de análisis sobre aspectos tales como el grado de participación de los capacitandos, su actitud, la del instructor hacia el grupo, el grado de integración de los



participantes en el programa.

Para elaborar la guía, es necesario seleccionar o definir los aspectos a evaluar y desglosarlos o transformarlos en indicadores, los cuales orientarán la observación y la obtención de la información para su análisis y evaluación. Un ejemplo de éstos sería:

- Fueron captados los objetivos del sociodrama? -
- Se entendió su finalidad? -
- Cuáles se consideran los aspectos más relevantes del curso? -
- Cómo se valora el papel de los responsables del evento?-
- Cómo se observa la participación de los capacitandos?-

La guía de observación aplicada sistemáticamente, servirá para obtener información que aporte los elementos necesarios a la evaluación. Es importante que las anotaciones correspondientes se hagan durante la observación de la misma.

° **Guía de análisis** ( Anexo 12, p. 132 )

Es un instrumento que busca promover y orientar la discusión, reflexión y análisis sobre diferentes aspectos del desarrollo del evento, mediante los distintos puntos de vista de los participantes, tratando de llegar al consenso y homogeneización de criterios.

Dicho instrumento se puede llevar a cabo a través de una lista de control de puntos a reflexionar que sirva para centrar la discusión hacia temas considerados como relevantes. Para la elaboración de la guía, es importante considerar la formación, grado de escolaridad, tipo de trabajo de los

participantes, además del grado de profundidad a que se pretende llevar el análisis.

Ahora bien, aquéllos instrumentos que permiten efectuar cuantificaciones y comparaciones entre los fenómenos observados, son las **Escalas de Calificación**. (Anexo 13, p.133 y 134)

Para elaborar estas escalas, es necesario comenzar por una selección precisa y concreta de los puntos a observar, y de la definición de criterios claros de valoración, lo que facilitará su realización, así como su aplicación y la interpretación de los resultados. Existen tres tipos de escalas:

a) **Escala numérica.**

En este caso, los grados en que puede ser apreciada la intensidad del punto observado, se presentan por números cuya significación se mantiene constante a lo largo de todos los puntos o características seleccionadas.

b) **Escalas gráficas.**

En este tipo de escalas, el punto o característica, es seguido por una línea horizontal sobre la cual se marca la categoría seleccionada por el observador.

c) **Escalas descriptivas.**

A través de diversas categorías, se describen en forma resumida, pero del modo más exacto posible, la característica o el punto a ser observado.

Cabe hacer notar que es de suma importancia el describir con claridad los - aspectos, conductas o características, así como lograr que dichas descripciones sean representativas de lo que se desea evaluar .

Una vez mencionados los tipos de evaluación, técnicas e instrumentos de uso más frecuente en los cursos de capacitación laboral, se presenta un cuadro que sintetiza sus objetivos y aportaciones al proceso de enseñanza - aprendizaje. \* ( Ver anexo 14 , pp. 135) .

Es conveniente aclarar que dicho cuadro incluye un tipo de evaluación que , en términos generales, no es contemplada ni aplicada por los capacitadores: **la evaluación final alterna** .

Este tipo de evaluación se debe efectuar una vez que ha transcurrido un - tiempo considerable con respecto al término del curso o programa . Su finalidad es detectar si los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas adquiridos y/o modificados como resultado del aprendizaje, son recordados y aplicados ( transferidos ) a mediano y largo plazo por los participantes.

La evaluación final alterna aporta elementos que son de utilidad para todos quienes, de una u otra forma, intervinieron en el proceso.

Esto es , arroja datos relativos al impacto logrado y a las deficiencias - que se hacen evidentes al llevar la teoría a la práctica.

En este capítulo se abordaron las cinco etapas que, tradicionalmente, integran el proceso de capacitación. Sin embargo, existe otra no menos importante ( el seguimiento ) que dada su relevancia, debería incluirse también.

Sobre ella se hablará en otro punto de este trabajo, pero antes resulta conveniente ahondar acerca de la capacitación laboral desde un enfoque pedagógico .

ANEXO No. 9

TECNICA	OBJETIVOS	APLICACION	INSTRUMENTOS
<p>Reuniones Mixtas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Verificar el logro de los objetivos planteados.</li> <li>-Retroalimentar permanentemente las acciones capacitadoras.</li> <li>-Aplicar los correctivos y ajustes necesarios durante el desarrollo del evento.</li> <li>-Lograr control oportuno y sistemático del desarrollo de las acciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizarse diariamente durante el desarrollo de las acciones capacitadoras.</li> <li>-Durante el evento para evaluar los aspectos técnicos y operativos y retroalimentar inmediatamente.</li> <li>-Al final del evento para una evaluación global.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Guías de análisis</li> <li>-Cuestionarios</li> <li>-Cuadro de concentración de conclusiones.</li> </ul>
<p>Autoevaluación Grupal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Generar la capacidad crítica de los participantes en las diversas acciones que desarrollan.</li> <li>-Lograr la evaluación de todos los involucrados en el proceso.</li> <li>-Apoyar el proceso de autoformación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cada sesión de trabajo grupal debe ser objeto de autoevaluación, al dedicar un tiempo determinado al análisis de sus circunstancias y logros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Guías de análisis.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Verificar el logro de los objetivos planeados.</li> <li>-Retroalimentar las acciones capacitadoras.</li> </ul>		
Sociodrama	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer la opinión de los participantes sobre los aspectos técnicos y operativos del evento.</li> <li>-Detectar la identificación con determinadas acciones de capacitación.</li> <li>-Retroalimentar las acciones de capacitación.</li> <li>-Facilitar la libre expresión entre los participantes.</li> <li>-Permitir que los participantes expresen sus opiniones.</li> <li>-Promover la comunicación y colaboración de todos los participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es oportuno aplicar esta técnica a la mitad del evento para hacer consciente al grupo del tipo de relaciones que se desarrollan durante él y así poder crear un mejor ambiente entre ellos o bien, para la evaluación del funcionamiento global.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Instructivo para el sociodrama y guía de observación.</li> </ul>

<p>Observación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Captar información - que permita verificar el logro de los objetivos.</li> <li>-Captar información - que permita interpretar las actitudes de los participantes con respecto a : contenidos, procedimientos - y dinámicas, integración del grupo e instructores.</li> <li>-Retroalimentar permanentemente las acciones de capacitación.</li> <li>-Apreciar los cambios producidos en los participantes en función de los objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es inútil en cualquier momento de la capacitación. Debe de ser permanente y sistémica , por lo tanto debe realizarse durante todo el evento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Guía de observación y cuestionarios -</li> </ul>
<p>Aplicación de pruebas objetivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contar con información escrita que permita evaluar el desarrollo del evento - en su conjunto o en alguna de sus partes.</li> <li>-Medir el grado de desempeño alcanzado por cada participante.</li> <li>-Contar con información concreta que evidencie capacidades cognitivas .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se realiza al finalizar cada reunión de la instancia mixta de evaluación.</li> <li>-Al finalizar el tema, unidad o sesión.</li> <li>-Tiempo después de terminado el curso o programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilizar cuestionarios de: enseñanza- aprendizaje,- eficiencia- operativa y - eficiencia - técnica.</li> </ul>

Obtener una puntuación general y comparable, que, basándose en su objetividad, permita medir el grado en que se consiguieron los objetivos propuestos.

Determinar el ámbito y momento en que se llevará a cabo la retroalimentación.

Formatos con reactivos de :

- Respuesta seleccionada : falso-verdadero, sí - no, correcto - incorrecto, etc.
- Opción múltiple .
- Correspondencia o términos pareados .
- Respuesta construida o de suministro :
- Complementación
- Respuesta breve
- Ensayo .

## ANEXO No. 10

FICHA DE REGISTRO DE PARTICIPANTES

EMPRESA: \_\_\_\_\_

NOMBRE: \_\_\_\_\_

PUESTO: \_\_\_\_\_

NIVEL MAXIMO DE ESTUDIOS: \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL JEFE: \_\_\_\_\_ PUESTO: \_\_\_\_\_

AREA DE TRABAJO: \_\_\_\_\_

ANTIGÜEDAD EN LA EMPRESA: \_\_\_\_\_ EN EL PUESTO: \_\_\_\_\_

HORARIO DE TRABAJO  
EN LA EMPRESA: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_

PERSONAL DE CONFIANZA ( ) SINDICALIZADO ( )

NO. DE SUBORDINADOS DIRECTOS: \_\_\_\_\_ INDIRECTOS: \_\_\_\_\_

PUESTOS DE DICHS SUBORDINADOS: \_\_\_\_\_

ENUMERE CINCO DE LAS PRINCIPALES ACTIVIDADES QUE DESARROLLA EN SU TRABAJO: \_\_\_\_\_

CURSOS QUE HA TOMADO:

IMPARTIDO POR:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

HA IMPARTIDO USTED CURSOS SI ( ) NO ( )

CUALES? \_\_\_\_\_

QUE ESPERA OBTENER DE ESTE CURSO? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



ANEXO No. 11

DIFERENTES TIPOS DE CUESTIONARIOS

**De respuesta abierta:**

- Un jefe debe de tratar a todos sus subordinados en la misma forma?  
 Explique por qué .

\_\_\_\_\_

**Elección entre SI Y NO**

- El liderazgo funcional se basa en lo que el líder es?

SI ( ) NO ( )

Por qué? \_\_\_\_\_

**De diversas alternativas:**

- Qué es para ti un líder eficaz? . Poner una E.

- . desesperado ( )
- . enérgico ( )
- . no es flexible ( )
- . retroalimenta ( )
- . amable cuando le con- viene ( )

**De aplicación de una calificación:**

-En cuanto al local donde se desarrolló el curso, cómo lo calificaría usted :

	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
	1	2	3	4
Iluminación	( )	( )	( )	( )
Acústica	( )	( )	( )	( )
Ventilación	( )	( )	( )	( )
Limpieza	( )	( )	( )	( )

## De relacionar columnas:

- |  |     |                                  |
|--|-----|----------------------------------|
| 1. El acceso a información valiosa                 | ( ) | a) Poder de recompensa           |
| 2. Estimulando a quien no corresponde              | ( ) | b) Poder de legitimidad          |
| 3. Capacidad de otorgar premios                    | ( ) | c) Se pierde poder de coerción   |
| 4. Asumiendo las responsabilidades del puesto      | ( ) | d) Poder de información          |
| 5. Amenazando sin cumplir                          | ( ) | e) Se gana poder de legitimidad  |
| 6. Experiencia, habilidad y conocimiento del líder | ( ) | f) Poder de capacidad            |
|  | ( ) | g) Se pierde poder de referencia |

## De complementar:

- El estilo uno, \_\_\_\_\_ se caracteriza por una conducta de tarea \_\_\_\_\_.
- La conducta de relación en el estilo de ordenar debe ser \_\_\_\_\_

## ANEXO No. 12

## GUIA DE ANALISIS

Lugar: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

No. de asistentes al grupo: \_\_\_\_\_

1. Capacidad para trabajar en grupo
2. Capacidad para promover la participación crítica y creativa dentro del grupo.
3. Capacidad de comunicación y diálogo
4. Capacidad de organización
5. Capacidad para coordinar el grupo
6. Claridad en la exposición de ideas y conocimientos
7. Capacidad de análisis y síntesis
8. Capacidad de crítica (constructiva)
9. Capacidad de autocrítica
10. Capacidad para reorientar el trabajo con base en la evaluación - autoevaluación
11. Participación en el trabajo
12. Motivación para el trabajo
13. Disciplina en el trabajo
14. Solidaridad grupal

Observaciones: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANEXO No. 13

## ESCALAS DE CALIFICACION

## Escala numérica:

-Indicar el grado en que se manifiesta la creatividad e iniciativa de los capacitandos, marcando el número que juzgue más adecuado.

Clave 5 Excelente  
4 Muy bueno  
3 Bueno  
2 Regular  
1 Deficiente

5 4 3 2 1

1) Deseos de aprender

2) Perseverancia en el trabajo

3) Capacidad de aportar nuevas ideas

## Escala gráfica:

Existió puntualidad en las reuniones programadas:

4	3	2	1	0
SIEMPRE	GENERALMENTE	A VECES	RARA VEZ	NUNCA

Entregaron sus trabajos en los plazos establecidos:

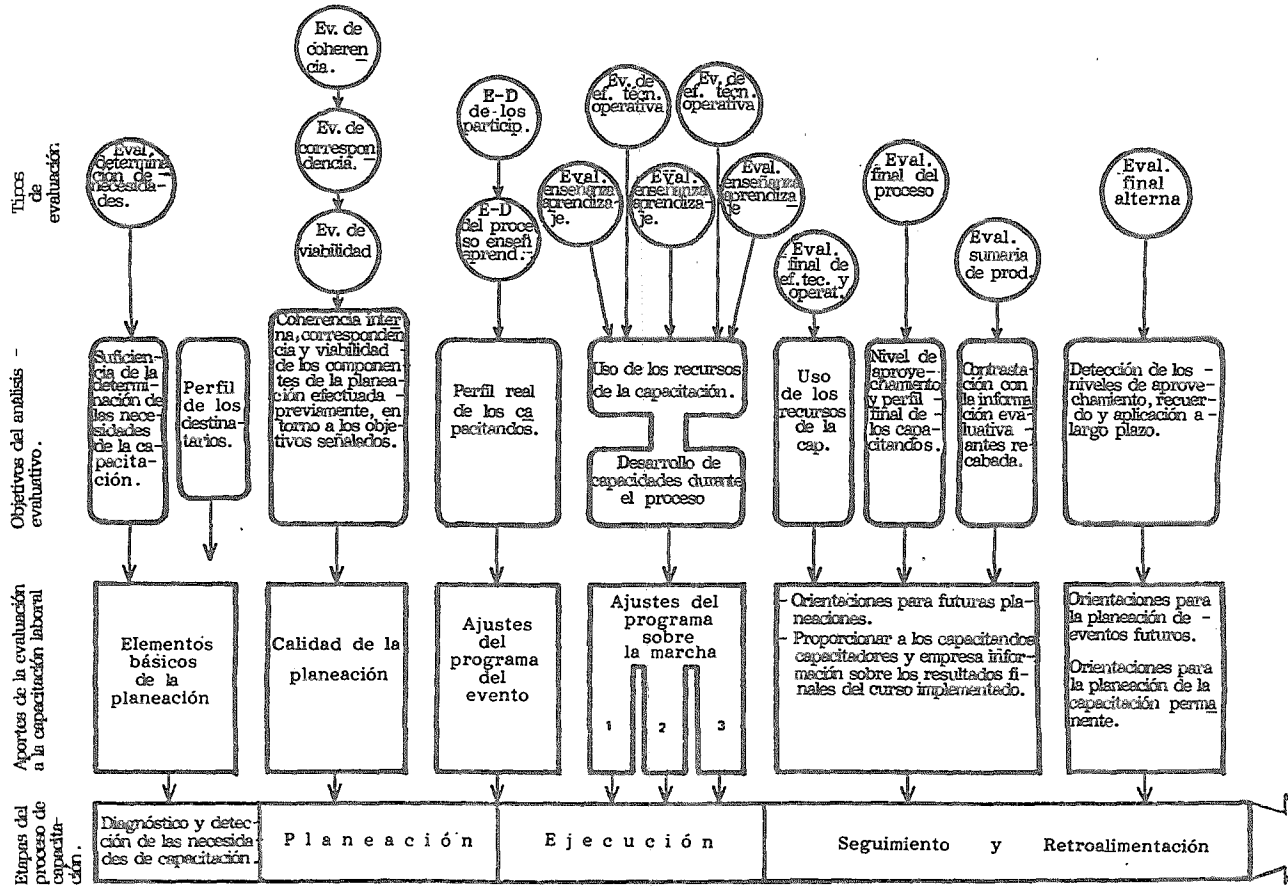
4	3	2	1	0
SIEMPRE	GENERALMENTE	A VECES	RARA VEZ	NUNCA

### Escalas Descriptivas

- Marque la categoría que según su criterio corresponde a la realidad.

Actividad grupal. Capacidad para trabajar en equipo.

Disposición e interés al trabajo colectivo para lograr los objetivos	Aceptación y conformidad al integrarse en equipos de trabajo	Cooperan, pero sin mayor esfuerzo y sin mostrar mucho interés	Prefieren trabajar solos	Evitan todo trabajo en común
--	--	---	--------------------------	------------------------------



### 3 . PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN EL ADULTO .

#### 3.1 EL APRENDIZAJE EN EL ESTADO ADULTO .

Dado que, como se mencionó en el capítulo anterior, la capacitación laboral es un proceso educativo dirigido a los adultos, es necesario definir, en primer término, lo que es éste, pues ello permitirá comprender de qué manera aprende y ponderar que lo hace durante toda su vida, dado que es un ser " no acabado " y en permanente evolución.

En términos generales, se piensa que un adulto es la persona que tiene más de 20 años de edad. No obstante, su perfil incluye otros aspectos además del cronológico, entre ellos :

- a) La madurez fisiológica.
- b) Su capacidad para realizar operaciones formales a partir de la vinculación de la teoría con su práctica cotidiana.
- c) A nivel de personalidad, la posibilidad de ser responsable de sus actos, de tomar sus propias decisiones, de controlar sus impulsos y de actuar - de manera autónoma y realista.
- d) A nivel afectivo, el adulto es capaz de controlar sus emociones, de resistir frustraciones y de establecer relaciones interpersonales completas y satisfactorias.
- e) A nivel profesional, la madurez está caracterizada por la posibilidad de organizar su vida en función de un fin, de la elección de un oficio y de su horizonte temporal.

Como se observa, la personalidad del adulto tiene un gran número de componentes biopsicosociales.

A partir del análisis de dichos rasgos, algunos investigadores han creído - descubrir en el adulto un ocaso progresivo debido al envejecimiento, una -

cierta rigidez mental, dificultades para aprender, facilidad para olvidar lo aprendido y una lentitud considerable en su ritmo de aprendizaje.

En contrapartida, otros estudios confirman el hecho de que, no obstante las dificultades derivadas de cuestiones psicofisiológicas, el adulto pone en juego mecanismos de compensación que le permiten no sólo aprender cosas nuevas, sino además buscar una utilidad inmediata a lo que aprende.

El adulto no es incapaz de aprender; lo que ocurre es que interfieren en esta actividad mental factores tales como la edad, el temor al fracaso, el nivel de escolaridad, su resistencia al cambio y sus motivaciones, entre otros no menos importantes.

Especial atención merecen las motivaciones que impulsan a un adulto a aprender. Entre las principales se pueden citar :

- El deseo de promoción profesional y social ( ligado al aumento de salario y a la consecución de un mejor status ) .
- La necesidad de competir en el mercado laboral.
- La preocupación de comprender un mundo siempre cambiante .
- La obsolescencia de ciertos conocimientos.
- El deseo de relacionarse.
- El desarrollo personal.

Estas motivaciones, aunadas a las capacidades intelectuales de los adultos, son las que hacen posible su aprendizaje permanente.

Dichas capacidades que son determinantes en el desarrollo mental y en el proceso de conocimiento del adulto, pueden resumirse en estos puntos :

- a) La maduración, que desempeña una función importante en la determinación de los estadios ( etapas ) de su desarrollo, y que varían de acuerdo a algunos factores vinculados con el medio .



- b) La experiencia adquirida en aprendizajes previos.
- c) Las interacciones sociales, especialmente el lenguaje.
- d) El proceso interno de equilibrio, especie de autorregulación, que sería permitido por la formación de estructuras cognoscitivas; en este sentido, la inteligencia sería la adaptación más estimulada, equilibrio entre la asimilación y la acomodación .

La actividad intelectual del adulto, como todo comportamiento, depende de la personalidad del sujeto y de su entorno.

El número y diversidad de experiencias no tienen efectos negativos sobre las actividades intelectuales del adulto. Incluso, existen ciertas funciones que mejoran con la edad. La declinación de la memoria, por ejemplo, se ve compensada con la capacidad de establecer vinculaciones prácticas y con la de centrar voluntariamente la atención.

Ahora bien, en el caso de la capacitación laboral, una acción educativa en la que intervienen personas adultas, es válido situar su nivel intelectual en base a las normas de la Psicología Genética, y verificar, entre otras cosas, si los adultos alcanzan verdaderamente el estadio de las operaciones formales cuyo dominio se supone lograron en la adolescencia.

Al respecto se han realizado estudios con el fin de precisar el nivel de las operaciones lógicas que efectúa el adulto, encontrándose analogías entre sus respuestas y las emitidas por niños y adolescentes.

Gran número de adultos, de hecho, se sitúa sólo en el nivel de las operaciones concretas y expresa dificultad para desligarse de la experiencia ( realidad percibida ) y atenerse exclusivamente a proposiciones, así como para emitir juicios basados en el razonamiento formal.

Se piensa que la serie de experiencias acumuladas por el adulto pueden cons

tituir la base de un proceso de aprendizaje o recuperación centrado en los procesos operatorios más que en la adquisición de conocimientos. Al contrario de lo que ocurre en el adulto, parece posible que el adulto aprenda estructuras lógicas.

No obstante, el ejercicio tiene un papel de suma importancia no sólo en la existencia sino también en el desarrollo de las capacidades intelectuales - del adulto. Sus capacidades brutas ( coeficiente intelectual, cociente de eficiencia e índice de deterioro mental ), declinan por falta de práctica. Por el contrario, las capacidades utilizadas en una actividad especializada continúan desarrollándose a través de mecanismos de diferenciación y compensación ( coherencia, sabiduría y amplitud de experiencia, por ejemplo ).

En suma, la capacidad de aprendizaje del adulto se relaciona directamente - con factores fisiológicos, pero también con sus motivaciones, sus actitudes, su práctica cotidiana, su horizonte temporal y su rol social.

Por otra parte, y en lo que respecta a su aprendizaje durante el proceso de capacitación laboral, puede decirse que el adulto será capaz de adquirir , reorientar y reconstruir sus conocimientos, habilidades y actitudes, siempre y cuando esta actividad educativa parta de su realidad y le proporcione elementos para retornar a ella con una visión más amplia y especializada.

Ello obedece a que el contenido de sus representaciones mentales y de sus - modos figurativos de organizar los conocimientos, expresan el predominio de la lógica de los atributos sobre la lógica de las relaciones. En otras palabras, el adulto busca en su aprendizaje respuestas y soluciones a situaciones y problemas específicos, por lo tanto, éste sólo es significativo si posee una utilidad inmediata para el capacitando. \* (43)

\* (43) ILEN, Antoine : Psicopedagogía de los Adultos, 7a. edición, México, Siglo XXI Editores, 1986, p. 80 - 168 , *passim* .

Se ha hablado ya, en términos generales, de algunos de los factores y características que intervienen en el proceso de aprendizaje del individuo adulto. Pero, qué es, o en qué consiste tal aprendizaje .

Roque Ludojoski afirma que " (...) la elemental experiencia cotidiana nos recuerda continuamente el influjo de la herencia y el ambiente en nuestras posibilidades para el futuro. Lo caracterizante de la notación de Personalidad se da pues en el hecho de que evoluciona, cambia, se modifica continuamente. Esta modificación de la Personalidad ocurre por medio de lo que ha venido a denominarse : aprendizaje. Aprender significa pues modificar el funcionamiento global de la personalidad (...) un aprendizaje es educativo siempre que el cambio que se produzca en nuestro comportamiento contribuya al mejoramiento de nuestra personalidad ". \* (44)

Estrechamente vinculado con este concepto, y en relación con el proceso de capacitación laboral, existe otro elemento : la enseñanza .

Moreno Bayardo le define como " Un proceso que consiste en promover en forma intencionada y sistemática el proceso de aprendizaje que debe originarse en los sujetos " . \* (45)

La enseñanza, entonces, atiende a dos principios básicos que son la causalidad y la intencionalidad. En términos de capacitación, la causalidad estaría indicada por la información obtenida al detectar las necesidades ; en tanto que la intencionalidad, se asocia con el logro de los objetivos fijados .

Ahora bien, dado que el adulto posee características psicofisiológicas específicas, el proceso de enseñanza - aprendizaje no debe ser directivo, sino más bien participativo y vivencial.

\* (44) ILDOJOSKI, R.: Antropología: Educación del Hombre, 3a. ed., Buenos Aires, Ed. Gp., 1984, p. 19

\* (45) MORENO BAYARDO, G.: op. cit., p. 16 .

En primera instancia serán mencionadas aquellas peculiaridades de índole biológica que caracterizan a un adulto.

En la edad adulta, los individuos han alcanzado la madurez biológica y su organismo experimenta una serie de cambios fisiológicos que se acentúan a medida que transcurre el tiempo.

Dichas alteraciones biológicas abarcan la declinación sensorial, la pérdida gradual de energía física; los cambios en la textura cutánea, el tono muscular y la coloración del cabello, entre otros.

Los cambios fisiológicos surgen y se manifiestan de manera gradual y tienen distinto ritmo entre los adultos, aunque poseen una tendencia general y constante. Es común que la mayoría de los adultos no se percate de los cambios fisiológicos que está sufriendo su cuerpo, hasta que vive alguna experiencia que los acentúa obligadamente. Aunado a ello, dichos cambios pueden inducir al adulto a subestimar su capacidad para aprender o realizar diversos tipos de actividades, hecho que conlleva a la aparición de nuevos intereses y expectativas.

La disminución de la agudeza visual puede ser uno de los cambios fisiológicos más evidentes y es, por cierto, uno de los que han tenido efectos directos en lo relativo al proceso de enseñanza - aprendizaje de los adultos.

De acuerdo con las investigaciones realizadas al respecto, el nivel máximo de agudeza visual se alcanza en algún momento entre los veinte y veinticinco años de edad. A partir de ese momento, hay una ligera pero constante declinación hasta los cuarenta o cuarenta y cinco años, cuando se produce un brusco proceso involutivo que continuará por el resto de la vida de una persona.

Esta declinación en la agudeza visual del adulto ocasiona, entre otras cosas, que disminuya la reacción del ojo ante la luz natural o artificial y que decrezca su poder muscular. Por ello, la realización de ciertas actividades tales como la lectura y la escritura se toman cada vez más difíciles.

Así pues, la planeación y ejecución de las actividades de aprendizaje dirigidas a los adultos habrán de tomar en cuenta esos factores e incluir - las siguientes recomendaciones :

- 1) Para compensar los cambios de su agudeza visual, es conveniente que aumente la iluminación natural o artificial del lugar en el que se van a desarrollar las actividades de aprendizaje.
- 2) Si se trabaja con materiales impresos, éstos han de estar escritos con - letras grandes y claras.
- 3) Los contrastes de color en las ilustraciones que se presenten deben ser muy nítidos.
- 4) Dado que tanto la lectura como la escritura tienden a provocar fatiga visual en los adultos, los textos que se lean o redacten deben ser preferentemente breves. \* (46)

Ahora bien, la agudeza auditiva declina de la misma manera que la visual, con la consiguiente influencia en el grado de comprensión de aquello que un adulto escucha.

Aunque un adulto puede percibir diversos sonidos, es posible que no llegue a comprender su significado totalmente.

\* (46) HAND, S. : A Review of Physiological and Psychological Changes in Aging and their Implications for Teachers of Adults, en: Boletín 71G-1, State Dept. of Education, U.S.A., abril, 1977, pp. 2 - 5 passim.

Puede decirse, que la declinación de la agudeza auditiva en el adulto constituye un obstáculo de gran importancia para su aprendizaje.

Ello obedece a que los adultos tendrán dificultades para captar la totalidad de los mensajes emitidos a una distancia considerable, y a que por lo mismo, les resultará complicado encontrar la coherencia en los temas tratados y participar en discusiones grupales, entre otras cosas no menos importantes.

Asimismo, se considera que la pérdida gradual y sostenida de la agudeza auditiva, suele propiciar la inhibición de los adultos por temor al ridículo, e incluso, dificultades para relacionarse con los demás.

Para reducir los efectos negativos que tiene para el aprendizaje del adulto se recomienda :

- 1) Que quien dirige las actividades de aprendizaje module la voz, tratando de establecer un ritmo constante.
- 2) Evitar el tono monótono mientras se habla a los demás participantes.
- 3) No emplear sonidos muy agudos o muy graves.
- 4) Modular el volumen de películas u otros recursos didácticos, de tal forma que todos los presentes escuchen bien.
- 5) Elegir, para la realización de las actividades de aprendizaje, un alejado del ruido .
- 6) Trabajar en aulas o espacios amplios, pero no tan grandes que propicien la alteración o dispersión de los sonidos.
- 7) Incluir auxiliares visuales para aclarar términos poco comunes.
- 8) No espaciar demasiado el mobiliario que usan los participantes. \* (47)

\* (47) *Ibidem* , pp. 5-7 *passim*.

Ahora bien, otro cambio fisiológico que se manifiesta durante la edad adulta, es **una progresiva pérdida de la energía general.**

Este hecho se traduce en fatiga física y mental, y ha de tenerse muy en cuenta cuando se programen actividades de aprendizaje en las que participen adultos.

Para reducir los efectos que, sobre el aprendizaje del adulto, tiene la pérdida paulatina de su energía, se sugiere entre otras cosas :

- 1) Planear las actividades de aprendizaje de tal forma que no resulten demasiado monótonas, largas o agotadoras.
- 2) Elegir contenidos temáticos fácilmente comprensibles y aplicables directamente a la realidad del adulto.
- 3) Propiciar que el adulto encuentre utilidad en lo que está aprendiendo, a fin de que tal motivación contribuya a reducir la fatiga e, incluso, - sus deseos de deserción.
- 4) Evitar las sesiones muy largas y/o extenuantes.
- 5) Ampliar las expectativas temporales para el aprendizaje del adulto.
- 6) Elegir actividades que si bien requieren de la participación activa del adulto, no impliquen la realización de esfuerzos físicos agotadores. \*(48)

Es conveniente reiterar que tanto la declinación sensorial como la progresiva pérdida de la energía general, constituyen factores que repercuten directamente en la capacidad del adulto para aprender.

Llegar a la edad adulta no implica estar imposibilitado para aprender, pero necesariamente habrán de variar las condiciones de tal aprendizaje.

\*(48) *Ibidem*, pp. 7 - 12 *passim*.

Existen marcadas diferencias de opinión con respecto al carácter y al grado de los cambios que se producen, conforme avanza la edad, en la capacidad de un individuo para aprender.

Sin embargo, hay un acuerdo general que establece que el nivel máximo en cuanto a la capacidad para aprender se alcanza entre los veinte y los veinticinco años de edad.

No obstante, hubo de transcurrir mucho tiempo antes de que se desterrara la idea de que una vez que se alcanza la adultez, es posible perfeccionar los conocimientos anteriores, pero resulta imposible lograr nuevos aprendizajes.

Edward L. Thorndike fue uno de los primeros en abordar el problema del aprendizaje en el adulto. Hacia 1928 realizó experimentos y comprobó que no desaparecía dicha capacidad y que, por lo tanto, durante la adultez era factible aprender casi cualquier cosa. Creó la "curva de la habilidad para aprender" con un máximo de 22 y un mínimo de cerca de 50 años.

Estudios posteriores efectuados por Irving Lorge, señalan que no es la capacidad de aprendizaje la que decrece con los años sino su ritmo, y que esta disminución es mayor en los adultos que abandonan el hábito del estudio. Según Lorge, los adultos que siguen trabajando, ejercitándose, pueden aprender la mayor parte de las cosas lo mismo a los 25 que a los 70 años.

Por su parte Malkom S. Knowles, considerado como uno de los principales teóricos sobre la educación de adultos en los últimos años, opina que las diferencias en la capacidad de aprendizaje de los adultos dependen más bien de variantes en su coeficiente intelectual, su nivel cultural, su status social y su nivel profesional, entre otros factores.



Si bien es cierto que existen factores fisiológicos que influyen en la capacidad del adulto para aprender, también lo es que **sus intereses, motivaciones, expectativas de vida y necesidades específicas** son móviles de gran trascendencia en ese sentido.

Resulta evidente que las necesidades de un adulto difieren de las que puede tener un niño o un adolescente.

Las necesidades de una persona adulta son más concretas y se relacionan casi en su totalidad con su entorno familiar y laboral. Por ello, cuando se decide a aprender algo, espera que los conocimientos le reporten una utilidad inmediata.

Así pues, sus necesidades están íntimamente ligadas con sus intereses y con sus expectativas de vida.

Su conducta obedece a intereses, deseos, etc., tanto naturales como propiciados por las condicionantes sociales.

En esa etapa cronológica de su vida, el adulto actuará con el fin de satisfacer las necesidades físicas, económicas, sociales, de seguridad o de cualquier otra índole que se le presenten.

Como se observa, existen factores tanto internos como externos que generan una conducta. De ello se deriva el hecho de que las necesidades, los intereses y las expectativas estén en una relación dinámica que constituye la motivación del sujeto.

No obstante, aunque existan condicionantes externas para una conducta, en el momento en que son interiorizadas por el sujeto se convierten en una motivación intrínseca para él.

Ahora bien, dada la importancia de la motivación de la conducta, es imprescindible que al planear todo proceso educativo ( en este caso el dirigido a

los adultos ), se tomen en cuenta las necesidades, intereses y expectativas de quienes aprenden. Esto conllevará a que el aprendizaje se torne en algo significativo para ellos, a que sea más duradero y a que pueda transferirse a otras situaciones.

En suma, ha de recordarse que la motivación es indispensable para lograr que los participantes se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que ésta debe derivarse de acciones dirigidas a problemas, necesidades o aspectos que sean percibidos por los sujetos como aquéllos que, por su importancia, requieren de una solución efectiva.

En el caso específico de sus intereses, puede decirse que son factores internos que están sujetos a modificaciones constantes. En general, son afectados por la edad, el sexo, así como por las necesidades personales, laborales y sociales de cada persona. No obstante, existen intereses comunes entre las personas que integran un cierto grupo de edad, nivel socioeconómico, etc.

Al parecer, el nivel de escolaridad de los sujetos tiende a influir en sus intereses. Por ende, aquellos adultos con un menor grado de escolaridad pueden presentar mayor resistencia y menor interés en participar en actividades de aprendizaje dirigido o intencionado, como la capacitación laboral o el adiestramiento.

Otro factor que influye en los intereses del adulto, es su ocupación. Los adultos, por lo menos de manera inicial, tienden a interesarse más en actividades relacionadas con su actividad laboral o profesión.

Sin embargo, este interés tiende a declinar, generalmente, conforme transcurre el tiempo. Las metas individuales influyen, entonces, de otra manera: los adultos que desean mejores condiciones de vida, adquieren los intereses

característicos del grupo al que quieran pertenecer. \* (49)

Ahora bien, en lo que respecta a las actitudes de los adultos, puede decirse que son aquellas predisposiciones que le orillan a manifestar tal o cual conducta.

Son, por tanto, estructuras de su personalidad que sustentan, impulsan, orientan, condicionan y posibilitan las manifestaciones conductuales de los individuos ( Allport, 1977).

En virtud de sus características, las actitudes influyen en todo proceso de enseñanza - aprendizaje, al tiempo que éste puede repercutir en ellas.

En el caso concreto de los adultos, es conveniente señalar que a medida que pasa el tiempo, sus actitudes tienden a estabilizarse y hacerse inmutables. No obstante, el aprendizaje continuado durante toda la vida, puede retardar tal proceso.

Es por eso que resulta importante que quien planea y coordina las actividades de aprendizaje dirigidas a los adultos, seleccione aquellos contenidos temáticos y estrategias de trabajo que, lejos de reforzar las actitudes que obstaculizan el proceso educativo, actúen a la inversa.

En resumen, tanto los intereses como las actitudes influyen en el proceso educativo de los sujetos, pero la dirección de su aprendizaje puede modificar ambos elementos de su personalidad.

La educación del adulto puede ampliar, modificar o reforzar sus intereses, actitudes y expectativas. Sin embargo para que esto ocurra, la experiencia educativa debe ser satisfactoria y significativa para el que aprende.\* (50) De ello se hablará en los siguientes puntos de este trabajo.

\* (49) BUNER ,E.: An Overview of Adult Education Research, Chicago, Adult Education Association, 1959, Cap. X.

\* (50) Ibidem, Cap. II.

### 3.2 PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA EDUCACION DE ADULTOS.

Dadas las características específicas de los adultos, el proceso de enseñanza - aprendizaje en el que participen, debe orientarse por una serie de principios básicos.

Es conveniente aclarar que aunque existen varios autores que abordan el tema, sólo serán retomados en este trabajo los propuestos por dos de ellos: M. S. Knowles y D. B. Charlot.

Esto obedece a que las propuestas de ambos autores aglutinan una serie de principios básicos que conciben a la educación de adultos como un proceso que genera aprendizajes significativos, a partir de la realidad y experiencia del individuo o del grupo, y mediante su participación activa o involucramiento personal en las actividades encaminadas al logro de un objetivo determinado. Los postulados de ambos autores se complementan y sirven de apoyo al presente trabajo.

En primera instancia se citan los postulados propuestos por Malcom. S. Knowles. \* (51)

#### 1) El adulto experimenta un cambio en su autoestima.

Este principio señala que, a medida que una persona crece y se desarrolla, su autoestima cambia de una dependencia total , como la del niño, a una creciente autodirección.

Por tal motivo, en todas las situaciones de la vida , y por tanto en las de aprendizaje , los adultos desean el respeto a su identidad personal y autonomía.

Cualquier experiencia en la que perciban que son tratados como niños, interfiere en su aprendizaje y provoca tensión, resistencia e incluso resentimientos.

\* (51) KNOWLES, Malcom S. : The Adult Learner: a neglected species, Houston, Gulf Publishing Co., 1973, pp. 45-49 passim.

2) El papel de la experiencia tiene gran importancia en el proceso de aprendizaje de los adultos.

Este principio explica que, en la medida en que un individuo madura, acumula una amplia reserva de experiencias que se convierten en un recurso de aprendizaje cada vez más rico, al tiempo que constituyen un punto de referencia con el cual relacionar los nuevos conocimientos o habilidades que adquieren.

Por ende, en el proceso de enseñanza - aprendizaje del adulto debe preferirse el empleo de técnicas experienciales que permitan la expresión, intercambio y análisis de vivencias.

El uso de conferencias, presentaciones de audiovisuales, lecturas asignadas y demás actividades que impliquen la escasa participación del adulto, deben dar paso a la discusión, la simulación, la experiencia práctica, la creación de proyectos grupales y otras técnicas que propicien el aprendizaje activo y significativo.

3) El aprendizaje de los adultos debe orientarse a la solución de sus problemas o a la satisfacción de sus necesidades.

El adulto es capaz de detectar sus necesidades y problemas, y en torno a la solución o satisfacción de ellos enfoca su aprendizaje.

Dado que su perspectiva del tiempo en relación con el aprendizaje ha variado, cuando un adulto se compromete a participar en una actividad educacional lo hace porque está experimentando alguna inadecuación en el manejo de sus problemas cotidianos.

Así, desea aplicar mañana lo que aprenda hoy, de tal manera que su perspectiva tiempo - aprendizaje es la de una utilización inmediata. En suma, la orientación de su aprendizaje se centra en sus necesidades y problemas

inmediatos.

Esta orientación del aprendizaje en el adulto está estrechamente vinculada con las crecientes exigencias que impone a los trabajadores el constante desarrollo científico y tecnológico. Por tal motivo, el adulto necesita actualizarse o perfeccionarse permanentemente a través de la educación laboral o capacitación en el trabajo.

#### **4) El adulto tiene disposición para aprender.**

En la medida en que una persona madura, su disposición para aprender es cada vez menos el producto de su desarrollo biológico y de la presión académica, y es cada vez más el producto de las tareas desarrolladas y de los requerimientos laborales y sociales.

De este principio se deriva la importancia de programar actividades de aprendizaje que coincidan con las necesidades, demandas y expectativas de los adultos.

El adulto no pierde la disposición para aprender, pero desea encontrar utilidad y sentido en el proceso educativo.

#### **5) El hombre adulto involucra toda su persona en el aprendizaje.**

Los adultos aprenden involucrando no sólo su inteligencia, sino también su vida emocional, su axiología personal y su mundo de intereses.

Por tanto, el proceso educativo en el que participen debe generar aprendizajes significativos y partir de una realidad concreta.

#### **6) El adulto es capaz de autoeducarse.**

El adulto tiene una gran capacidad para la autoeducación, y es el sujeto -

preferido por la llamada educación no formal.

En este sentido son de gran importancia su capacidad de autodirección y la orientación de su aprendizaje centrado en la satisfacción de necesidades - concretas y en la solución de problemas inmediatos.

**7) Los adultos no pierden la capacidad de aprender.**

Los adultos pueden aprender a lo largo de toda su vida. Su capacidad no se pierde a medida que pasa el tiempo, aunque su ritmo de aprendizaje sufre variaciones.

Por su parte **D.B. Charlot**, propone los siguientes principios básicos en relación a la educación de adultos : \* (52)

**1) La educación de adultos debe ser una formación continua.** Esto significa que se distingue de la formación inicial, pero que necesita continuarse. Es decir, después de que una persona se ha sometido a un proceso de formación, deberá asumir la responsabilidad de continuar con el mismo aún - en ausencia del instructor y cada vez que las necesidades que se le presentan así lo demanden.

**2) La formación de los adultos debe tomar en cuentas sus características - biopsicológicas.** El adulto en formación tiene una historia personal, experiencias propias y una estructura de pensamiento que han de tomarse en cuenta en la planeación, ejecución y evaluación del proceso educativo en el cual participe.

Sus opiniones, sus hábitos y vivencias pueden constituirse en puntos de apoyo , o por el contrario, ser núcleos de resistencia tanto para la asimilación del contenido temático como para el proceso de aprendizaje -

\* (52) **CHARLOT, D.B.:** "Educación de Adultos", en: Revista de Educación Permanente, París, mayo - junio, 1976, pp. 18 - 23 passim.

en general.

Por este motivo, no es conveniente la imposición de contenidos o actividades que le resten autonomía o mermen su condición de adultos.

Asimismo, el aprendizaje del adulto debe ser activo y tender a proporcionar le experiencias gratificantes.

**3) La formación de los adultos debe articularse con la práctica cotidiana.**

La formación de adultos debe ligarse necesariamente a la solución de sus - problemas cotidianos. Así pues, ha de responder a las demandas de quienes - ven en las actividades de aprendizaje en las que participan, un medio para satisfacer necesidades, resolver problemáticas o adaptarse de la mejor manera posible a su medio social y laboral.

**4) La educación de los adultos debe poseer un valor cultural y no enfocarse exclusivamente a la rentabilidad económica.**

Si bien es cierto que la educación de adultos suele conllevar a aumentos en la producción y a cierta movilidad social de los trabajadores, su formación debe orientarse hacia objetivos más amplios.

Es decir, la formación de adultos ha de propiciar su autonomía y desarrollo personal, a la vez que crea en los individuos el creciente deseo de aprender y perfeccionarse permanentemente.

De la serie de principios básicos de la educación de adultos que fueron expuestos, se derivan ciertos lineamientos generales para este proceso educativo. Dichos lineamientos se tratan a continuación.



### 3.3 LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA EDUCACION DE ADULTOS .

A partir de los principios básicos para la educación de los adultos que se expusieron con anterioridad, se desprenden ciertos lineamientos indispensables para que la realización de las actividades de aprendizaje se traduzca en un verdadero proceso educativo.

Knowles propone los siguientes **lineamientos generales** para la educación - en la edad adulta :

- 1) **En relación con los cambios en el concepto de sí mismos o autoconcepto.**
  - No utilizar, de ser posible, las instalaciones destinadas a niños en la realización de las actividades de aprendizaje de los adultos.
  - Crear desde el primer momento un ambiente favorable y de respeto entre - todos los miembros del grupo, incluyendo al coordinador.
  - Emplear instalaciones y mobiliario que faciliten el proceso de integración grupal y la ejecución de técnicas participativas.
  - El encargado de coordinar o dirigir el proceso de enseñanza - aprendizaje, debe propiciar que los adultos diagnostiquen sus propias necesidades e identifiquen sus problemas reales. Esto con el fin de que sean ellos - mismos quienes propongan soluciones viables al respecto.
  - El adulto debe participar en la evaluación de su aprendizaje, a fin de que identifique sus avances o deficiencias y aumente su corresponsabilidad en el proceso educativo.
  - El adulto detesta recibir un trato similar al de los niños, ya que es ca paz de autodirigir su vida y su aprendizaje.

2) En relación con su experiencias acumulada.

- La experiencia o esquema referencial de los adultos puede y debe constituirse en fuente de aprendizaje. A la vez que las vivencias del adulto - refuerzan o ejemplifican el contenido temático tratado, éste proporciona elementos que contribuyen a la comprensión o mejor interpretación de la historia personal.
- El adulto, aunque sea analfabeto, siempre tiene algo que aportar al proceso educativo.
- La educación de adultos debe preferir el empleo de técnicas participativas o vivenciales, con respecto a las meramente expositivas o demostrativas.
- El coordinador o educador de adultos necesita conocer y manejar a fondo las técnicas de aprendizaje grupal.
- El educador debe infundir en los adultos no sólo confianza, sino también el deseo de no oponer resistencia a aquellos cambios que puedan significar para ellos mejoras en su vida personal, laboral o social.

3) En relación con su perspectiva temporal y con la orientación de su aprendizaje.

- La mayor o menor motivación de un adulto con respecto a tal o cual aprendizaje, dependerá en gran medida del grado de vinculación que tenga con sus necesidades, problemas o expectativas inmediatas. No ha de olvidarse que su aprendizaje responde a presiones vitales y, en el mejor de los casos, a corto plazo.
- El adulto debe ver utilidad en aquello que aprende.

**4) En relación con su disponibilidad para aprender.**

- Resulta de vital importancia que el adulto conozca los objetivos de su aprendizaje, con el propósito de que ello le estimule o motive a participar activamente en todo el proceso.
- La intervención del adulto en las actividades de aprendizaje no ha de ser vista por éste como una imposición, sino más bien como una respuesta a sus necesidades y expectativas personales.

**5) En relación con el contenido de su aprendizaje.**

- El ritmo rápido, complejo o inusual de las tareas de aprendizaje interfiere con la asimilación de conceptos y con el procesamiento de datos.
- La integración de nuevos conocimientos y reglas, requiere de un tiempo de transición y esfuerzo. La supervisión o asesoría posterior a las actividades de aprendizaje, incrementa la probabilidad de éxito y aplicación.
- El interés del adulto por participar en las actividades de aprendizaje, - tiende a disminuir cuando se trata de cursos o temas muy complejos. En general, prefieren los conceptos y teorías sencillas que se pueden asimilar fácil e inmediatamente. Esta tendencia aumenta con la edad.
- Los contenidos deber estar orientados hacia la necesidad de aplicación - en la experiencia cotidiana.
- Para evitar errores, el adulto tiende a realizar las tareas de aprendizaje con mayor lentitud que los niños o jóvenes.
- La información no significativa o muy complicada, difícilmente es

aceptada por la persona adulta.

6) En relación con las condiciones de aprendizaje y la provisión de recursos.

- El medio ambiente en el que se aprenda, debe ser física y psicológicamente confortable.
- Deben evitarse las lecturas extensas, los períodos muy largos de estancia en el aula, la ausencia de oportunidades de practicar y las actividades que impliquen altos índices de fatiga física o mental.
- Debe proporcionarse al adulto que aprende, la mayor cantidad posible de recursos posible : técnicas de trabajo grupal, prácticas, auxiliares didácticos, etc.
- Los recursos o apoyos didácticos que se utilicen, deben adaptarse a las características psicofisiológicas del adulto.

Una vez expuestos los lineamientos generales para la educación de adultos, resulta necesario aclarar que ésta tiene dos variantes generales : formal y no formal. La primera (escolarizada, abierta o a distancia) incluye la alfabetización, la primaria intensiva y la secundaria.

En tanto, la segunda, se refiere primordialmente a los programas de capacitación y adiestramiento, así como a los cursos destinados a la formación, perfeccionamiento y promoción de los trabajadores; también incluye las actividades de extensión cultural.

La capacitación laboral, como parte de esta segunda variante, necesita orientar su actividad en torno a los principios y lineamientos generales de la e-

ducación de adultos.

Así, por ejemplo, en el caso concreto de los lineamientos antes expuestos , harán posible la concreción del contenido del curso al someterlo a la práctica, establecer la vinculación existente entre éste y su realidad social y laboral, satisfacer las necesidades y demandas individuales y organizacionales detectadas, estructurar el contenido atendiendo a la dosificación y secuenciación más convenientes en cada caso, y en suma, facilitar el logro de los objetivos preestablecidos.

Al dar a la capacitación laboral un enfoque pedagógico, se sientan las bases para imprimirle un carácter eminentemente educativo, tema sobre el cual se ahonda en el próximo punto de este trabajo.

### 3.4 LA CAPACITACION EN EL TRABAJO Y SU FUNCION EDUCATIVA .

La constante y creciente aceleración del cambio en todos los órdenes , científico, tecnológico, y en suma cultural , han dado origen a la búsqueda de alternativas educativas que capaciten a los individuos no sólo para responder a la problemática actual, sino que además les preparen para satisfacer las nuevas demandas sociales y laborales que pudieran presentárseles. Es en este sentido en donde ha cobrado auge la llamada **Educación Permanente** que es definida por Jean Pierre Vielle como " Un nuevo enfoque para la realización del proceso educativo, que puede integrar y poner a la disposición de los individuos, o del grupo, los elementos necesarios para asegurar su formación durante toda la vida, de tal manera, que les permita adquirir en forma continúa los conocimientos y actitudes que contribuyan a su formación personal y al desarrollo social " \* (53)

Este enfoque difiere en algunos aspectos con el que otorga a la educación una estructura formal, caracterizada entre otras cosas por : la estricta definición de sus niveles educativos, su inevitable secuencia lineal, la rigurosa selección del tipo de sujetos a los que está dirigida y la rigidez de sus programas y contenidos.

El enfoque formal de la educación se estructura en torno a dos dimensiones generales: la espacial y la temporal.

La dimensión espacial ubica a la escuela como principal institución educativa y resta importancia a la familia, la empresa y otras instancias sociales como fuentes de aprendizaje de individuos y grupos.

\* (53) VIELLE, J.P.: "Educación Permanente y Capacitación", en: *Pedagogía para el Adiestramiento*,

Este hecho puede ocasionar que se limiten las posibilidades de relacionar los conocimientos adquiridos en las aulas con la práctica o vida cotidiana.

En tanto, la dimensión temporal confiere al sistema educativo límites concretos en relación con las etapas de la vida consideradas como las más propicias para el aprendizaje: la niñez, la adolescencia y la juventud.

Se presupone que los conocimientos adquiridos en la escuela durante esas etapas, preparan o capacitan a los individuos para el resto de su vida, y que, los esquemas teóricos transmitidos e idealmente asimilados por los estudiantes, no sólo guardarán su validez, sino que además serán suficientes para generar conductas repetibles y respuestas adecuadas para la gran variedad de problemas que se presentarán al término de la escolarización.

En este sentido, la educación dirigida a los adultos posee un carácter compensatorio que les brinda la oportunidad de adquirir los conocimientos que "ya deberían tener", o se traduce en una serie de cursos de recuperación o de actualización que se realizan esporádicamente y casi exclusivamente vinculados con el aumento de la productividad de una empresa.

No obstante, a partir de la década de los 60's, comenzó a precisarse el enfoque de la educación permanente, como una respuesta a la necesidad de dar continuidad a un sistema educativo casi totalmente escolarizado al cual no habían tenido acceso ( o casi no lo habían tenido ) miles de trabajadores. Ello permitiría no sólo satisfacer las crecientes demandas sociales, sino también contribuir al desarrollo personal de los adultos.

La educación permanente amplía los objetivos y metas de la educación tradicional, y confiere una mayor responsabilidad a la familia, la empresa y a otras instituciones sociales en el proceso de aprendizaje individual y grupal.

J. P. Vielle \*(54) propone una serie de principios básicos que deben regir las actividades encaminadas a la educación permanente de los individuos. En tre ellos destacan los siguientes :

- a) El proceso educativo fundamental es el aprendizaje .
- b) El aprendizaje es, ante todo, responsabilidad del propio individuo. El maestro debe concebirse como promotor o coordinador del aprendizaje, pero el alumno ha de ser agente activo en este proceso, y no sujeto pasivo.
- c) El individuo debe ejercer la responsabilidad de su propia educación du rante toda su vida, lo cual significa no conferir a la educación recibida durante ciertas etapas una validez permanente.
- d) La sociedad debe proporcionar las oportunidades necesarias para que el - proceso educativo formal y no formal se realice ininterrumpidamente.
- e) La capacidad de aprendizaje característica de una verdadera formación e ducativa, descansa en la necesidad de despertar en quienes aprenden algu nas aptitudes fundamentales : la capacidad de observar, la de asimilar - información, ejercer la reflexión crítica, la de creatividad y la de dis cusión.
- f) El aprendizaje personal se realiza mejor si interviene la comunicación o diálogo, por lo que el trabajo grupal debe prevalecer sobre los métodos de docencia tradicional.
- g) La educación permanente es un proceso susceptible de realizarse en múlti ples lugares y en diversos momentos, por lo que debe limitarse la exclusi vidad de la escuela como institución educativa.
- h) La educación permanente no ha de confundirse con la simple prolongación de la escolaridad, ni tampoco concebirse como compensación.

\* (54) *Ibidem*, pp. 49 y ss.



Fue necesario hacer alusión a la Educación Permanente, con el fin de ubicar a la Educación de Adultos como parte de ella, y a la Capacitación Laboral - como una modalidad o forma especializada de esta última.

En términos generales puede decirse que la Educación Permanente, la Educación de Adultos y la Capacitación Laboral difieren primordialmente en el tipo de objetivos que persiguen y en la amplitud de sus metas, pero no se excluyen.

En lo que respecta a la Educación de Adultos, es conveniente recordar que - Knowles propone por lo menos cuatro postulados básicos que deben caracterizar a un verdadero proceso educativo dirigido a este tipo de personas. En - resumen, son los siguientes :

- ° El adulto es capaz de participar en actividades educativas de manera autó noma.
- ° La experiencia de los adultos, es decir su esquema referencial, constituye un valioso recurso para el aprendizaje. Por ello, el empleo de técnicas experienciales - participativas, son preferibles a las expositivas - demostrativas.
- ° A medida que un individuo se desarrolla, su disponibilidad para aprender es cada vez menos el producto de diversos tipos de presiones, y es cada - vez más el resultado de sus necesidades o tareas.
- ° El adulto orienta su aprendizaje hacia la satisfacción de necesidades inmediatas o hacia la resolución de problemas específicos.

De acuerdo con estos principios básicos, la educación de adultos ha de proponerse una serie de **objetivos** generales .

Aunque tales objetivos pueden variar de acuerdo con la modalidad de la educación de adultos que se implemente, en general destacan éstos :

- 1) Contribuir, mediante la realización de diversas experiencias de aprendizaje, a satisfacer las necesidades o a solucionar los problemas que se constituyeron en móviles para la participación del adulto en las actividades educativas.
- 2) Desarrollar las habilidades y aptitudes del adulto, a través de su participación en actividades educativas formales y no formales.
- 3) Fomentar en el adulto el interés de actualizarse y perfeccionarse de manera permanente y autónoma.

Ahora bien, dado que la capacitación laboral es una forma especializada de la educación de adultos, comparte y amplía tales objetivos educativos.

De acuerdo con la UNESCO (Nairobi, 1975), la capacitación laboral o educación de adultos en el trabajo, debe concebirse como "El proceso organizado por medio del cual el adulto trabajador desarrolla sus aptitudes, enriquece sus conocimientos, mejora o reorienta su competencia técnica y profesional, y hace evolucionar sus actitudes o comportamiento en la doble perspectiva de su desarrollo integral como persona y de su participación en el progreso social" \* (55)

Atendiendo a tal definición, es posible señalar como **objetivos generales educativos de la capacitación laboral** los que a continuación se enlistan:

- a) Capacitar al adulto trabajador para el desempeño eficiente de su puesto de trabajo.
- b) Proporcionar al trabajador, mediante su participación activa, aquellos elementos indispensables para que sea capaz de adaptarse participativamente a cambios científicos, tecnológicos y de índole organizacional.

\* (55) SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL: Educación de Adultos en el Trabajo, op. cit., pp. 13 - 15 *passim* .

- c) Desarrollar en el trabajador la habilidad para comprender adecuadamente los problemas de la organización en la que labore.
- d) Desarrollar en el trabajador la capacidad de aprender a aprender permanentemente.
- e) Desarrollar en el trabajador la capacidad de adquirir, solo o en grupo, nuevos conocimientos, así como habilidades cognoscitivas , psicomotrices y afectivos .
- f) Propiciar su disposición al cambio, detectable mediante la manifestación de actitudes y conductas que le permitan no sólo adaptarse a su entorno laboral y social, sino modificarlo en beneficio individual y colectivo.
- g) Desarrollar en el trabajador la creatividad y la capacidad de reflexión
- h) Contribuir a la solución de problemas y a la satisfacción de las necesidades del trabajador.
- i) Propiciar su desarrollo humano .

Como ha podido apreciarse, la educación permanente, la educación de adultos y la capacitación laboral, sólo difieren en la amplitud de sus metas y en la de los objetivos que persiguen; no obstante, existen algunos aspectos en los que hay una plena identificación entre ellas :

- Obedecen a los cambios científicos, tecnológicos, sociales , y por tanto culturales, de un momento histórico determinado.
- Plantean la necesidad de que la educación continúe más allá de la juventud y del período de escolarización formal.
- Parten de problemas reales resentidos por el participante, y relacionados con su realidad inmediata.
- Los resultados de aprendizaje son de aplicación inmediata a situaciones -

específicas.

- Convierten en un valioso recurso de aprendizaje la experiencia, las actitudes, y en suma, el esquema referencial de los participantes.
- Emplean el trabajo grupal como facilitador del aprendizaje individual y colectivo.
- Propician la participación activa de los individuos en el diagnóstico de las necesidades, la planeación, el desarrollo y la evaluación de su propio aprendizaje.

Ahora bien, resulta conveniente enfatizar que la capacitación laboral constituye una de las formas especializadas de la educación de adultos con mayores posibilidades y perspectivas, tanto en el ámbito educativo, como en el social.

Ello obedece a dos factores, primordialmente :

- 1) Por una parte, la educación de adultos en el trabajo o capacitación laboral, ofrece amplias posibilidades para vincular los conocimientos teóricos adquiridos con la práctica cotidiana.
- 2) Por la otra, la empresa se convierte en una institución educadora, en tanto que quienes laboran en ella realizan diversos aprendizajes de socialización, tales como : las relaciones interpersonales y los vínculos socioafectivos que establecen con el resto de los miembros de la organización.

De lo anteriormente expuesto se deduce la importancia que, en el aspecto educativo, posee la capacitación laboral. Asimismo se comprende la necesidad de planearla y ejecutarla de tal forma que realmente se propicie el

aprendizaje significativo de quienes en ella participen.

Se trata, pues, de lograr que la participación de los trabajadores en las actividades de capacitación, conlleve al logro de objetivos tanto individuales como organizacionales.

No obstante, para que la capacitación laboral cumpla con los objetivos educacionales que le son inherentes, y no se traduzca en una mera actividad compensatoria, requiere de la sistematización de cada una de las etapas que fueron descritas en el capítulo anterior: detección de necesidades, definición de objetivos, determinación de estrategias didácticas, selección de contenidos y elección de técnicas e instrumentos para su evaluación. Asimismo, necesita de la implementación de una etapa más que pocas veces se lleva a cabo, tal vez por desconocimiento de los beneficios que aporta al proceso de educación de adultos en el trabajo; se trata del **seguimiento de la capacitación**, tema sobre que se ahondará más adelante.

Además de la sistematización de todo el proceso, el carácter educativo de la capacitación laboral implica, entre otras cosas, que esta modalidad de la formación de adultos se vincule con los requerimientos reales tanto de los trabajadores como de las empresas; que se promueva el aprendizaje significativo de los participantes; que se empleen la interacción grupal y la experiencia como estrategias de aprendizaje; que la enseñanza y el aprendizaje se tornen en una unidad indisoluble; que la participación individual y grupal sea activa; que el capacitador funja como coordinador de las actividades de aprendizaje, mas no como fuente exclusiva de información, y que la implementación de actividades educativas relacionadas con su entorno laboral motive al adulto trabajador a perfeccionarse de manera permanente.

La capacitación laboral, pues, puede y debe cumplir con objetivos eminentemente educativos. Sin embargo, esto sólo es posible si su planeación, ejecución, evaluación y seguimiento se llevan a cabo tomando en cuenta además de la rentabilidad económico - productiva a la que conduce, su papel en el desarrollo individual y social.

#### 4 . LA ETAPA DE SEGUIMIENTO Y EL ESPACIAMIENTO INTERSESIONES EN EL PROCESO DE CAPACITACION LABORAL .

En los dos capítulos anteriores se aludió a temas que son básicos para fundamentar lo que a continuación se expone. Es decir, el papel del seguimiento y del espaciamiento intersesiones en el proceso de capacitación laboral, dos aspectos que, de acuerdo a nuestra experiencia cotidiana, adquieren relevancia en lo que concierne al impacto de los cursos impartidos.

Aunque el seguimiento es, o debe considerarse, como una etapa más del proceso de capacitación laboral, y el espaciamiento intersesiones se refiere a la dimensión temporal de las actividades de aprendizaje de un curso, y en apariencia son dos variables entre las que no existe vinculación alguna, en nuestra práctica pudimos observar que al variar su relación, también cambiaban los resultados de aprovechamiento de los participantes.

A partir de este hecho, surgió el interés por investigar si realmente existía una vinculación entre ellas y el nivel de aprendizaje de los capacitandos, entendiéndose por éste no sólo la capacidad de recordar cierta información a corto plazo, sino sobre todo, la de aplicar o vincular los conocimientos y habilidades adquiridos a las diversas situaciones que así lo exijan, tanto a mediano como a largo plazo, de tal forma que el aprendizaje generado durante las sesiones de los cursos logre perdurar y transferirse a los ámbitos social y laboral.

Es claro que además del espaciamiento intersesiones y de la etapa de seguimiento se conjugan otros muchos factores ( situacionales, culturales, sociales, etc. ) para el logro satisfactorio de los objetivos de aprendizaje, pero consideramos que los dos señalados inicialmente podían incidir de manera importante en ese sentido .

En primera instancia, se tratará el tema relativo al espaciamiento interse-  
siones de los cursos de capacitación.

Puede definírsele como la distribución temporal del contenido y de las actividades de aprendizaje que se planearon para satisfacer ciertas necesidades, y por ende, para lograr los objetivos fijados . En otros términos, el espaciamiento intersesiones determina el número de sesiones que conforman un curso, su duración y su periodicidad.

Aunque no fue posible encontrar un referente teórico alusivo al tema , consideramos que la distribución temporal de un curso de capacitación necesita retomar , por lo menos, los siguientes **c r i t e r i o s** :

a) **Didáctico - Pedagógicos.**

En tanto que el espaciamiento intersesiones influye en la planeación de las actividades de aprendizaje, y por tanto, en la elección de estrategias didácticas, fundamentándose en la Teoría Curricular.

Es decir, debe considerarse que el espaciamiento intersesiones determina en gran medida la profundidad con que será tratado un contenido, el tiempo que se destinará a la práctica y retroalimentación, el tipo de actividades de aprendizaje que se realizarán, las posibilidades de participación individual y/o grupal, así como la clase de instrumento o técnica que se empleará para evaluar el trabajo efectuado por los participantes y los resultados de aprendizaje.

b) **Psicológicos.**

En este sentido, puede decirse que antes de optar por un cierto espaciamiento intersesiones, es necesario tomar en cuenta el perfil psicológico de quienes participan en el proceso de capacitación laboral, generalmen-



te adultos .

Así pues, la distribución de las actividades de aprendizaje ha de considerar sus intereses concretos, su marco referencial o historia personal, su posible resistencia al cambio, así como su ritmo de aprendizaje, entre otros aspectos.

Este último, como ya se dijo en el capítulo anterior, es de gran importancia, ya que la capacidad del adulto para aprender no desaparece pero sí se modifica, requiriendo de tiempo suficiente y de contenidos significativos para tal fin.

### c) Biológicos.

Este tipo de criterios, alude a la necesidad de considerar a la edad de los participantes y a sus características fisiológicas específicas, como un factor de gran importancia en la planeación, distribución y ejecución de las actividades de aprendizaje.

Ello obedece, entre otras cosas, a que el organismo del adulto experimenta continuas alteraciones biológicas que, aunque graduales y distintas en cada individuo, mantienen una tendencia general hacia la declinación de las funciones vitales.

No obstante que tales cambios ya fueron citados con anterioridad, es conveniente mencionarlos de nueva cuenta:

-Se presenta una declinación sensorial.

°Disminuye su agudeza visual, lo cual incide en su capacidad para leer, escribir y demás tareas de aprendizaje que requieren de la intervención de este órgano de los sentidos.

°Disminuye la agudeza auditiva, lo que puede redundar negativamente en el aprendizaje, ya que se dificulta la comunicación y la comprensión de contenidos.

-Se presentan dificultades para la adaptación homeostática.

°A medida que la edad avanza, los adultos presentan mayores dificultades para adaptarse a las condiciones ambientales, de tal forma que, factores como el tiempo, el clima, la iluminación o la ventilación - pueden dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Se manifiesta una disminución en la energía general.

°El paulatino decremento de la energía que se presenta conforme avanza la edad, conlleva a que el adulto se fatigue con mayor facilidad.

Este aspecto es de singular importancia tanto en la planeación didáctica como en el establecimiento del espaciamiento intersesiones de un curso.

Así pues, tanto la duración como la periodicidad de las sesiones del curso, deben permitir al adulto desplegar sólo aquella energía que tenga disponible, ya que de lo contrario, se resistirá a participar en las actividades de capacitación por considerar que éstas redundan negativamente en su vida personal y laboral.

#### d) Administrativos.

Este tipo de criterios implica que, previamente a la elección de un cierto tipo de espaciamiento intersesiones, se conozca la estructura interna de la empresa en la que va a implementarse un curso.

En otros términos, antes de decidir cuál será la duración y periodicidad de las sesiones, resulta imprescindible conocer la estructura organizacional, sus necesidades, su plan general de actividades y sus recursos disponibles, con el fin de que la capacitación laboral no interfiera con el accionar de la empresa, sino que por el contrario, se integre a la organización y contribuya al logro de sus objetivos.

Ahora bien, una vez descritos los criterios a considerar para el espaciamiento intersesiones de un curso, resulta necesario señalar que algunos autores han realizado investigaciones para determinar cómo influye la distribución temporal de las actividades en el aprendizaje.

De Cecco \* (56) se encargó de recopilar una serie de estudios experimentales efectuados con el fin de demostrar los efectos que en el aprendizaje tienen ciertos factores, entre los que destacan la periodicidad con que se realizan las actividades planeadas (la práctica) y la retroalimentación.

Por relacionarse con el espaciamiento intersesiones, se retoman inicialmente los datos alusivos a la repercusión que ejerce la periodicidad de la práctica en el aprendizaje y la retención de conocimientos.

Los diversos estudios analizados por De Cecco (Lorge, 1930; Hilgard, 1938; Duncan, 1951; Iron, 1966; Gagné, 1970), consistieron primordialmente en la comparación de los resultados de aprendizaje obtenidos en dos grupos experimentales.

En uno de ellos, se llevaba a cabo lo que De Cecco denomina **práctica masiva**, consistente en la realización de las tareas o actividades de aprendizaje de manera secuenciada pero no espaciada.

\* (56) DE CECCO, John P.: *The Psychology of Learning and Instruction*. Educational Psychology Nueva Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1974, pp. 253-290 *passim*.

En el otro grupo, se efectuaba una práctica distribuída, es decir, se realizaban las tareas o actividades de aprendizaje en forma secuenciada y espaciada.

Luego de comparar el rendimiento de los sujetos, se concluyó que el aprovechamiento aumentaba en aquellos grupos en los que se habían distribuído o espaciado las actividades de aprendizaje, estableciéndose además períodos de descanso entre una práctica y otra, según la complejidad del tema.

De Cecco concluyó que es preferible la práctica distribuída a la masiva, en tanto que la primera aporta mayores beneficios que la segunda.

Entre otras cosas, los resultados obtenidos en tales experimentos podrían obedecer a que la dosificación de las actividades de aprendizaje (y por tanto de los contenidos), así como la inclusión de descansos entre las sesiones de práctica, tienden a disminuir la fatiga, posibilitan una mayor ejercitación y contribuyen a que exista una mejor retención y un menor olvido.

Lo contrario ocurriría en aquellos grupos en los que la práctica masiva implicaba que se tuviera que tratar un amplio contenido en un lapso demasiado corto para tal fin. Aunado a ello, disminuían tanto el intervalo entre una sesión y otra, como los períodos de descanso entre éstas.

La importancia del espaciamiento, distribución o periodicidad de la práctica con respecto al rendimiento de un grupo de aprendizaje, fue confirmada en las investigaciones antes referidas, sin embargo existen otras no menos relevantes, las cuales se realizaron con el objeto de

establecer la relación que hay entre la retención de los conocimientos adquiridos por un individuo y la práctica que realizaba con cierta periodicidad.

Este es el caso de los estudios efectuados por Ausubel, los cuales aunque tampoco versan sobre capacitación laboral, aportan datos aplicables a esta modalidad de la educación de adultos.

Este autor señala que "(...) la retención a largo plazo, en las sesiones de clase y ambientes semejantes, presupone presentaciones o ensayos múltiples (práctica)".\* (57) y agrega que, "La distribución de la práctica facilita el aprendizaje significativo (y que) ordinariamente aprendizaje y retención quieren decir práctica".\* (58)

Asimismo, expone que en términos generales "La práctica distribuída es más eficaz que la aglomerada o masiva para el aprendizaje y la retención ( y que) eficacia depende de ciertos factores tales como la edad y la capacidad de quienes aprenden , así como de la naturaleza, cantidad y dificultad de la tarea de aprendizaje". \* (59)

Dice que la práctica aglomerada es más eficaz para la retención momentánea, pero no para la retención a largo plazo. Esto implica que el estudio de grandes cantidades de material en un corto plazo sea eficaz para aprobar un examen, por ejemplo, pero que el contenido tienda a olvidarse con mayor facilidad que aquel material que fue tratado de manera secuenciada y dosificada, por decirlo de alguna forma.

De ello puede deducirse que a medida en que aumenta la cantidad y complejidad de un material de estudio, y por ende la dificultad para aprenderlo, re

\* (57) AUSUBEL, David: Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México, Ed. Trillas, 1978, p. 320.

\* (58) Ibidem. p. 340

\* (59) Ibidem. p. 339

sulta menos conveniente la práctica masificada, y sí por el contrario, una práctica distribuída.

Para fundamentar lo antes expuesto, el autor alude a las teorías del olvido (de lo que hablaremos más adelante), y manifiesta que la práctica distribuída permite fortalecer los aprendizajes anteriores - en tanto que hace posible reconocer y afirmar los componentes ya olvidados -, al tiempo que el descanso (y el espaciamiento entre una sesión y otra) hace posible que se disipe la confusión, y que disminuyan la resistencia inicial al nuevo aprendizaje y la fatiga.

El autor agrega que, en consecuencia, la práctica distribuída conlleva a una retención demorada en contraste con la práctica masiva. Y señala que: "En conclusión, parece que las sesiones de práctica (o de revisión) breves y muy espaciadas que se van introduciendo cada vez más separadas unas de otras son mejores para el aprendizaje y la retención significativos". \*(60)

Aunque, como ya se mencionó, los datos arrojados por las investigaciones citadas no se realizaron con el objeto de aportar conocimientos que redundaran en una mejor planeación, ejecución y evaluación de la capacitación laboral, los resultados obtenidos pueden extrapolarse a este ámbito.

Consideramos que en la actualidad, una de las graves deficiencias que presentan los cursos de capacitación laboral, es precisamente el hecho de que son planeados, ejecutados y evaluados como "cursos relámpagos", lo que conlleva a que se trate un amplio contenido en un corto lapso. Esto se traduce no sólo en fatiga, sino sobre todo en la no profundización de los temas a tratar, y por ende, en un deficiente aprovechamiento de los

\* (60) Ibidem. p. 344

participantes.

Las agotadoras y consecutivas sesiones tornan muy difícil el aprendizaje de los capacitandos, y hace casi imposible que los conocimientos teóricos supuestamente adquiridos se apliquen en el ámbito laboral.

Este es quizá uno de los motivos por los que se califica a los cursos de capacitación laboral como no productivos e incluso como innecesarios.

Al respecto, William Mc. Gehee \* (61), el único de los autores revisados que contempla al espaciamiento intersesiones como un aspecto trascendente en la planeación y ejecución de los cursos de capacitación laboral, señala que "(...)si la práctica está demasiado próxima, el empleado puede no aprender eficazmente, debido a la fatiga, cansancio o interferencia de reacciones. (...) Es perfectamente posible que la superioridad aparente de la práctica espaciada se deba a que los períodos de descanso o de entrega a otras actividades, permiten que se disipe la fatiga y el cansancio".

Asimismo agrega, que no existe un intervalo óptimo de espaciamiento entre una sesión o práctica y las subsecuentes. Alude a las investigaciones que al respecto realizaron Woodworth y Schlosberg en 1964, quienes concluyeron que: "el intervalo óptimo difiere, según la clase de actividad, lo mismo que con la longitud del período del trabajo. Actualmente, en ausencia de leyes universales aplicables, cada situación práctica requerirá su propia investigación específica para determinar los períodos óptimos de descanso y trabajo". \* (62)

Puede inferirse, que un adecuado espaciamiento intersesiones de los cursos de capacitación, permite dosificar contenidos, practicar y retroalimentar.

\* (61) MC.GEHEE, W.:Capacitación, Adiestramiento y Formación de Personal, la.reimpresión, México, Ed. Limusa, 1986, p.172.

\* (62) Ibidem, p. 173.

Toca ahora el turno de referirnos al seguimiento de la capacitación laboral, factor que conjuntamente con el espaciamiento intersesiones, puede jugar un papel muy importante en el grado de aprovechamiento de quienes participan en los cursos impartidos.

Es conveniente señalar que también son escasos los referentes teóricos que aluden a lo que es o implica el seguimiento de la capacitación laboral.. Existen dos conceptos generales que a continuación se transcriben.

El primero de ellos es el propuesto por Alfonso Siliceo \* (63), quien concibe al seguimiento como "La medición de los resultados de un curso, por un lado, y por el otro, el seguir la trayectoria personal de un colaborador, en los aspectos de conocimientos, creatividad, ánimo, compromiso y otros de igual importancia; se debe establecer un sistema de intercomunicación posterior al curso, entre el tercero y el cuarto mes (que proporcione tales datos)". Evidentemente, le ubica sólo como evaluación final alterna.

El segundo concepto es proporcionado por el COPARMEX, que le concibe como: "El encadenamiento de los procesos de análisis y evaluación, y también de la prolongación de la formación del ambiente profesional, esto es, las modalidades particulares del acto de la capacitación y las acciones específicas posteriores a la formación". \* (64), pero no se especifican éstas.

No obstante, creemos que el seguimiento es e implica algo más que lo mencionado anteriormente, ya que por su importancia, debe considerarse como una etapa más dentro del proceso de la capacitación laboral, aunque generalmente no se conciba así y en muy pocos casos se realice en aquellas empresas en las que se imparten cursos de esa modalidad de la educación de adultos.

\* (63) SILICEO, A., op. cit. p. 118

\* (64) "Competitividad-Calidad-Capacitación" en: Capacitación Productiva, COPARMEX, México, abril 1988, Vol. II, p. 6.



Concebimos al seguimiento como la etapa del proceso de capacitación laboral que permite, por una parte, evaluar los resultados de dicho proceso, y por la otra, corregir, orientar o en su caso afirmar aquellas conductas que manifiesta el participante como resultado de su intervención en las actividades de aprendizaje de un determinado curso.

Es conveniente hacer notar que el seguimiento trasciende los límites de la evaluación y que debe cumplir con una doble función.

Una de ellas, es evaluar de manera permanente el proceso de capacitación, detectando por este medio no sólo los avances, sino también los obstáculos, limitantes, fallas y desviaciones tanto de la planeación como de la ejecución de los cursos impartidos.

La otra función se refiere a que la aplicación del seguimiento posibilita vincular de una manera más efectiva la teoría con la práctica, permitiendo que el sujeto no sólo retome lo aprendido, sino que sea capaz de aportar creativamente elementos que eficienten su desempeño social y laboral.

Así pues, por medio de esta asesoría, el capacitador puede observar participativamente tanto conductas que se relacionan con el contenido tratado durante las sesiones ( y que implican una aplicación práctica de ciertos conocimientos ), como los aprendizajes colaterales y cambios actitudinales evidenciados por los participantes.

Sin embargo, no sólo se identifican mediante el seguimiento aspectos positivos, sino también conductas que ponen de manifiesto la confusión, el olvido y las resistencias al cambio.

Por ello puede decirse que, gracias al seguimiento, el capacitador estará en condiciones de asesorar a aquellos trabajadores que no hayan alcanzado los objetivos de manera satisfactoria .

En este sentido, el seguimiento hace las veces de **retroalimentación**. Aunque este término tiene diferentes connotaciones, en este caso será empleado para hacer referencia a una actividad más dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje de los capacitandos.

Dicha actividad, ha de realizarse luego de las evaluaciones intermedias o - parciales y de la final o sumaria, en tanto que éstas aportan datos referentes a las partes de la tarea de aprendizaje que requieren de un tratamiento especial o más profundo.

La retroalimentación puede ser extrínseca ( si proviene del capacitador) o intrínseca ( cuando la origina el propio sujeto ).

Entendida de esta forma, la **retroalimentación** deberá cumplir con las funciones y objetivos que se mencionan a continuación :

- ° Desarrollar y/o reorientar conductas, actitudes y habilidades.
- ° Detectar aprendizajes colaterales .
- ° Observar la reconstrucción particular del conocimiento que - haga cada participante.
- ° Poner de manifiesto al grupo, y a cada uno de sus miembros ; qué partes de la tarea de aprendizaje no se han dominado todavía.
- ° Motivar al sujeto y al grupo para que concentren su atención y sus esfuerzos, selectivamente, para aprender lo que aún no se ha comprendido o asimilado por completo, pretendiéndose - con ello perfeccionar el aprendizaje.
- ° Favorecer la comunicación y la integración de equipos de trabajo .

\*NOTA: el término " retroalimentación" no se usa como sinónimo de simple verificación de - conductas .

- ° Aclarar aquello que, aunque de manera inicial no había presentado mayores problemas para su comprensión, posteriormente resultó confuso y difícil de aprender, recordar y aplicar, corrigiendo errores detectados.
- ° Afirmar conocimientos y actitudes que se ajustan adecuadamente a lo aprendido

Ahora bien, en términos generales, puede decirse que a consecuencia de la retroalimentación que recibe un individuo o un grupo "(...) aumenta su confianza en la validez del producto de su aprendizaje, se consolidan los conocimientos que adquirió, y se vuelve capaz de concentrarse y de atender aquellos aspectos de la tarea que exijan ser perfeccionados".

\* (65)

Aunque esta retroalimentación será en principio extrínseca (brindada durante la etapa de asesoría -seguimiento por el capacitador), es propósito de la acción educativa que paulatinamente se torne en intrínseca, es decir, que sea el propio sujeto quien detecte sus fallas, errores o deficiencias, a fin de que él mismo reoriente su conducta hacia el logro de los objetivos establecidos.

Como puede observarse, la doble función que debe cumplir la etapa de seguimiento, la de evaluación y la de asesoría-retroalimentación, le confieren gran importancia en el proceso de la capacitación laboral.

Por ello, no sólo es adecuado incluirle dentro del proceso general de capacitación laboral, más aún, lo consideramos necesario.

Creemos que, la elección de un adecuado espaciamiento intersesiones de los cursos, aunada a la ejecución del seguimiento, pueden contribuir -

\* (65) ALSEBEL, D., op. cit. p. 367

no sólo a mejorar el aprovechamiento de los capacitandos, sino también a incrementar el impacto de la capacitación en el ámbito laboral. Cabe destacar que en atención a lo anteriormente expuesto, tanto el espaciamiento intersesiones como la etapa de seguimiento deben proponerse, como uno de sus fines primordiales, coadyuvar a que los participantes en los cursos de capacitación no sólo sean capaces de aprender momentáneamente un cierto contenido, sino que además logren retener y transferir lo aprendido a otras situaciones durante períodos considerables.

Por este motivo, se hará alusión a algunos referentes teóricos relativos a los factores y elementos que influyen en que lo aprendido por un sujeto perdure en su memoria durante un tiempo considerable, o en que, por el contrario, sea olvidado con gran facilidad.

Aunque existen diversas teorías que intentan explicar por qué algunas de las cosas que aprendemos intencionalmente perduran más en nuestra memoria que otras, casi todas coinciden en que ello depende, principalmente, de que el material de estudio sea significativo para quien aprende, de su organización o estructura más o menos lógica, de la práctica y de las posibilidades que se tengan para desvanecer confusiones, aclarar dudas y perfeccionar los conocimientos adquiridos, lo que puede equivaler a la existencia de una retroalimentación.

De acuerdo con Smirnov \* (66) "La memoria es el reflejo de lo que existió en el pasado. Este reflejo o recuerdo está basado en su fijación, actualización o funcionamiento en el futuro".

\* (66) SMIRNOV, A.A., Rubinstein y otros: Psicología, México, Ed. Grijalbo, 1984, p.201-224.

Agrega que existen dos tipos o formas de memoria: la involuntaria y la voluntaria. Lo que se fija en la memoria es resultado directo del significado que un cierto hecho o conocimiento tiene para el sujeto. La memoria involuntaria se diferencia de la voluntaria en que la segunda es consecuencia de una tarea fijada con el fin expreso de aprender y recordar algo; por ende, la memoria voluntaria es generalmente consecuencia de una actividad de aprendizaje seleccionada.

Para este autor, de una forma similar el recuerdo puede ser no intencionado o intencionado. La importancia de esto, es que los hechos fijados en la memoria se recordarán según la experiencia y los intereses del sujeto. El recuerdo cambiará y se reconstruirá de acuerdo a las circunstancias, la actividad, los intereses, el estado emocional y a todas las características de la personalidad de un individuo.

Por su parte, Ellis \* (67) considera que existen tres procesos necesarios para la memoria: la codificación, el almacenamiento y la recuperación.

Define a la codificación como a la transformación de eventos de tal manera que puedan ser almacenados (ya sea en forma verbal o de imágenes), lo cual se lleva a cabo durante lo que ordinariamente se denomina como aprendizaje.

Para el proceso de almacenamiento de la información, se presentan tres etapas: la memoria sensorial o icónica, la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. \* (68)

° Memoria Sensorial o Icónica.

Durante la etapa sensorial, se recibe una cantidad mayor de información de

\* (67) ELLIS, Henry: Fundamentos del aprendizaje y Procesos Cognoscitivos del Hombre, México, Ed. Trillas, 1986, p. 147

\* (68) *Ibidem.* p. 157- 163, *passim.*

la que podemos procesar eficientemente. Por lo tanto, la memoria sensorial es un sistema de almacenamiento de gran capacidad donde se conserva la información por sólo un breve espacio temporal.

La información en la memoria sensorial decae de una manera extremadamente rápida (en cuestión , incluso, de segundos) y después es imposible evocarse.

Finalmente, la fracción de información que se ha seleccionado para el procesamiento posterior, pasa a la siguiente etapa: memoria a corto plazo.

#### ° Memoria a Corto Plazo.

Se refiere a la rápida pérdida de la memoria en un período muy breve. En el caso de que lo aprendido llegue a ser ejercitado o procesado de alguna manera, entonces podrá ser transferido a la memoria a largo plazo.

De no ocurrir lo anterior, será olvidado; por ello, resultan tan importantes la práctica y la retroalimentación para que el sujeto fije y retenga en su memoria un cierto contenido de aprendizaje.

#### ° Memoria a Largo Plazo.

Se presenta cuando el intervalo de retención es más o menos duradero. La memoria a largo plazo funciona con aquella información que ha ingresado a un sistema de almacenamiento relativamente permanente.

La memoria a largo plazo es activa ya que implica la selección, organización y consolidación de los materiales, en estrecha vinculación con sus cualidades y significado para quien pretende evocar algún suceso, conocimiento o fenómeno.

Las diferencias individuales resultan importantes para la memoria a largo plazo, en tanto que los intereses, necesidades, expectativas, etc. de un sujeto, determinarán en gran medida si la información recibida será o no retenida durante un tiempo considerable.

Finalmente, el proceso de recuperación (tercero de la memoria según Ellis), consiste en el hecho de asegurar que una gran cantidad de información se pueda recuperar en el momento necesario.

En términos generales, puede decirse que la recuperación de la información que se encuentra en la memoria, depende del almacenamiento organizado y sistemático necesario para lograr un recuerdo. Este proceso es constante, ya que continuamente se cambia, organiza y reorganiza, especialmente cuando se incorpora nueva información.

Aunque se piensa que una vez que la información ha llegado a la memoria a largo plazo presenta una resistencia mucho mayor al olvido, ésta puede olvidarse si no existe una práctica o evocación adicional.

Los intentos hechos para explicar por qué surge el olvido, se circunscriben primordialmente dentro de dos teorías: la del decaimiento y la de la interferencia.

La primera se basa en el supuesto de que las huellas que un evento o conocimiento dejan en la memoria decaen o se debilitan automáticamente con el paso del tiempo, lo cual es resultado de alguna propiedad interna del sistema nervioso. Así pues, el olvido es el resultado natural del principio del decaimiento de las huellas de la memoria.

A su vez, la teoría de la interferencia hace hincapié en que el olvido o -

curre debido a los efectos de interferencia que ejerce un aprendizaje nuevo sobre uno anterior. Esta teoría señala que la razón por la cual olvidamos, es que el aprendizaje nuevo interfiere con las huellas que están en la memoria. Así pues, los nuevos aprendizajes se convierten en factores que inhiben los recuerdos y propician el olvido.

Esta última teoría ofrece la ventaja de que puede ser probada experimentalmente, en tanto que la teoría del decaimiento ha presentado serios problemas en este sentido.

Por otra parte, y de acuerdo con la teoría de la interferencia, Ellis propone una serie de factores (o supuestos) que pueden influir en el olvido y en la retención de un conocimiento o evento.

El primero de ellos indica que, una manera de minimizar el olvido, es incluir un período de descanso luego de haber aprendido o ejecutado una tarea especialmente importante. Considera que de esta forma, las huellas en la memoria son protegidas de una posible interferencia proveniente del entorno.

El segundo dice que el grado de aprendizaje original (y el que se trate de un aprendizaje significativo o no significativo para el sujeto), influyen directamente en la retención. Así pues, mientras mayor sea el grado de aprendizaje original, mayor será su resistencia al olvido.

El tercer supuesto señala que los factores contextuales que favorecen el aprendizaje de un individuo, actúan en igual sentido en lo que respecta a su retención y viceversa.

El cuarto factor que influye en la retención o en el olvido de un material de estudio o de un cierto suceso, es el relacionado con la existencia o



inexistencia de una práctica de recuperación (práctica cotidiana y retroalimentación), en tanto que la clave final y esencial para lograr una memoria a largo plazo es ejercitar lo que se ha aprendido.

Otros factores que pueden influir en el recuerdo a largo plazo de los materiales de estudio (cuando se trata de una memoria voluntaria), son el conocimiento de los objetivos, la atención centrada en contenidos específicos y la adecuada estructuración de la información.

Tanto el conocimiento de estos factores, como la revisión de conceptos relacionados con la retención y el olvido, resultan de utilidad para la planeación de los cursos de capacitación laboral.

Consideramos que al planear los cursos de capacitación, debe incluirse como uno de los objetivos primordiales el de que los participantes no sólo aprendan y almacenen en su memoria ciertos contenidos por un corto plazo, sino sobre todo, que como resultado de las actividades de aprendizaje logren retenerlos y aplicarlos por un tiempo considerable hasta que éstos se realicen de una forma intrínseca.

En este sentido, reiteramos la importancia que tienen tanto el espaciamiento intersesiones de los cursos, como la existencia o inexistencia de la etapa de seguimiento. Ambos factores se conjugan y pueden determinar en gran medida el mayor o menor aprovechamiento de los capacitandos.

Creemos que las sesiones que comprende un curso, deben espaciarse lo suficiente para contrarrestar la fatiga y para permitir la profundización de los temas a tratar, al tiempo que se hace posible una participación más activa de los participantes.

Aunado a ello, consideramos que la ejecución de la etapa de seguimiento durante un curso de capacitación, conlleva a minimizar el olvido de lo que ya se aprendió, mediante una práctica y recuperación de los materiales de estudio.

En el siguiente capítulo, se describirá el estudio que se realizó con el fin de conocer si el espaciamiento intersesiones y la etapa de seguimiento influyen o no en el aprovechamiento de quienes participan en un curso de capacitación laboral.

Independientemente de los resultados que se obtengan, pensamos que el estudio constituye un esfuerzo más por aportar datos que enriquezcan el ámbito de esa actividad educativa que se dirige a los adultos y que se lleva a cabo en su ámbito de trabajo.

## 5. EL ESTUDIO .

### 5.1 DESCRIPCION DEL ESTUDIO.

#### 1. RESUMEN .

El presente estudio se realizó en el período comprendido entre los meses de abril y julio de 1989, en dos diferentes empresas privadas ubicadas en el área metropolitana de la capital del país.

Aunque en ambas se impartió un mismo curso de capacitación laboral ( "Manejo Eficaz de Personal | Liderazgo Situacional" ), existieron dos diferencias fundamentales que se expondrán a continuación.

En una de las empresas se implementó el curso durante 5 días consecutivos : 4 horas diarias, siendo un total de 20 horas | curso. El espaciamiento inter sesiones fue diario y no se ejecutó la etapa de seguimiento.

En la otra empresa, el curso se impartió en un lapso de dos meses y medio : una sesión cada 15 días, siendo también un total de 20 horas | curso. En este caso, el espaciamiento intersesiones fue quincenal y sí se ejecutó la etapa de seguimiento de la capacitación, consistiendo ésta en 4 horas de asesoría directa por cada 4 horas de curso.

Quienes tomaron parte en esta última modalidad de la capacitación laboral , conformaron el grupo al que llamaremos B . El grupo A intervino en la modalidad descrita inicialmente.

Luego de evaluar los resultados de aprovechamiento obtenidos por ambos grupos, y de compararlos, se observó que la implementación de la segunda modalidad que implicaba un espaciamiento intersesiones mayor ( quincenal - en vez de diario ) y la ejecución de la etapa de seguimiento, propició un mejor aprovechamiento.

## 2. OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO .

El objetivo general de este estudio, fue determinar si un mayor espaciamiento intersesiones durante el curso y la ejecución de la etapa de seguimiento influían o no en el grado de aprovechamiento de los capacitandos y en qué medida lo hacían .

Ello, con el fin de rescatar de nuestra práctica pedagógica algunos elementos que pudieran ser de utilidad en ámbitos similares.

No obstante, es conveniente mencionar que los resultados obtenidos no bastan para establecer generalizaciones, pues su cobertura es limitada .

De cualquier forma, el estudio realizado constituye un intento por retomar de la práctica cotidiana del pedagogo elementos que favorezcan la función educativa de la capacitación laboral.

## 3. DEFINICION DE HIPOTESIS .

$H_1$  El grupo B , cuyo espaciamiento intersesiones es quincenal y en el que se ejecuta la etapa de seguimiento, tiene mayor aprovechamiento - que el grupo A , en el cual el espaciamiento intersesiones es diario y no se ejecuta la etapa de seguimiento .

$H_0$  No hay diferencia en el aprovechamiento de los grupos A y B .

## 4. DEFINICION DE VARIABLES .

Variable Independiente 1 . EL CURSO DE CAPACITACION LABORAL : "MANEJO EFICAZ DE PERSONAL | LIDERAZGO SITUACIONAL"

Se definió al curso como : la unidad de estructuración del trabajo de la capacitación laboral, el cual incluía tanto los contenidos temáticos como las actividades planeadas para el aprendizaje de los capacitandos, y por ende , para el logro de los objetivos preestablecidos.

El curso estaba conformado por 10 temas , trabajándose dos de ellos en cada una de las cinco sesiones en que fue impartido.

#### **Variable Independiente 2. EL ESPACIAMIENTO INTERSESIONES.**

Se definió como la distribución temporal del contenido temático y de las actividades de aprendizaje del curso.

Incluyó el número de sesiones efectuadas , en este caso 5 , su duración que fue de 4 horas por sesión en ambos grupos , y su periodicidad : diario en el grupo A y quincenal en el grupo B .

#### **Variable Independiente 3. LA ETAPA DE SEGUIMIENTO .**

Se definió como la fase del proceso de capacitación, consistente en la asesoría directa , por parte del capacitador , con fines de evaluación, retroalimentación y vinculación teórico - práctica del contenido del curso .

La etapa de seguimiento se realizó sólo en el grupo B, y consistió en 4 horas de asesoría además de las 4 horas | curso de que constó cada sesión.

Por ende, en el grupo A únicamente hubieron 20 horas | curso, en tanto - que en el grupo B se impartieron un total de 40 horas | curso - asesoría.

Para los fines de este estudio, tanto el espaciamiento intersesiones como - la etapa de seguimiento, son evaluadas conjuntamente; es decir, no se midió

el efecto de cada una por separado, sino en su totalidad.

Así pues, se considera que el aprovechamiento del grupo B fue resultado de la conjunción de ambos factores, y no de uno de ellos en particular.

En el caso del grupo A, los resultados de aprovechamiento pueden ser atribuidos a la variación de ambos factores: el espaciamiento interesiones fue diario, y menor que en el otro grupo, y no existió la etapa de seguimiento.

#### Variable Dependiente 1. EL APROVECHAMIENTO DE LOS CAPACITANDOS.

El aprovechamiento de los capacitandos se definió como el grado de comprensión, asimilación y aplicación del contenido temático del curso.

Para determinar el grado de aprovechamiento de los capacitandos, se aplicaron instrumentos de evaluación diagnóstica: 1 en cada grupo, de proceso o formativas: 4 en cada grupo, final o de producto: 1 en cada caso y final o de producto - alterna: 1 en cada grupo.

#### 5. SISTEMA DE MEDICION.

Con el fin de establecer el grado de aprovechamiento de los capacitandos se empleó un sistema de medición de los resultados arrojados por los instrumentos de evaluación que se aplicaron en ambos grupos.

Este sistema de medición incluyó cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, basados en los contenidos temáticos tratados en el curso.

Se emplearon varios tipos de preguntas cerradas: de respuesta alterna, de opción o selección múltiple, de correspondencia o términos pareados, así como de asignación de un juicio de valor.

Las preguntas abiertas ( llamadas también de respuesta construída o de suministro ) que se incluyeron en los cuestionarios, permitieron evaluar cierto tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que no pueden reportar las - respuestas a preguntas cerradas .

La evaluación diagnóstica constó de 7 reactivos, los cuales fueron de res - puesta abierta. \* ( Ver anexo No. 15, pp. 207 y 208 )

Los cuestionarios correspondientes a las evaluaciones de proceso o formativas, estuvieron consituídos por 5 reactivos cada uno de ellos. En estos instrumentos de evaluación se combinaron preguntas con respuestas abiertas y cerradas. \* ( Ver anexo No. 16, pp. 209 - 212 )

En el caso del instrumento aplicado durante la evaluación final o de producto, constó de 10 reactivos con respuesta abierta.\* ( Ver anexo No. 17, pp. 213-214)

A su vez, el cuestionario correspondiente a la evaluación final o de producto - alterna, estuvo conformado por 15 reactivos tanto de respuesta abierta como cerrada. \* ( Ver anexo No. 18, pp. 215 - 217 )

Para cuantificar los resultados de aprovechamiento arrojados por los instrumentos de evaluación, se empleó una escala literal integrada de la siguiente forma : **MB** ( que implicaba un alto grado de aprovechamiento), **B** ( para señalar un buen grado de aprovechamiento ), **R** ( para determinar un regular grado de aprovechamiento ) y **NS** ( para representar un grado insuficiente de aprovechamiento ) .

Numéricamente, la **MB** correspondió a 10 | 9, la **B** a 8 | 7, la **S** a 6 y la **NS** a 5.

## 6. DEFINICION DE RESPUESTAS .

En el caso de las preguntas cerradas, las respuestas aludían a criterios - preestablecidos; tales criterios estuvieron plasmados en los contenidos temáticos que se revisaron como parte de las actividades de aprendizaje. Por tal motivo, las respuestas correctas tenían que ajustarse a datos específicos. En caso contrario, las respuestas fueron consideradas como incorrectas.

En lo que respecta a las respuestas abiertas, se consideraron correctas aquéllas que ponían de manifiesto la comprensión y asimilación de un concepto, tema o procedimiento. Se consideraron como incorrectas las que evidenciaban confusión, olvido o desconocimiento de un concepto, tema o procedimiento, en función de lo que se había establecido durante las sesiones.

## 7. M E T O D O .

Puesto que no se utiliza el proceso de selección o aleatorización para asignar los sujetos a los grupos, sino que se tomaron grupos ya formados de acuerdo a procedimientos no experimentales, y dadas las diferencias con respecto a edad, escolaridad, experiencia laboral, etc. entre los sujetos de los mismos, se ubica a este estudio como : " Un diseño preexperimental de comparación estática con pretest " ( Castro, 1978 ).

Desglosando, se observa que es un diseño preexperimental, ya que los investigadores no pueden controlar experimentalmente las variables que afectan - al objeto de estudio, ni las variables externas circundantes; se incorporaron algunos procedimientos para efectuar comparaciones formales en diferentes momentos al mismo grupo y entre los dos grupos.



Es estático puesto que la población o grupo ya estaba formada arbitrariamente e incluye pretest, que aunque no basta para hacer equivalentes a los dos grupos, da un indicio de qué tan diferentes son antes de empezar a introducir las variables.

Campbell ( 1970 ) denomina a este tipo de diseño : " De grupo de control no equivalente ".

El procedimiento o implementación de este estudio, comprendió tres fases o etapas : pretest, tratamiento o intervención y revisión demorada. Tales fases serán detalladas más adelante .

**8. S U J E T O S .**

Tanto el grupo A como el grupo B , estuvieron integrados por 20 adultos, cuyas edades fluctuaban entre los 25 y los 45 años.

La distribución por edades, en ambos grupos, se presenta en la siguiente tabla :

EDAD EN AÑOS	GRUPO A   NO. SUJETOS	GRUPO B   NO. SUJETOS
25   29	3	4
30   34	7	5
35   39	6	4
40   45	4	7

Otros elementos de importancia a considerar para la tipificación de los sujetos que participaron en el estudio fueron que :

- a) Todos los participantes eran de sexo masculino.
- b) La totalidad de ellos desempeñaba funciones de " mandos intermedios " .  
Este hecho resultó relevante, dado que uno de los objetivos de las empresas en las que se implementó la capacitación, era propiciar una mejor y más eficaz relación entre los capacitandos y sus subordinados.
- c) El nivel socioeconómico de los capacitandos era medio.
- d) Su grado mínimo de escolaridad era el medio básico, y el máximo, el medio superior. Esta característica revestía de importancia dado que un grado menor de escolaridad hubiera dificultado la comprensión de los contenidos temáticos del curso, y por ende, podría obstaculizar tanto el trabajo individual como el grupal.

A continuación se presenta una tabla que resume el nivel de escolaridad de los capacitandos :

GRADO DE ESCOLARIDAD	GRUPO A NO. SUJETOS	GRUPO B NO. SUJETOS
MEDIO BASICO	7	11
MEDIO SUPERIOR	13	9

- e) Todos los participantes tenían, por lo menos, 3 años de antigüedad en sus respectivas empresas.

## 9. METODO DE SELECCION DE LOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO .

En lo que respecta al método de selección de quienes participaron en el estudio, es conveniente aclarar que las empresas proporcionaron el listado que contenía los nombres de las personas que tomarían parte en el curso de capacitación laboral a implementarse.

Según se indicó verbalmente, cada una de las empresas eligió a aquellos empleados que, por el tipo de funciones que desempeñaban, requerían de la capacitación.

En ambos casos, la empresa se encargó de notificar a los empleados que participarían en un curso de capacitación, y que deberían hacerlo regular y puntualmente, así como los objetivos de su intervención en el mismo.

## 10. ESCENARIOS DE LA CAPACITACION LABORAL .

Como el curso en cuestión se ejecutó en dos escenarios diferentes, éstos se describen por separado :

### ESCENARIO PARA EL GRUPO A .

En este caso, el escenario de la capacitación estuvo constituido por una sa la de usos múltiples lo suficientemente amplia para la realización de las actividades de aprendizaje.

Contaba con una serie de sillas y mesas que podían moverse con facilidad, - lo cual favoreció a la realización de cierto tipo de actividades, principal mente, la de las llamadas técnicas para el aprendizaje grupal.

Asimismo, la sala poseía una adecuada ventilación y una buena iluminación tanto natural como artificial.

En lo que respecta a los materiales de apoyo, existían : pizarrón, rotafolio y pantalla automática para la proyección de películas.

#### ESCENARIO PARA EL GRUPO B .

También en este caso se contó con una amplia sala para usos múltiples, en la cual se llevo a cabo el curso de capacitación.

El mobiliario estaba integrado por una serie de sillas y mesas móviles, aunque las primeras no eran del todo cómodas.

La ventilación e iluminación del lugar resultaron adecuadas para el tipo de trabajo que se desempeñó.

Sin embargo, dicho escenario sólo contaba con rotafolio y pizarrón como medios de apoyo para las actividades de aprendizaje.

#### 11. MATERIALES DE APOYO O MEDIOS AUXILIARES PARA LA CAPACITACION .

Con el fin de facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje durante el curso de capacitación que se implementó, y de que las sesiones posibilitaran la participación de los capacitandos en todas las actividades planeadas, se utilizaron diversos medios auxiliares o recursos de apoyo.

A continuación se enlistan, ajustándose a la clasificación propuesta por John W. Bachman que fue citada en otro punto del presente trabajo.

##### A) MATERIAL VISUAL

- |                                |                           |
|--------------------------------|---------------------------|
| - Pizarrón.                    | - Rotafolio.              |
| - Manuales de autoaprendizaje. | - Cuadros sinópticos.     |
| - Cuestionarios impresos.      | - Ilustraciones diversas. |

- Tablas.
- Guías de observación.
- Tarjetas.
- Rompecabezas.
- Formatos.
- Guías de análisis.
- Tablero simulador con fichas.

#### B. MATERIAL AUDIOVISUAL .

- Películas.
- Acetatos.
- Monitor.
- Retroproyector.
- Videocassettera.

### 12. P R O C E D I M I E N T O .

La impartición del curso "Manejo Eficaz de Personal | Liderazgo Situacional" se sujetó al siguiente horario :

En la empresa A ( Grupo A ), las sesiones comenzaban a las 14:30 hrs. para finalizar a las 18:30 hrs.

En la empresa B ( Grupo B ), las sesiones también se iniciaban a las 14:30 hrs. y concluían a las 18:30 hrs. Sin embargo, en este grupo se implementó la etapa de seguimiento del proceso de capacitación, que como ya se dijo, consistió en 4 horas de asesoría directa además de las 4 horas | curso de cada sesión.

Aunque el contenido temático del curso fue trabajado de manera grupal en ambas empresas, durante la etapa de seguimiento ( que sólo se realizó en la empresa B ), la asesoría fue más bien individualizada, a fin de aclarar

dudas y de reorientar actitudes personales.

El procedimiento constó de tres etapas que fueron :

#### I. P R E T E S T .

Durante la primera sesión, y luego de haber dado la bienvenida a los participantes, se aplicó un instrumento de evaluación diagnóstica en ambos grupos.

Conforme las evaluaciones iban siendo entregadas por cada uno de los capacitandos, el asesor o capacitador las leía con el objeto de tener una idea de los conocimientos que los participantes tenían sobre el tema del curso, de sus expectativas, intereses, etc.

Posteriormente se daba inicio a la sesión de manera formal, procediéndose a trabajar conjuntamente los dos primeros módulos del curso.

Es conveniente mencionar que las evaluaciones diagnósticas de ambos grupos fueron revisadas después con mayor profundidad, a fin de poder cuantificar, comparar y analizar los resultados.

#### II. T R A T A M I E N T O .

Dado que existieron diferencias de importancia a este respecto, el tratamiento efectuado en cada uno de los dos grupos, será descrito por separado.

##### TRATAMIENTO EN EL GRUPO A .

1) Se llevaron a cabo 5 sesiones consecutivas ( una semana laboral ); la duración de cada una de ellas fue de 4 horas. Así pues, el curso se ejecutó en 20 horas.

- 2) Las sesiones iniciaban a las 14:30 hrs. y concluían a las 18:30 hrs.
- 3) Transcurridas las dos primeras horas de cada sesión hubo un receso de 15 minutos con el fin de evitar la fatiga.
- 4) Cada sesión de trabajo se realizó conforme a la planeación didáctica que se plasmó en la carta descriptiva anexa. \* ( Ver anexo Nb. 19, pp. 218-242 )
- 5) En cada una de las sesiones se abordaron dos de los diez módulos que conformaban el curso de capacitación: " Manejo Eficaz de Personal | Liderazgo Situacional ".
- 6) Al inicio de la segunda, tercera, cuarta y quinta sesiones se aplicó un instrumento de evaluación de proceso o formativa. La evaluación realizada durante la segunda sesión era alusiva a los contenidos temáticos trabajados durante la sesión anterior, y así, sucesivamente.  
  
Es conveniente mencionar que la evaluación de proceso correspondiente a los módulos 9 y 10 formó parte de la evaluación final o de producto. No obstante, para fines estadísticos fue cuantificada tanto por separado como en conjunto.
- 7) La evaluación final o de producto tuvo que realizarse el lunes siguiente al día viernes en que finalizó el curso, sin que la empresa objetara tal actividad.
- 8) La evaluación sumaria alterna ( revisión demorada ) se llevo a cabo 30 días después de la terminación del curso.
- 9) El espaciamiento intersesiones fue diario y no se ejecutó la etapa de seguimiento.

**TRATAMIENTO EN EL GRUPO B .**

- 1) Se efectuaron 5 sesiones en día viernes.
- 2) Se realizaban un viernes sí y un viernes no, por lo que el espaciamiento intersesiones se consideró quincenal. En estos términos, el curso de capacitación se impartió en el transcurso de dos meses y medio.
- 3) La duración de las sesiones, los recesos y la planeación didáctica, fueron exactamente iguales que en el grupo A .
- 4) De las 09:00 a las 13:00 hrs. del día en que se llevaron a cabo las sesiones, se implementó la etapa de seguimiento de la capacitación. Esta actividad consistió en 4 horas de asesoría directa del capacitador a los participantes. En este lapso se les visitaba, con el propósito de observar directamente la conducta de los capacitandos en relación con el contenido temático del curso. Ello permitió detectar fallas, omisiones, confusiones y prácticas inadecuadas, así como todo lo contrario. Paralelamente, se elaboraron anexos en los que los capacitandos retroalimentaron lo aprendido y lo vincularon más estrechamente con su realidad laboral. Esta actividad de evaluación - retroalimentación, es descrita con mayor profundidad en la carta descriptiva anexa. ( Ver anexo No. 19, pp. 218-242 )
- 5) Tanto las evaluaciones de proceso, como la final o de producto, fueron aplicadas en la misma forma que en el grupo A .
- 6) También en este grupo se practicó una evaluación sumaria alterna (revisión demorada) un mes después del término del curso.



### III. REVISION DEMORADA .

La tercera y última etapa o fase del procedimiento, fue la revisión demorada.

La revisión demorada consistió en la aplicación de un instrumento de evaluación sumaria alterna muy similar al de la evaluación final o de producto.

En ambos grupos la revisión demorada se efectuó 30 días después de la culminación del curso impartido.

Su objetivo principal fue detectar en qué medida eran recordados los conocimientos y habilidades adquiridos durante el curso, para dar mayor validez y confiabilidad a los resultados estadísticos obtenidos al revisar los instrumentos de evaluación diagnóstica, de proceso y final.

En suma, la revisión demorada permitiría saber si la modalidad implementada en el grupo B ( con espaciamento intersesiones quincenal y etapa de seguimiento ), contribuía o no a lograr un mejor aprovechamiento de los capacitandos. Es decir, haría posible detectar si tal modalidad de la capacitación coadyuvaba a mejorar el recuerdo a largo plazo de lo aprendido o si no tenía repercusiones al respecto.

Ahora bien, resulta necesario aclarar que aunque metodológicamente es común emplear el término "seguimiento" para describir a la tercera fase del procedimiento desarrollado, en este caso se utiliza en su lugar el de **revisión demorada** ( Ausubel, 1978) para diferenciarle de la que en este trabajo es considerada como una etapa más del proceso de capacitación.

## V.2 RESULTADOS Y ANALISIS DE DATOS DE LOS GRUPOS A Y B .

En las tablas 1 ( para el grupo A ) y 2 (para el grupo B ), se resume - la cuantificación de los resultados de aprovechamiento | No. de Sujetos, ob- tenidos durante los diferentes momentos del curso de capacitación laboral que se implementó.

En las columnas horizontales aparece el tipo de evaluación al que correspon- den tales resultados. Así, la ED se refiere a la diagnóstica, las EP alu- den a las de proceso, la EF equivale a la final, y la EPA hace referencia a la final alterna.

En tanto, en las columnas verticales se encuentra la escala literal emplea- da para cuantificar el grado de aprovechamiento, en donde MB equivale a 10 y 9, la B a 8 y 7, la S a 6 y la NS a 5. En tales columnas, se anota el - número de sujetos que obtuvieron dichas calificaciones. \* ( Ver tablas 1 y 2 pp. 243 y 244 ).

Ahora bien, con el fin de obtener el promedio de aprovechamiento por sesión y por grupo, se empleó la siguiente fórmula aritmética :

$$\bar{X} = \frac{\sum ( f \cdot PM )}{\sum f}$$

Donde :

- ∑ = sumatoria
- f = frecuencia
- PM = punto medio

\* NOTA : las iniciales usadas en las tablas 1 y 2 para hacer referencia a tipos de evaluación y resultados de aprovechamiento, se emplean también en el resto de las tablas.

Los resultados obtenidos por medio del empleo de esa fórmula base, se presentan en las tablas 3 a 10 A y B. \* ( Ver pp. 245 - 252 )

Es conveniente señalar que esa misma fórmula se utilizó para obtener los promedios de aprovechamiento de los grupos en las evaluaciones final y final alterna.

A continuación puede observarse, de manera resumida, la comparación efectuada entre los grupos A y B con respecto a los promedios de aprovechamiento | tipo de evaluación.

TIPO DE EVALUACION	GRUPO A	GRUPO B	DIFERENCIA DE PROMEDIO
ED	6.1	5.7	0.4
EP - 1	6.8	6.4	0.4
EP - 2	7.5	7.8	0.3 *
EP - 3	7.9	8.6	0.7
EP - 4	8.1	8.8	0.7
EP - 5	7.8	9.0	1.2
EF	7.9	8.8	0.9
EFA	7.4	9.0	1.6

\*Como puede apreciarse, el promedio de aprovechamiento favorece al grupo B a partir de la segunda evaluación de proceso, tendencia que habrá de continuar hasta la final alterna.

También puede observarse que en la evaluación diagnóstica aplicada como pre test, ninguno de los dos grupos alcanzó un alto nivel de aprovechamiento. Incluso, el grupo B, ni siquiera obtuvo el de suficiencia ( S ). Sin embargo, la diferencia entre ambos ( 0.4 décimas ) no fue muy marcada, lo que no implicaba equivalencia entre ellos.

Los resultados de la primera evaluación de proceso continuaron favoreciendo al grupo A, aunque ligeramente.

No obstante, y como ya se indicó, los resultados de la segunda evaluación de proceso en adelante fueron variando gradualmente en favor del grupo B, de tal forma que existió un incremento en su aprovechamiento paralelo a la ejecución de las sesiones con seguimiento de la capacitación.

La mejoría en el promedio de aprovechamiento del grupo B con respecto al A se mantuvo, hasta alcanzar en la etapa de ~~revisión~~ ~~demorada~~ una diferencia de 16 décimas.

Lo anteriormente expuesto puede verse en la gráfica que se anexa. \* ( Ver gráfica en la p. 253 )

Finalmente, y con el propósito de conocer el **incremento porcentual de aprovechamiento** de ambos grupos a partir del pretest y con respecto a las evaluaciones final y final alterna, se utilizó la siguiente fórmula :

$$IP = \frac{EU - ED ( 100 )}{ED}$$

En donde :  
 EU = Evaluación Última.  
 ED = Evaluación Diagnóstica.  
 IP = Incremento Porcentual .

El incremento porcentual de aprovechamiento obtenido por el grupo B desde la aplicación del pretest hasta la evaluación final, fue del 54.3 %. A su vez, el grupo A tuvo un incremento porcentual del 29.5 %.

Como se observa, la diferencia entre ambos incrementos fue del 24.8%, favoreciendo al grupo B. Esto demuestra que las variables introducidas durante la etapa de tratamiento ( espaciamiento intersesiones quincenal y ejecución de la fase de seguimiento de la capacitación ), son responsables del mayor incremento en el aprovechamiento de los capacitandos del grupo B.

En lo que respecta al incremento porcentual de aprovechamiento a partir del pretest y hasta la evaluación final alterna, para el grupo B fue del 57.8% en tanto que para el grupo A fue del 21.3 % sóloamente.

La diferencia de incrementos fue del 36.5 % a favor del grupo B, observándose también la influencia directa de las variables antes mencionadas. \*(Ver tabla 11 p. 254 )

La simple inspección visual de los datos habría bastado para apreciar las - diferencias que existieron en el grado de aprovechamiento de ambos grupos. No obstante, fue el análisis estadístico de tales datos, el que permitió determinar la relevancia de ciertos resultados con respecto al objetivo del presente estudio; al mismo tiempo, dicha revisión servía de base para el establecimiento de una serie de conclusiones que serán expuestas más adelante.

## ANEXO NO. 15

## EVALUACION DIAGNOSTICA

1. En tu opinión, quién es un líder ?

	SI	NO
a. Un Presidente	( )	( )
b. Un jefe	( )	( )
c. Cualquier persona	( )	( )
d. Alguien que tiene poder	( )	( )
e. Alguien con carisma	( )	( )

2. Consideras que, como jefe, debes ejercer tu liderazgo ?

SI ( ) NO ( )

Por qué ?

3. Cuando dirige un jefe ?

F = falso

V = verdadero

a. Cuando verifica las existencias en el almacén	( )
b. Cuando da órdenes	( )
c. Cuando asigna tareas	( )
d. Cuando hace el trabajo de un subordinado	( )

4. Un jefe debe tratar a todos los subordinados en la misma forma ?

SI ( ) NO ( )

Por qué ?

5. Marca con una X las funciones principales de un jefe :

- a. Guiar y orientar a sus subordinados ( )
- b. Tomar decisiones ( )
- c. Supervisar el trabajo ( )
- d. No rendir informes ( )
- e. Amenazar con el despido cuando no se trabaja ( )

6. Escribe una E junto a las características que debe presentar un líder eficaz :

- a. Desesperado ( )
- b. Enérgico ( )
- c. No es flexible ( )
- d. Retroalimenta a los subordinados ( )
- e. Es amable cuando le conviene ( )

7. Escribe una I junto a las características de quien consideres que es un líder ineficaz.

- a. Sabe escuchar ( )
- b. Culpa a los subordinados si no salen bien las cosas ( )
- c. Confía en sus subordinados ( )
- d. Expresa claramente sus ideas ( )
- e. Insulta a los subordinados ( )

## ANEXO NO. 16

## EVALUACIONES DE PROCESO

## TEMAS I Y II .

1. Para ti, qué es el liderazgo ?
2. Cómo se relaciona el liderazgo con el poder ?
3. Marca con una X las fases del proceso administrativo :
 

Organizar ( )	Supervisar ( )
Trabajar ( )	Administrar ( )
Integrar ( )	Graficar ( )
Motivar ( )	Controlar ( )
Planear ( )	Dirigir ( )
4. En qué se basa el liderazgo carismático ? ?
5. El liderago funcional se basa en lo que el líder es ?

SI ( ) NO ( )



## TEMAS III Y IV

1. Escribe X o Y en el paréntesis, según corresponda a tal o cual estilo de liderazgo :
  - Se motiva a la gente con estímulos tales como el dinero ( ) o ( )
  - La gente trabaja sin presión ( ) o ( )
  - La gente es digna de confianza ( ) o ( )
  
2. Menciona cuándo utilizas en tu trabajo el estilo X de liderazgo y explica por qué.
  
3. Señala cuáles son las características que presenta un líder con estilo Y.
  
4. Según Robert Tannenbaum y W. Schmid, el comportamiento de un líder va de lo \_\_\_\_\_ a lo \_\_\_\_\_ .
  
5. De acuerdo con esos mismos autores, la Teoría del Liderazgo tiene \_\_\_\_\_ grados de \_\_\_\_\_ , entre los cuales se puede optar \_\_\_\_\_ .

## TEMAS V Y VI

1. Existe un solo estilo de liderazgo que puede considerarse como efectivo y como el único exitoso ? Por qué ?

2. Cuáles son los tres elementos de la Teoría de Liderazgo Situacional ?

Escribe una X en el paréntesis que acompañe a las respuestas correctas :

Madurez	( )	Aplicación	( )
Motivación	( )	Conducta de tarea	( )
Cooperación	( )	Conducta de relación	( )

3. En tu opinión, qué es la madurez en el trabajo ?

4. Cuáles y cuántos son los niveles de madurez ?

5. Contesta SI o NO a las siguientes preguntas :

Un M - 4 es la persona que no quiere y no puede hacer algo ? \_\_\_\_\_

Un M - 2 es la persona que quiere pero no puede hacer algo ? \_\_\_\_\_

#### TEMAS VII Y VIII

1. Menciona el nombre y dos de las características del estilo de liderazgo UNO.

2. El estilo de liderazgo UNO corresponde a subordinados cuyo nivel de madurez es :

3. La persona que \_\_\_\_\_ está utilizando el Estilo UNO - Ineficaz.
4. Al estilo de liderazgo E - 2, se le llama \_\_\_\_\_.
5. Cita el nombre y dos características del I - 2.

TEMAS IX Y X

1. El estilo TRES, se caracteriza por una conducta de tarea \_\_\_\_\_.
2. Enumere tres características que posee el líder del Estilo TRES PARTICIPAR.
- 3.Cuál es la diferencia de los Estilos 1 y 2 con respecto al 3.
4. En el nivel de madurez \_\_\_\_\_ el subordinado es capaz, competente y con seguridad.
5. Poner F o V en cada caso.
  - El estilo CUATRO se aplica a subordinados con un alto grado de madurez ( ).
  - Al estilo ineficaz CUATRO, se le llama MANIPULAR ( ).
  - En el grado de madurez CUATRO, el subordinado es capaz, competente e in - seguro ( ).

ANEXO NO. 17

## EVALUACION FINAL

1. Para ti, qué es el liderazgo ?
2. De acuerdo con la Teoría de Liderazgo Situacional, cuántos estilos de líderes hay ?
3. Para utilizar cualquiera de los estilos, qué elementos se deben tomar en cuenta con respecto a los subordinados ?
4. Cuántos niveles de madurez hay y cuáles son, de acuerdo con la Teoría de Liderazgo Situacional ?
5. Qué nivel de madurez tiene una persona que acaba de entrar a una empresa, y que estilo debe adoptar el líder para dirigirlo eficazmente ?
6. Cuando delegamos cualquier actividad, será necesario estar seguros de que el subordinado cumpla, por lo menos, con :  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_
7. Si un líder insulta a sus subordinados, qué estilo está empleando ?
8. Al no delegar actividades a nuestros subordinados, qué daños estamos ocasionando a la empresa y a nosotros mismos ?

9. Con qué tipo de subordinados se puede ser participativo ?

10. A un subordinado M - 2, cómo se le debe dirigir ?

## ANEXO NO. 18

## EVALUACION FINAL ALTERNA

1. Menciona algunas de las características de un líder eficaz.
2. Quién consideras que sea más eficaz : un líder carismático o uno funcional y por qué ?
3. De acuerdo a la Teoría X o Y, cuando un líder da a sus subordinados - confianza para que trabajen sin presión, es del tipo Y ? SI ( ) NO ( )
4. Para comprender la Teoría de Liderazgo, es necesario tener en cuenta sus tres elementos, los cuales son : conducta de \_\_\_\_\_, conducta de \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.
5. En tu opinión, por qué es importante la madurez de los subordinados ?
6. Relaciona las columnas relativas a los niveles de madurez con sus respectivas características :
 

M - 1 ( )	a. Sabe, puede, necesita aprobación, evade responsabilidad - total, no toma decisiones.
M - 2 ( )	b. Es nuevo en la empresa, flojo, rebelde, lento, pospone trabajos, se queja con frecuencia, es irritable.
M - 3 ( )	
M - 4 ( )	

- c. Dispuesto, pregunta, amable,  
lo intenta, acepta.
- d. Puede, decidido, trabaja so-  
lo, dispuesto, seguro de sí-  
mismo, confiable.
7. Cuando un líder proporciona instrucciones específicas y supervisa de -  
cerca el desempeño de sus subordinados, está utilizando el estilo \_\_\_\_  
que se llama \_\_\_\_\_.
8. Si un líder se comunica con sus subordinados a través de gritos y amena-  
zas, está utilizando el estilo ineficaz uno : V ( ) F ( )
9. Si un subordinado es de nuevo ingreso, qué estilo de liderazgo se debe  
emplear para obtener los mejores resultados posibles ?
10. El ser abierto en la comunicación, amable, convincente y claro en la ex-  
presión de sus ideas, representa al estilo de liderazgo \_\_\_\_\_  
que recibe el nombre de \_\_\_\_\_.
11. Si un líder es exageradamente amable y busca el mejor provecho para sí  
mismo, qué está haciendo con sus subordinados ?
12. La conducta de relación en el estilo participativo es \_\_\_\_\_.
13. Cite las características ( por lo menos tres ) que posee el líder del -  
estilo tres ( Participar ).

14. El estilo cuatro ( Delegar ), corresponde a :

- a) BT/BR      b) AT/BR      c) TB/RB      d) TB/RA      (   )

15. Una de las principales características del líder CUATRO es . :

- a) Ser flexible                              c) No dar oportunidad al diálogo  
b) Apoyar decisiones                      d) Ser decidido                              (   )



**CURSO:**

**MANEJO**

**EFICAZ DE**

**PERSONAL**

HORARIO	TEMA	ELEMENTOS DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR
14:30	1. Bienvenida a los participantes.		1. Iniciar la relación ente los participantes de la empresa y el Instructor.	
14:35	2. Expectativas de los participantes y su presentación.		2. Manifestar deseos y temores ante el curso y conocer datos grales.	2. Preguntará directamente a cada uno de los - participantes.
	3. Evaluación diagnós- tica.	Generalidades sobre el Liderazgo.	3. Identificar nivel de conocimientos sobre el tema.	3. Aplicará la evaluación
	4. Rompimiento de Hielo		4. Destenscionar y darse a conocer.	4. Repartirá papелitos con canciones a cada par- ticipante. Dinámica "Canturreando".
	5. Presentación del cur- so, objetivos, re- glas, evaluaciones, dinámicas, etc.			5. Expondrá ampliamente el programa, objetivos, y forma de evaluar. Negociará las reglas.
15:45	TEMA I			
	Introducción al Li- derazgo.	a) Definiciones b) Importancia del Lide- razgo c) Problemas del Lid.	a) Definirá diferentes conceptos. b) Relacionará estos conceptos con el Liderazgo c) Explicará la importancia del Lide- razgo.	- Mencionar objetivos del tema . 1. Técnica lluvia de ideas. Pedirá se diga lo que se entiende por: Admi- nistración, Dirección, Autoridad, Lideraz- go, poder y su relación entre sí. 2. Unificará criterios en el rotafolio. 3. Proyectará acetatos sobre: conceptos bien de- finidos, impacto del liderazgo con pregun- tas y respuestas. 4. Pedirá trabajen en equipos los problemas de liderazgo, identificando aquéllos que ten- gan similitud en sus trabajos. Se expon- drán en el rotafolio. 5. Receso .
16:45				

ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES	MEDIOS DE APOYO	EVALUACION	OBSERVACIONES
<p>2. Cada participante contestará de acuerdo a sus intereses.</p> <p>3. Responderá en forma escrita.</p> <p>4. Cantando en voz alta, ubicará a la persona que cante la misma canción.</p> <p>5. Podrá exponer sus puntos de vista</p>	<p>1. En el Rotafolio poner la bienvenida.</p> <p>2. Rotafolio</p> <p>3. Cuestionario diagnóstico</p> <p>4. Papelitos con el nombre de las canciones.</p>	<p>- Evaluación diagnóstica.</p>	<p>En el caso del Grupo B de seguimiento :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se visitará a cada participante en su área de trabajo y se platicará con ellos sobre sus problemas de Liderazgo, con la finalidad de orientar los hacia posibles soluciones.</li> <li>- Se revisarán sus anexos y ejercicios de repaso y se calificarán al final del curso, todos los anexos elaborados, se reunirán para conformar un manual, que les servirá de guía y orientación (en base a sus propias resoluciones) para su actuación posterior.</li> </ul>
<p>1. Cada uno expondrá sus ideas.</p> <p>2. Organizados en equipos, relacionará los términos.</p> <p>3. Una vez hechas las conclusiones, contestará y/o preguntará dudas.</p> <p>4. Trabaja en equipo y elegirá un representante para exponer conclusiones acerca de sus problemas y la correspondencia con los ya citados.</p>	<p>1. Rotafolio</p> <p>2. "</p> <p>3. Acetatos</p> <p>4. Rotafolio</p>	<p>- Anotar 3 problemas de Lid., que se tengan personales y sus causas.</p> <p>- Contestará adecuadamente las preguntas del tema visto.</p> <p>- Realizará ejercicios de repaso del tema en su Manual.</p> <p>- Llenado de Guía de análisis.</p>	

HORARIO	TEMA	ELEMENTOS DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR
<p>17:00</p> <p>18:00</p> <p>18:30</p>	<p><u>TEMA II</u></p> <p>- El líder en acción.</p>	<p>a) Liderazgo carismático y funcional.</p> <p>b) Representación de acciones del Liderazgo.</p> <p>c) Funciones y Responsabilidades.</p>	<p>a) Distinguirá el Liderazgo carismático del funcional.</p> <p>b) Analizará la representación de acciones del Liderazgo.</p> <p>c) Identificará las funciones y responsabilidades.</p>	<p>- Mencionar objetivos del tema .</p> <p>1. Role Playing. Formará 4 parejas para que representen diálogo entre un Jefe y su Secretaria.</p> <p>2. Unificará criterios en plenaria de las diferentes formas de Liderazgo en el diálogo.</p> <p>3. Formará tríos para hacer listado de Líderes carismáticos del pasado y del presente.</p> <p>4. Proyectará acetatos sobre Lid. carismático y funcional, así como comentarios destacados.</p> <p>5. Pedirá que cada participante pase al pizarrón y escriba una función y una responsabilidad que tienen como líderes .</p> <p>6. Proyectará acetato de responsabilidades y funciones de los líderes.</p> <p>7. Se aclararán dudas de los 2 temas vistos.</p> <p>8. Fin de sesión .</p>

ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES	MEDIOS DE APOYO	EVALUACION	OBSERVACIONES
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada miembro de la pareja leerá el rol que le corresponde, ya sea como Jefe o Secretaria.</li> <li>2. Formarán equipos y analizarán los diálogos. Darán conclusiones.</li> <li>3. Agruparse en tríos y trabajar sobre los líderes, - anotando también sus cualidades.</li> <li>4. Preguntarán sus dudas y contestarán aquello que se les pregunte.</li> <li>5. Pasará cada uno al pizarrón y escribirá una responsabilidad y una función.</li> <li>6. Podrá formular preguntas</li> <li>7. Podrán preguntar dudas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diálogos en el Manual</li> <li>4. Acetatos</li> <li>5. Pizarrón</li> <li>6. Acetato</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar un listado de sus funciones y responsabilidades.</li> <li>- Contestará adecuadamente a las preguntas de los temas vistos</li> <li>- Realizará ejercicios de repaso del tema en su manual.</li> <li>- Llenado de Guía de análisis</li> <li>- Llenado de guía de observación (Role Playing)</li> </ul>	<p>Seguimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Detectar con cada uno de los participantes aquellas funciones y responsabilidades que les corresponden y no están tomando en cuenta (Ej. una supervisión adecuada )</li> <li>- Se revisarán sus anexos y ejercicios de repaso y se calificarán.</li> </ul>

HORARIO	TEMA	ELEMENTOS DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR
14:30	Evaluación de temas I y II.	a) Introd. al Liderazgo b) El Líder en acción	Proporcionar información permanente para detectar avances o desviaciones.	1. Proporcionar a cada participante una evaluación.
14:45	<u>TEMA III</u>  - Corrientes del Liderazgo.	a) Corrientes X - Y b) Teoría Tannenbaum y - Schmidt	a) Explicará las diferencias entre - Teoría X y Y. b) Diferenciará los tipos de supervisores de la Teoría Tannenbaum.	- Mencionar objetivos del tema .  1. Indicará a los participantes contesten cuestionarios sobre estilos de dirección. 2. Pedirá 2 voluntarios: uno defenderá la T. - X y el otro la T. Y. 3. Expondrá con acierto la T. Tannenbaum y Schmidt. 4. Pedirá califiquen su cuestionario inicial y se les hará la tabulación. 5. Indicará se formen 4 equipos para trabajar los 7 grados de la T. Tannenbaum y Schmidt. Cada equipo dramatizará el grado que más le interese sin poder decir a los otros equipos cuál escogieron. 6. Receso .
16:15				
16:30	<u>TEMA IV</u>  - Qué clase de líder es usted?	a) Autoevaluación del - estilo de Liderazgo.	a) Comparará su autoevaluación con cuestionario de estilo de dirección.	- Mencionar objetivos del tema .  1. Cuestionará qué es lo que los participantes toman en cuenta para dirigir a sus subordinados. 2. Exhortará para que los participantes se pongan a prueba, contestando un cuestionario - sobre diferentes formas de actuar con sus - subordinados en su trabajo actual.

HORARIO	TEMA	ELEMENTOS DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR
				<ol style="list-style-type: none"><li>3. Analizará junto con los participantes, cada situación y se les concientizará de sus actuaciones.</li><li>4. Se les dará la fórmula para determinar los estilos de Liderazgo que manejan.</li><li>5. Reforzar los factores importantes al momento de dirigir.</li><li>6. Se aclararán dudas de los 2 temas vistos.</li><li>7. Fin de sesión.</li></ol>

ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES	MEDIOS DE APOYO	EVALUACION	OBSERVACIONES
<p>1. Responder el cuestionario.</p> <p>1. Responder el cuestionario, indicando con una X el inciso elegido.</p> <p>2. Cada uno leerá lo que le corresponde y argumentará en favor de lo que lea.</p> <p>3. Preguntarán sus dudas y contestarán todo aquello que se les pregunte.</p> <p>4. Calificarán sus respuestas, identificando sus tendencias X o Y hacia sus subordinados.</p> <p>5. Cuando un equipo esté haciendo la dramatización, deberán adivinar qué grado están representando.</p> <p>1. Los participantes deberán contestar de acuerdo a su experiencia cotidiana.</p> <p>2. Cada participante responderá de forma individual y muy honestamente a las diversas situaciones que se le presentan, seleccionando únicamente una respuesta por cada situación.</p>	<p>2. Cuestionario de situaciones</p>	<p>- Autoevaluación del estilo de Liderazgo (E-1, 2, 3 y 4).</p>	

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS  
 CENTRO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS  
 LABORATORIO DE PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL



ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES	MEDIOS DE APOYO	EVALUACION	OBSERVACIONES
<p>3. Podrán ejemplificar casos concretos y parecidos a las situaciones que se les presentan para su mejor comprensión.</p> <p>4. Identificarán sus tendencias de estilos de liderazgo y comprenderán a partir de aquí lo importante de saber utilizar diferentes tipos de liderazgo, de acuerdo a la madurez de sus subordinados.</p> <p>5. Contrastará las preguntas adecuadamente.</p> <p>6. Podrá preguntar dudas.</p>	<p>4. Formato de los diferentes estilos de liderazgo.</p>	<p>- Contestará adecuadamente las preguntas de los temas vistos para reforzar sus conocimientos.</p> <p>- Realizará ejercicios de repaso del tema en su Manual.</p> <p>- Llenado de guía de análisis.</p>	<p>Seguimiento: Se revisarán los resultados de la autoevaluación y de acuerdo a éstos, se platicará con cada uno de los participantes para orientar sus acciones y corregir fallas.</p> <p>Se revisarán sus anexos y ejercicios de repaso y se calificarán.</p>



ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES	MEDIOS DE APOYO	EVALUACION	OBSERVACIONES
<p>1. Responder el cuestionario.</p> <p>1. Recordará las Teorías de Liderazgo ya expuestas y preguntará dudas al respecto.</p> <p>2. Formulará preguntas al respecto.</p> <p>3. Analizarán en equipo la información y llenarán el cuadro sinóptico.</p> <p>4. Retroalimentar al equipo expositor e identificar en la dramatización de qué tipo de conducta se trata.</p> <p>5. Preguntará todas sus dudas.</p> <p>6. Pasará al pizarrón y demostrará lo aprendido. El grupo en general podrá retroalimentar.</p> <p>7. Podrá integrar sus conocimientos sobre la Teoría.</p> <p>8. Dirá qué entiende por cada comportamiento e indicará su actuación como Líder en cada caso.</p>	<p>2. Acetato</p> <p>3. Formato de cuadro sinóptico.</p> <p>4. Rotafolio.</p> <p>5. Rotafolio.</p> <p>6. Pizarrón</p> <p>7. Acetato.</p>	<p>- Que se identifiquen las conductas de tarea y relación que cada participante tiene con sus subordinados.</p> <p>- Contestará adecuadamente las preguntas de los temas vistos para reforzar conocimientos.</p> <p>- Realizará ejercicios de repaso del módulo en el Manual .</p> <p>- Llenado de guía de análisis</p> <p>- Llenado de guía de observación. (Dramatización).</p>	<p>Seguimiento :</p> <p>- Determinar su comportamiento con cada uno de sus subordinados y reforzar o reorientarlos para que ejerzan un liderazgo eficaz.</p> <p>- Se revisarán sus anexos y ejercicios de repaso y se calificarán.</p>

HORARIO	TEMA	ELEMENTOS DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR
<p>16:30</p> <p>18:00</p> <p>18:30</p>	<p><u>TEMA VI</u></p> <p>- La madurez de los seguidores.</p>	<p>a) El concepto de madurez</p> <p>b) Niveles de madurez</p> <p>c) Evaluación de madurez</p>	<p>a) Definir madurez</p> <p>b) Diagnosticar prácticamente niveles de madurez.</p> <p>c) Diagnosticar técnicamente niveles de madurez.</p>	<p>- Mencionar los objetivos del tema .</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preguntar a los participantes qué es madurez</li> <li>2. Proyectar acetato sobre la definición de madurez y con su desglose respectivo.</li> <li>3. Proyectar acetato sobre los niveles de madurez en los seguidores.</li> <li>4. Pedir que piensen en un subordinado en especial y que lo evalúen de acuerdo a su madurez de tarea y psicológica en los formatos específicos.</li> <li>5. Utilizar la técnica del Debate para analizar cómo evaluar la madurez de los subordinados? Formar 4 equipos. Se evaluarán las exposiciones y respuestas de los equipos. El equipo ganador será aquel que reúna las calificaciones más altas.</li> <li>6. Pasará película: " Juzgando a la Gente" (cuando el Líd. califica la madurez) y retroalimentará.</li> <li>7. Se aclararán dudas de los 2 temas vistos.</li> <li>8. Fin de sesión.</li> </ol>

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS

ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES	MEDIOS DE APOYO	EVALUACION	OBSERVACIONES
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contestará a a la pregunta.</li> <li>2. Podrá preguntar dudas</li> <li>3. Podrá preguntar dudas sobre las características de cada nivel.</li> <li>4. Deberán evaluar a un subordinado en cuanto a su madurez de tarea y psicológica, marcando con una X el nivel correspondiente.</li> <li>5. Formarán 4 equipos y analizarán todos los puntos. Cada uno de los equipos tendrá que evaluarse honestamente y evaluará a los otros equipos de la misma forma, utilizando E, MB, B o NS.</li> <li>6. Verán la película y tomarán nota de aspectos importantes.</li> <li>7. Podrá preguntar dudas.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Acetato</li> <li>3. Acetato</li> <li>4. Formatos de evaluación de madurez de tarea y psicológica.</li> <li>5. Rotafolio y pizarrón (cuadro de evaluación de los equipos).</li> <li>6. Monitor, videocassetera y película</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de madurez de tarea y psicológica de cada uno de sus subordinados.</li> <li>- Contestará adecuadamente a las preguntas de los módulos vistos para reforzar sus conocimientos.</li> <li>- Realizará ejercicios de repaso del tema en su manual.</li> <li>- Llenado de guía de análisis.</li> </ul>	<p>Seguimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se checará con cada participante las evaluaciones de tarea de madurez de cada uno de sus subordinados y se platicará más a fondo sobre cada uno de éstos para confirmar la veracidad de sus evaluaciones.</li> <li>- Se revisarán sus anexos y ejercicios de repaso y se calificarán.</li> </ul>

HORARIO	TEMA	ELEMENTOS DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR
14:30	Evaluación de temas V y VI	a) Liderazgo en base a las situaciones. b) La madurez de los seguidores.	Identificar el grado de aprovechamiento y corregir desviaciones.	1. Proporcionar a cada participante una evaluación.
14:45	<u>TEMA VII .</u>  - Estilo UNO "Ordenar" (E-1)	a) Características b) Estilo UNO eficaz c) Estilo UNO ineficaz	a) Explicar el estilo UNO b) Distinguir el UNO eficaz e ineficaz c) Poner en acción el estilo eficaz d) Ejercitar la habilidad para utilizar el estilo UNO.	-Mencionar los objetivos del tema  1. Pedir voluntario para volver a graficar en el pizarrón las 3 dimensiones básicas de la teoría de Liderazgo Situacional, con todas sus características. Agregar el cuadrante correspondiente al estilo E-1.  2. Pedir a algunos participantes que lean una por una las características del Líder con estilo UNO en su Manual y la expliquen.  3. Hacer razonar por qué el subordinado tiene que tener también una madurez de nivel UNO o baja.  4. Proyectar acetato del estilo UNO, eficaz vs. ineficaz para establecer su contraposición.  5. Leer el caso práctico y se analiza conjuntamente.  6. Escoger a voluntarios para dramatizar casos reales de trabajo, pero referidos al estilo UNO eficaz e ineficaz.

ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES	MEDIOS DE APOYO	EVALUACION	OBSERVACIONES
<p>1. Responder el cuestionario.</p> <p>1. Graficará en el pizarrón correctamente las 3 di - menciones de la Teoría y agregará el estilo E-1</p> <p>2. Leerá de su manual la característica que le co - rresponda y explicará de acuerdo a su comprensión.</p> <p>3. Analizará otra vez las características de un su - bordinado de nivel UNO o baja.</p> <p>4. Integrará sus conocimientos.</p> <p>5. Podrá exponer ejemplos reales dentro de la En - presa.</p> <p>6. Dramatizará una situación específica de trabajo E-1 con M-1 e I-1 con M-1.</p>	<p>1. Pizarrón</p> <p>2. Manual</p> <p>4. Acetatos.</p> <p>5. Manual</p>	<p>(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar un subordinado M-1 que no tenga un desempeño ade - cuado en algún aspecto del - trabajo.</li> <li>- Identificar el aspecto más im - portante que se necesite co - rregir.</li> <li>- Llenar el formato de desempe - ño de los subordinados an - tando: subordinado, áreas a influir, nivel de madurez, es - tilo adecuado, actuación lí - der, y aspectos a evitar.</li> <li>- Continuar marcando otros su - bordinados.</li> <li>- Contestará adecuadamente las preguntas de los módulos vis - tos para reforzar sus cono - cimientos.</li> <li>- Realizará ejercicios de repaso del tema en su Manual.</li> <li>- Llenado de guía de análisis.</li> <li>- Llenado de guía de observación (dramatización)</li> </ul>	<p>Seguimiento: (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer un plan de acción para que de acuerdo a las características de los su - bordinados M-1, el líder sepa dirigirlos eficazmen - te.</li> <li>- El Líder tendrá que llevar un control de sus acciones con cada uno de sus subor - dinados, para poder con - trolar los cambios que se vayan dando.</li> <li>- Se revisarán sus anexos y ejercicios de repaso y se calificarán.</li> </ul>

ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES	MEDIOS DE APOYO	EVALUACION	OBSERVACIONES
<p>7. Podrá exponer casos particulares para que se les oriente.</p> <p>1. Graficará en el pizarrón correctamente el E-1 y sus características.</p> <p>2. Se formarán los equipos y analizarán lo correspondiente. Cada equipo escogerá a un representante para que exponga en plenaria.</p> <p>3. Podrán hacer preguntas y despejar dudas.</p> <p>4. Integrará sus conocimientos.</p> <p>5. Dramatizarán una situación específica de trabajo E-2 con M-2 e I-2 con M-2</p> <p>6. Podrá exponer casos particulares para que se les oriente.</p>			



ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES	MEDIOS DE APOYO	EVALUACION	OBSERVACIONES
<p>7. Leerán las situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- analizarán el grado de madurez, diagnosticarán el nivel de madurez, determinar a qué estilo corresponden las alternativas, determinar la alternativa adecuada a nivel de madurez diagnosticado en el paso 3.</li> </ul> <p>8. Podrá preguntar dudas.</p>	<p>8. Manual</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las mismas que en el tema VII No. 1 (lo único que cambia es la madurez del subordinado, en este caso es M-2)</li> <li>- Contestará adecuadamente las preguntas de los temas vistos para reforzar sus conocimientos.</li> <li>- Realizará ejercicios de repaso del tema en su Manual.</li> <li>- Llenado de guía de análisis</li> <li>- Llenado de guía de observación (dramatización)</li> </ul>	<p>Seguimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Será el mismo plan de acción que el del tema VII, No. 1, con subordinados de madurez M-2.</li> <li>- Se revisarán sus anexos y ejercicios de repaso y se calificarán.</li> </ul>

HORARIO	TEMA	ELEMENTOS DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR
<p>16:15</p> <p>16:30</p>	<p><u>TEMA VIII</u></p> <p>- Estilo DOS "Conven- cer".</p>	<p>a) Características b) Estilo DOS eficaz c) Estilo DOS ineficaz d) Análisis de las si- tuaciones.</p>	<p>a) Explicar el estilo DOS b) Distinguir entre el uso eficaz e ineficaz. c) Poner en acción el estilo eficaz d) Analizar situaciones. e) Ejercitar la habilidad para uti- lizar el estilo DOS.</p>	<p>7. Enfatizar en las diferencias entre es- tos estilos y los beneficios y/o pro- blemas que esto trae.</p> <p>8. Receso .</p> <p>-Mencionar los objetivos del tema .</p> <p>1. Pedir voluntario para graficar en el - pizarrón el estilo UNO con todas sus características y agregar el cuadrante correspondiente al estilo E-2.</p> <p>2. Pedir se formen 3 equipos. -Enlistar las características del E-2 eficaz. - Enlistar las características del E-2 ineficaz. - Analizar la importancia de que un - E-2 aplique su liderazgo con un M-2. En plenaria, cada uno de los representa- ntes de los equipos presentan sus - conclusiones.</p> <p>3. Retrazalimentar en cada caso.</p> <p>4. Proyectar acetatos del estilo DOS eficaz vs. ineficaz para establecer su contra- posición.</p> <p>5. Pedir a voluntarios dramatizar casos - reales de trabajo referidos a E-2 e I-2.</p> <p>6. Enfatizar en las diferencias entre es- tos estilos y los beneficios y/o pro- blemas que esto trae.</p>

HORARIO	TEMA	ELEMENTOS DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR
				<p>7. Ejercitará el conocimiento de los participantes a través del análisis de las situaciones Nos. 1,2,5,6,9,10,13 y 14 y checará los aciertos y errores de los equipos. Retroalimentar.</p> <p>8. Se aclararán dudas de los 2 toros <u>vis</u>tos.</p> <p>9. Fin de sesión.</p>



ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES	MEDIOS DE APOYO	EVALUACION	OBSERVACIONES
<p>1. Responder el cuestionario.</p> <p>1. Graficará en el pizarrón correctamente el E-2 y sus características.</p> <p>2. Dramatizará una situación específica de trabajo, intuyendo por el nombre del estilo "participar" cómo actuaría un líder.</p> <p>3. Integrará sus conocimientos.</p> <p>5. Dramatizarán una situación específica de trabajo: Líder I-3 con M-3</p> <p>6. Podrá exponer casos particulares para que se les oriente.</p> <p>7. Contestará las preguntas adecuadamente.</p>	<p>1. Pizarrón.</p> <p>3. Acetatos.</p> <p>4. Rotafolio.</p>	<p>- Las mismas que en el tema VII No. 1 (lo único que cambia es la madurez del subordinado, en este caso es M-3)</p> <p>- Contestará adecuadamente las preguntas de los módulos vistos para reforzar sus conocimientos.</p> <p>- Realizará ejercicios de repaso del tema en su Manual.</p> <p>- Llenado de guía de análisis</p> <p>- Llenado de guía de observación (dramatización)</p>	<p>Seguimiento:</p> <p>- Será el mismo plan de acción que el del tema VII No. 1, con subordinados de madurez M-3.</p> <p>- Se revisarán sus anexos y ejercicios de repaso y se calificarán.</p>

HORARIO	TEMA	ELEMENTOS DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR
16:30	<u>TEMA X.</u> - Estilo CUMIRO " Delegar"	a) Características b) Estilo CUMIRO eficaz c) Estilo CUMIRO ineficaz. d) Modificación de los niveles. e) Análisis de las situaciones.	a) Explicar el estilo CUMIRO b) Distinguir entre el uso eficaz e ineficaz. c) Poner en acción el estilo eficaz d) Analizar situaciones e) Ejercitar la habilidad para utilizar el estilo CUMIRO.	- Mencionar objetivos del tema . 1. Lluvia de ideas. Preguntar al grupo: qué es delegar ? Se llegará a un consenso. 2. Pedir voluntario para graficar en el pizarrón el Estilo TRES con todas sus características. 3. Agregar el cuadrante correspondiente al E-4. 4. Pasará película: " Delegando con Resultados Positivos". 5. Detendrá en base a la película las características del E-4 e I-4. 6. Pedir se formen 3 equipos para trabajar las Escenas para Delegar. Se analizará en plenaria. Retroalimentar. 7. Proyectar acetatos del E-4 eficaz vs. - I-4 ineficaz y establecer diferencias. 8. Establecer la diferencia que existe en los estilos 3 y 4 con el 1 y 2. 9. Ejercitar los estilos de Liderazgo con Revistas en 4 equipos. Analizar la madurez de acuerdo a la aplicación de los diferentes estilos.

HORARIO	TEMA	ELEMENTOS DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DEL INSTRUCTOR
				<p>10. Enfatizar en las diferencias entre estos estilos y los beneficios y/o problemas - que esto trae.</p> <p>11. Ejercitará el conocimiento de los participantes a través del análisis de las situaciones 3,4,7,8,11,12 y 15 y chequear - los aciertos a errores de los equipos. Retroalimentar.</p> <p>12. Poner ejercicio para diferenciar los 4 estilos "Necesito que le den servicio a mi coche". Dramatizarlo.</p> <p>13. Aplicar ejercicio de "Simulador de Estilos". Formar 3 grupos.</p> <p>14. Cierre de curso Instructor/Institución y entrega de diplomas.</p>





ACTIVIDADES DE LOS PARTICIPANTES	MEDIOS DE APOYO	EVALUACION	OBSERVACIONES
<p>10. Podrá exponer casos particulares para que se les oriente.</p> <p>11. Igual a punto 7 del tema VIII .</p> <p>12. Formar 4 parejas: E-1 con un M-1, E-2 con un M-2, E-3 con un M-3 y E-4 con un M-4.</p> <p>13. Analizarán las situaciones y escogerán las respuestas correctas.</p>	<p>10. Rotafolio.</p> <p>11. Manual</p> <p>13. Tableros del simulador, fichas, tarjetas de situaciones, alternativas y de situaciones inesperadas. Tabla de resultados</p>	<p>- Las mismas que en el tema VII No. 1 (lo único que cambia es la redurez del subordinado: en este caso es M4)</p> <p>- Contestará adecuadamente las preguntas de los temas vistos para reforzar sus conocimientos.</p> <p>- Realizará ejercicios de repaso del tema en su Manual.</p> <p>- Llenado de guía de análisis.</p> <p>- Llenado de guía de observación (dramatización)</p> <p>- Evaluación Final</p>	<p>Seguimiento:</p> <p>- Será el mismo plan de acción que el del tema VII No. 1, con subordinados de redurez M-4.</p> <p>Se tendrá una última plática con cada participante para exhortarlos a seguir un camino que los lleve al liderazgo efectivo.</p> <p>- Se revisarán sus anexos y ejercicios de repaso y se calificarán.</p>

TABLA I   CONCENTRACION DE RESULTADOS DE APROVECHAMIENTO. GRUPO "A"				
TIPO DE EVALUACION	NO. DE S.   MB	NO. DE S.   B	NO. DE S.   S	NO. DE S.   NS
PRETEST   ED	1	6	6	7
TRATAMIENTO :				
EP   1	3	7	7	3
EP   2	7	6	5	2
EP   3	7	9	4	0
EP   4	9	7	4	0
EP   5	8	6	6	0
EF	7	11	1	1
REVISION DE EFA :				
EFA	6	7	5	2
TOTAL	48	59	38	15

TABLA 2 | CONCENTRACION DE RESULTADOS DE APROVECHAMIENTO. GRUPO " B "

TIPO DE EVALUACION	NO. DE S.   ME	NO. DE S.   B	NO. DE S.   S	NO. DE S.   NS
PRETEST   ED	1	3	7	9
<b>INSTRUMENTO :</b>				
EP   1	1	7	8	4
EP   2	6	10	4	0
EP   3	12	7	1	0
EP   4	14	5	1	0
EP   5	15	5	0	0
E F	13	7	0	0
<b>REVISION DEMO RADA :</b>				
E F A	16	3	1	0
<b>TOTAL</b>	78	47	22	13

EVALUACION      DIAGNOSTICA
-----------------------------

TABLA 3 - A	PROMEDIOS DE APROVECHAMIENTO / TIPO DE EVALUACION
-------------	---

	CALIFICACION	P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	1	9.5	1
B	8 - 7	7.5	6	45.0	7
S	6	6.0	6	36.0	13
NS	4 - 5	4.5	7	31.5	20

TOTAL	20	122.0
-------	----	-------

$\bar{X} = 6.1$
-----------------

T A B L A 3 - B
-----------------

	CALIFICACION	P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	1	9.5	1
B	8 - 7	7.5	3	22.5	4
S	6	6.0	7	42.0	11
NS	4 - 5	4.5	9	40.5	20

TOTAL	20	114.5
-------	----	-------

$\bar{X} = 5.7$
-----------------

EVALUACION DE PROCESO (EP 1)					
TABLA 4 - A   PROMEDIOS DE APROVECHAMIENTO / TIPO DE EVALUACION					
CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	3	28.5	3
B	8 - 7	7.5	7	52.5	10
S	6	6.0	7	42.0	17
NS	5 - 4	4.5	3	13.5	20
TOTAL			20	136.5	
$\bar{X} = 6.8$					

T A B L A 4   B					
CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	1	9.5	1
B	8 - 7	7.5	7	52.5	8
S	6	6.0	8	48.0	16
NS	5 - 4	4.5	4	18.0	20
TOTAL			20	128.0	
$\bar{X} = 6.4$					

## EVALUACION DE PROCESO ( EP 2 )

TABLA 5 - A | PROMEDIOS DE APROVECHAMIENTO / TIPO DE EVALUACION

CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	7	66.5	7
B	8 - 7	7.5	6	45.0	13
S	6	6.0	5	30.0	18
NS	5 - 4	4.5	2	9.0	20
TOTAL			20	150.5	

$$\bar{X} = 7.5$$

T A B L A 5 | B

CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	6	57.0	6
B	8 - 7	7.5	10	75.0	16
S	6	6.0	4	24.0	20
NS	5 - 4	4.5	0	0	20
TOTAL			20	156.0	

$$\bar{X} = 7.8$$

## EVALUACION DE PROCESO (EP3)

TABLA 6 - A | PROMEDIOS DE APROVECHAMIENTO / TIPO DE EVALUACION

CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	7	66.5	7
B	8 - 7	7.5	9	67.5	16
S	6	6.0	4	24.0	20
NS	5 - 4	4.5	0	0	20
TOTAL			20	158.0	

$$\bar{X} = 7.9$$

T A B L A 6 | B

CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	12	114.0	12
B	8 - 7	7.5	7	52.5	19
S	6	6.0	1	6.0	20
NS	5 - 4	4.5	0	0	20
TOTAL			20	172.5	

$$\bar{X} = 8.6$$

EVALUACION DE PROCESO (EP 4)

TABLA 7 - A | PROMEDIOS DE APROVECHAMIENTO / TIPO DE EVALUACION

CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	9	85.5	9
B	8 - 7	7.5	7	52.5	16
S	6	6.0	4	24.0	20
NS	5 - 4	4.5	0	0	20
TOTAL			20	162.0	

$$\bar{X} = 8.1$$

T A B L A 7 | B

CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	14	133.0	14
B	8 - 7	7.5	5	37.5	19
S	6	6.0	1	6.0	20
NS	5 - 4	4.5	0	0	20
TOTAL			20	176.5	

$$\bar{X} = 8.8$$



## EVALUACION DE PROCESO (EP 5)

TABLA 8 - A | PROMEDIOS DE APROVECHAMIENTO / TIPO DE EVALUACION

CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	8	76.0	8
B	8 - 7	7.5	6	45.0	14
S	6	6.0	6	36.0	20
NS	5 - 4	4.5	0	0	20
TOTAL			20	157.0	

$$\bar{X} = 7.8$$

T A B L A 8 | B

CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	15	142.5	15
B	8 - 7	7.5	5	37.5	20
S	6	6.0	0	0	20
NS	5 - 4	4.5	0	0	20
TOTAL			20	180.0	

$$\bar{X} = 9.0$$

## EVALUACION FINAL (EF)

TABLA 9 - A | PROMEDIOS DE APROVECHAMIENTO / TIPO DE EVALUACION

CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	7	66.5	7
B	8 - 7	7.5	11	82.5	18
S	6	6.0	1	6.0	19
NS	5 - 4	4.5	1	4.5	20
TOTAL			20	159.5	

$$\bar{X} = 7.9$$

## T A B L A 9 | B

CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	13	123.5	13
B	8 - 7	7.5	7	52.5	20
S	6	6.0	0	0	20
NS	5 - 4	4.5	0	0	20
TOTAL			20	176.0	

$$\bar{X} = 8.8$$

## EVALUACION FINAL ALTERNA (EFA)

TABLA 10 - A | PROMEDIOS DE APROVECHAMIENTO / TIPO DE EVALUACION

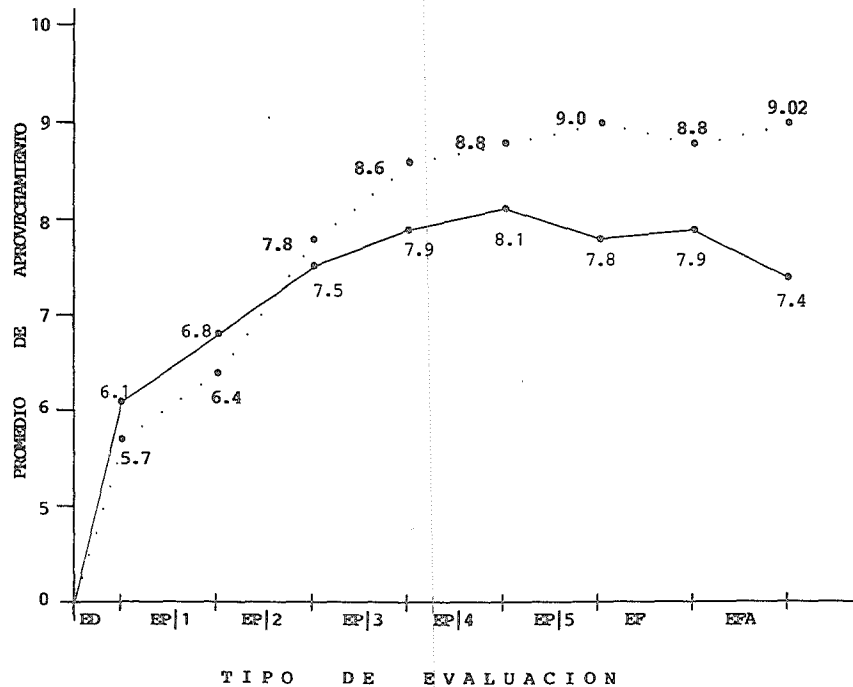
CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	6	57.0	6
B	8 - 7	7.5	7	52.5	13
S	6	6.0	5	30.0	18
NS	5 - 4	4.5	2	9.0	20
TOTAL			20	148.5	
$\bar{X} = 7.4$					

T A B L A 10 | B

CALIFICACION		P.M.	f	f P M	fa
MB	10 - 9	9.5	16	152.0	16
B	8 - 7	7.5	3	22.5	19
S	6	6.0	1	6.0	20
NS	5 - 4	4.5	0	0	20
TOTAL			20	180.5	
$\bar{X} = 9.02$					

PROMEDIO DE APROVECHAMIENTO | TIPO DE EVALUACION

GRUPOS A y B



\* Línea . . . = GRUPO B .  
 Línea — = GRUPO A .

T A B L A 11   A y B		
INCREMENTO PORCENTUAL DE APROVECHAMIENTO A PARTIR DE LA EVALUACION DIAGNOSTICA Y CON RESPECTO A LAS EVALUACIONES FINAL Y FINAL ALTERNA		
GRUPO	EVALUACION FINAL	EVALUACION FINAL ALTERNA
A	29.5 %	21.3 %
B	54.3 %	57.8 %
DIF. % FAVORABLE AL GPO. B	24.8 %	36.5 %

## D I S C U S I O N

En este punto del presente trabajo, serán citadas una serie de observaciones derivadas de las limitantes, fallas y aportaciones que pudieron detectarse durante la ejecución y revisión de la investigación realizada.

Aunque modestas, tales observaciones podrían ser retomadas y desarrolladas en futuros estudios relacionados con la capacitación laboral o educación de adultos en el trabajo.

- A fin de que los cursos de capacitación realmente sean de utilidad para la empresa y los capacitandos, resulta de vital importancia que la detección de las necesidades de capacitación se lleve a cabo de una manera sistemática. En esta etapa del proceso, deben ser copartícipes tanto la empresa como los trabajadores y capacitadores.

En el caso específico de este estudio, los capacitadores no tuvieron ingerencia en tal actividad.

- Los manuales de autoaprendizaje han de elaborarse y adaptarse a las características específicas del grupo que vaya a participar en un curso de capacitación.

En nuestro caso, el manual de autoaprendizaje fue proporcionado por la empresa, por lo cual fue necesario realizar las modificaciones pertinentes, a fin de que el contenido temático del curso pudiera ser comprendido por los capacitandos.

- Resultaría conveniente aplicar instrumentos de validación social que confirmen el desempeño de los capacitandos al poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos durante la capacitación, en su ámbito cotidiano de labores.

- Valdría la pena implementar algún mecanismo de control que propiciara un mayor apoyo de los jefes y subordinados a los participantes en los cursos de capacitación, lo cual no ocurrió en este estudio.
- Dado que no se contempló dentro de la planeación del curso la aplicación del instrumento de evaluación correspondiente a la 5a. sesión ( módulos 9 y 10 ), tuvo que incluirse en la evaluación final.  
No obstante, los datos se clasificaron y presentaron por separado para fines estadísticos.
- Debido a que durante la 5a. sesión se aplicó una evaluación de proceso, - alusiva a los módulos 8 y 9 trabajados en la 4a. sesión, el instrumento de la evaluación final no pudo aplicarse ese mismo día. Por tal motivo, - la evaluación de producto se efectuó el siguiente día laboral.
- Sería recomendable aplicar, por lo menos, 3 evaluaciones sumarias alternas. Ello tendría por objeto determinar si los conocimientos y habilidades adquiridos durante la capacitación, logran perdurar a largo plazo o tienden a olvidarse, y en qué medida ocurre lo anterior una vez que se amplía el período de su aplicación en el ámbito cotidiano de labores.
- Facilitaría este tipo de investigaciones el que existieran fuentes de información más precisas y actualizadas.  
Sin embargo, la documentación requerida para realizar este estudio se encontraba sumamente dispersa en diferentes bibliotecas, Secretarías de Estado, Centros de Capacitación y Organizaciones Patronales. Este hecho dificultó enormemente el trabajo de investigación.  
A pesar de lo anterior, se recopilaron valiosos datos que beneficiarán a quienes efectúen futuros estudios alusivos al tema.
- Es pertinente enfatizar que este estudio aporta datos que confirman tres

cuestiones fundamentales :

- a) La importancia de dosificar los contenidos temáticos por medio de la e lección de un adecuado espaciamiento intersesiones.
- b) La necesidad de que se realicen actividades que realmente impliquen la aplicación de los conocimientos adquiridos en el ambiente laboral de - los capacitandos.
- c) La trascendencia de que se planeen e implementen estrategias que hagan posible retroalimentar y evaluar permanentemente el aprendizaje de los trabajadores que participaron en el proceso de capacitación.

- Ahora bien, otro aspecto que debe mencionarse en este punto, es el refe - rente a las semejanzas y diferencias existentes entre el presente - estudio y las investigaciones que al respecto se han realizado en otros momentos, lugares y circunstancias.

Aunque algunos investigadores ( Lorge, 1930; Hilgard, 1938; Duncan, 1951; Iron, 1966; Gagne, 1970 y De Cecco, 1974 ), llevaron a cabo estudios experi - mentales con el fin de determinar en qué forma influían en el aprendiza - je factores tales como : la periodización o distribución temporal de las actividades, la inclusión de períodos de descanso entre las sesiones de - práctica y la forma en que ésta última se efectuaba, ninguno de ellos hací a referencia a su relación con el proceso de aprendizaje durante la capacitación laboral.

Tales investigadores concluyeron que el aprovechamiento aumentaba en aque - llos grupos en los que se habían distribuido o dosificado las actividades de aprendizaje e incluido períodos variables de descanso entre una prácti - y otra.



No obstante, confirmaron lo anterior sólo en experimentos que implicaban lapsos muy cortos ( minutos y en algunos casos horas). A diferencia de tales estudios, el que se realizó implicó un mayor espaciamiento temporal entre las actividades de aprendizaje ( días ), a pesar de lo cual se llegó a idénticas conclusiones , aunque, desde luego, ello no basta para establecer generalizaciones al respecto; en este sentido se requerirían - investigaciones más profundas que pudieran aportar nuevos elementos o - riantados a la optimización de la práctica educativa en cuestión .

Por otra parte, a semejanza de las investigaciones realizadas por Ausubel, se pudo determinar que la distribución no aglomerada de las actividades es más eficaz para el aprendizaje y la retención a largo plazo ( o retención demorada ), también en el caso del proceso de la capacitación laboral.

- Por último, debe señalarse que resulta evidente la necesidad de que exista una mayor orientación y difusión relativas a la función que el pedagogo puede desempeñar en el ámbito de la educación de adultos en el trabajo.

Se hace esta observación, porque tanto en el transcurso de la investigación, como en otras ocasiones, nos hemos percatado de que el sector empresarial presupone que el pedagogo no está lo suficientemente capacitado para conducir este tipo de proceso educativo que tradicionalmente está a cargo de psicólogos industriales y educativos.

Se pasa por alto que el pedagogo cuenta con los conocimientos y habilidades imprescindibles para dirigir los cursos de capacitación, que no son sino una variante del proceso de enseñanza - aprendizaje.

C O N C L U S I O N E S

- Se comprobó la hipótesis No. 1 (  $H_1$  ) :

Un mayor espaciamiento intersesiones, acompañado de la ejecución de la etapa de seguimiento, redundó en el mejor aprovechamiento de los capacitandos.

- Independientemente de que se lleve a cabo o no la etapa de seguimiento de la capacitación, la dosificación de los contenidos temáticos de un curso propicia su mejor asimilación por parte de los capacitandos.

- El mayor espaciamiento intersesiones, acompañado de la ejecución de la etapa de seguimiento, contribuye a que los conocimientos y habilidades adquiridos durante la capacitación permanezcan en la memoria a largo plazo de los capacitandos. Esto pudo apreciarse gracias a los resultados obtenidos por el grupo B en la evaluación final alterna, lo cual ocurrió inversamente en el grupo A .

- Los resultados de aprovechamiento obtenidos por el grupo B en la evaluación final alterna, con respecto a los del grupo A , fueron superiores casi tres veces ( en lo que se refiere al incremento porcentual logrado en la EFA en contraste con los de la ED ). Este hecho valida la trascendencia de incluir la etapa de seguimiento y de elegir un adecuado espaciamiento intersesiones en los cursos de

capacitación laboral que se implementen en las empresas.

- Los beneficios que reporta la implementación de la modalidad de capacitación implantada en el grupo B ( con etapa de seguimiento y espaciamiento intersesiones quincenal ), le hace recomendable tanto para las pequeñas como para las medianas y macroindustrias.
- Para que los cursos de capacitación que se ejecuten en las empresas tengan el impacto esperado, deben cumplirse ciertos requisitos o condiciones básicas, tales como : una detección real y oportuna de las necesidades tanto de la empresa como de los trabajadores; la selección de estrategias, contenidos y recursos intervinientes en el proceso de enseñanza - aprendizaje, que más convengan en cada caso; el establecimiento de un sistema de evaluación confiable y permanente que permita detectar fallas, limitaciones, omisiones y logros, no sólo durante el proceso de capacitación en sí mismo, sino también en las etapas que impliquen la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridos.
- Aunada a la rentabilidad económica resultante de la capacitación laboral, la empresa debe contemplar la función educativa inherente a dicho proceso de enseñanza - aprendizaje de los trabajadores.

En este sentido, es necesario imprimir a la educación de adultos en el trabajo un carácter eminentemente humanístico, y por tanto, orientado hacia el desarrollo integral de la personalidad de quienes en ella participen, favoreciendo por este medio su desempeño social y laboral.

- La capacitación laboral debe dejar de ser considerada como una simple práctica compensatoria, concibiéndosele como una etapa más del proceso de educación permanente del ser humano .
- La política que en materia de capacitación laboral se implemente, no basta para garantizar el éxito de su función educativa y su impacto en la productividad de las empresas. También se requiere, entre otros factores, de la activa participación de profesionales de la educación en su diseño, ejecución, evaluación y seguimiento . De lo contrario, se corre el riesgo de omitir elementos pedagógicos de vital importancia en dicho proceso de enseñanza - aprendizaje .
- Es necesario rescatar la experiencia cotidiana de quienes se dedican a impartir, evaluar y dar seguimiento a los programas y cursos de capacitación, pues las aportaciones que de ello resulten, contribuirán no sólo a profesionalizar esta actividad, sino también a ampliar su marco de referencia.
- El pedagogo, por contar con los elementos teórico - metodológicos necesarios para dirigir el proceso de capacitación, ve ampliado su ámbito de acción ; puede y debe incorporarse activamente a este campo en el que puede desarrollar una verdadera - función social .

## B I B L I O G R A F I A

## I. LIBROS

- ACEVEDO, I.A. : Aprender Jugando, 60 dinámicas vivenciales, 5a. ed., México, Ed. Organización Preludio, 1985, t. 1 y 2 .
- ANDERSON, C. y FAUST, W. : Psicología Educativa, México, Ed. Trillas, 1981.
- ARIAS, G. F. y HEREDIA, E.V. : Tercera Investigación Sobre el Estado Actual de la Capacitación en 284 Organizaciones y 50 Instituciones Capacitadoras del D.F., Zona Metropolitana y Entidades Federales; Asesoría y Administración Aplicada, S.A., 1986 .
- AUSUBEL, D. : Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo, México, Ed. Trillas, 1978 .
- BESNARD, P. : La Educación Permanente, 1a. ed., Barcelona, Oikos - Tau Editores, 1979 .
- BLEGER, J. : Psicología de la Conducta, 2a. ed., Buenos Aires, Ed. Paidós , 1983 .
- BLOOM, S.B. : Taxonomía de los Objetivos de la Educación. Clasificación de las Metas Educativas, 9a. ed., Buenos Aires, Ed. Ateneo, 1986.
- BRISEÑO, G. : "Enfoque Sistemático para la Evaluación" , en : Pedagogía para el Adiestramiento, ARMO, México, abril - junio 1977, núm. - 27, v. VII .
- BRUNER, E. : An Overview of Adult Education Research, Chicago, Adult Association, 1959 .
- CASTAÑEDA, Y. M. : Análisis del Aprendizaje de Conceptos y Procedimientos , 3a. ed., México, Ed. Trillas - ANUIES, 1987 .

- CASTILLO, G., en: "Necesidad de un Proceso Desescolarizado de Aprendizaje en los Adultos", ARMO, México, julio - septiembre 1980, núm 40 v. X .
- CASTREJON, D. J. : Educación Permanente, México, Ed. FCE, 1974 .
- CASTRO, L. : Diseño Experimental sin Estadística, México, Ed. Trillas, 1978.
- CAMPBELL, D.T. y STONLEY, J.C. : Diseño Experimental y Cuasi - Experimental en la Investigación Social, Buenos Aires, Amorruru Editores, 1970.
- CHEHAYBAR y KURI, E. : Técnicas para el Aprendizaje Grupal ( Grupos Numerosos ), México, UNAM, 1983 .
- DAVIES, I.: Planeamiento Didáctico de Sistemas Educativos, México, Ed. Trillas, 1988 .
- DE CECCO, J.P. : The Psychology of Learning and Instruction, en : Educational Psychology, Nueva Jersey, Ed. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1974 .
- DESSELER, G. : Organización y Administración | Enfoque Situacional, 1a. reimpresión, México, Ed. Prentice Hall, 1988 .
- DIAZ BARRIGA, A. : Didáctica y Curriculum, 8a. ed., México, Ed. Nuevo Mar, 1980.
- ELLIS, H. : Fundamentos del Aprendizaje y Procesos Cognoscitivos del Hombre, México, Ed. Trillas, 1986.
- ESPONDA, A. : Capacitación y Adiestramiento. Cómo Cumplir y Aprovechar la Ley, México, Ed. Expansión, 1979 .

- GAGNE, M. R. : The Conditions of Learning, Nueva York, Ed. Holt, Reinhart and Winston, 1965.
- GARIBAY, F. et. al.: Programa Nacional de Capacitación en Apoyo al Sistema Alimentario Mexicano, copia mimeografiada, México, SARH - INCA RURAL - PNUD - FAO, 1982 .
- HAND, S. : A Review of Physiological and Psychological Changes in Aging and their Implications for Teachers of Adults, en : Boletín - 71 G - 1, State Dept. of Education, U.S.A., abril 1977 .
- HERNANDEZ, D. G. : Metodología de la Educación de Adultos en la Capacitación, ARMO, México, enero - marzo 1977, núm. 26, v. VII .
- HOWARD, Y. and Mc. CLUSKY : Change in Adult Years, Houston, Ed. Gluf Publishing Co., 1973 .
- KAUFMAN, R. : Planificación de Sistemas Educativos, México, Ed. Trillas , 1985 .
- KEMP, J. E. : Planeamiento Didáctico, México, Ed. Diana, 1984 .
- KNOWLES, S. M. : The Modern Practice of Adult Education, New York, Association Press, 1970 .
- LEON , A. : Psicopedagogía de los Adultos, 7a. ed., México, Siglo XXI Editores, 1986 .
- LUDOJOSKI, R. : Antropología : Educación del Hombre, 3a. ed., Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1984 .
- Mc. GEHEE, W. : Capacitación, Adiestramiento y Formación de Personal, 2a. - ed., México, Ed. Limusa, 1986 .

- MAGER, R. : La Confección de los Objetivos para la Enseñanza, México, Ed. - Guajardo S. A., 1978 .
- MORENO, B. G. : Didáctica ( Fundamentación y Práctica ), 2a. ed., México , Ed. Progreso S.A., 1985, t. 1 y 2 .
- NERICI, I. : Hacia una Didáctica General Dinámica, Buenos Aires, Ed. Kape - lusz, 1969 .
- PETROVSKY, A. : Psicología Educativa y Pedagogía, Moscú, Ed. Prgoreso, 1980.
- ROGERS, C. : Freedom to Learn, trad. CENAPRO - ARMO, México, 1980 .
- ROJAS, S. R. : Guía para Realizar Investigaciones Sociales, México, UNAM, 1985 .
- RUIZ, M. M. : " La Evaluación en el Aprendizaje ", en : Pedagogía para el - Adiestramiento, ARMO, México, octubre - diciembre 1979, núm. 37, v. IX .
- SANTILLANA : Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1a. ed., México,- Santillana Editores, 1983, t. 1 y 2 .
- SANTILLANA : Enciclopedia Técnica de la Educación, Madrid, Santillana Editores, 1979, v. II, V y VI .
- SECRETARIA DEL TRABAJO Y PREVISION SOCIAL : Disposiciones Legales Referentes a la Capacitación y el Adiestramiento, México, 1984 .
- SECRETARIA DEL TRABAJO Y PREVISION SOCIAL : Educación de Adultos en el Trabajo, copia mimeografiada, México, 1977 .
- SECRETARIA DEL TRABAJO Y PREVISION SOCIAL : Guía Técnica para la Detección de Necesidades de Capacitación en la Pequeña y Mediana Empresa, México, Serie Técnica No. 1 , 1979 .



- SECRETARIA DEL TRABAJO Y PREVISION SOCIAL : Guía Técnica para la Formulación de Planes y Programas de Capacitación, México, Dirección de Capacitación y Adiestramiento, 1981 .
- SECRETARIA DEL TRABAJO Y PREVISION SOCIAL : Informe de la XXII Reunión Ordinaria del Consejo Consultivo de Empleo, Capacitación y Adiestramiento, Resultados Programáticos, 1988 .
- SECRETARIA DEL TRABAJO Y PREVISION SOCIAL : La Facilitación del Aprendizaje Significativo, copia mimeografiada, México, 1976 .
- SECRETARIA DEL TRABAJO Y PREVISION SOCIAL : Manual de Capacitación para Extensionistas Industriales, México, 1985 .
- SECRETARIA DEL TRABAJO Y PREVISION SOCIAL : Memoria Sexenal CENAPRO - ARMO 1976 - 1982, 1982 .
- SILICEO, A. : Capacitación y Desarrollo de Personal, 2a. ed., México, Ed. - Limusa, 1987 .
- SMIRNOV, A. S., RUBINSTEIN et. al. : Psicología, México, Ed. Grijalbo, 1984.
- TABORGA, H. : Cómo hacer una Tesis, México, Ed. Grijalbo, 1982 .
- TORRES, C. A. : Educación de Adultos, México, Serie A : Ideología, Cultura y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1984.
- VERNER, C. y BOOTH, A. : Educación de Adultos, Buenos Aires, Ed. Troquel , 1971 .
- VIELLE, J. P. : " Educación Permanente y Capacitación " en : Pedagogía para el Adiestramiento, ARMO, México, julio - septiembre 1977 , núm. 28, v. VII .

ZEMKE, R. : Training. 30 Things we know for sure about adult learning, New York, Association press, 1970.

ZARZAR CHARUR, C. : " Diseño de Estrategias para el Aprendizaje Grupal. Una Experiencia de Trabajo ", en : Perfiles Educativos, México, abril - junio, 1983 .

## II . DOCUMENTOS OFICIALES

PODER EJECUTIVO FEDERAL : Plan Nacional de Desarrollo 1983 - 1988, México , 1983 .

PODER EJECUTIVO FEDERAL : Programa Nacional de Capacitación y Productividad, 1984 - 1988, México, 1984 .

PODER EJECUTIVO FEDERAL : Informe Final de Evaluación del Programa Nacional de Capacitación y Productividad 1984 - 1988, México , 1988 .

## III . ARTICULOS

### A) ASOCIACION MEXICANA DE CAPACITACION .

" Antecedentes de la Capacitación ", en : Gaceta Mexicana de Capacitación, AMECAP, México, 1984, núm. 9, v. II .

" Condiciones actuales y perspectivas de la Capacitación y Productividad", en : Gaceta Mexicana de Capacitación, AMECAP, México, 1986, núm. 26, v. 3 .

" Educación de Adultos - Principios Básicos ", en : Gaceta Mexicana de Capacitación, AMECAP, México, agosto - septiembre 1987, núm. 28, v. III .

" Evaluación de la Capacitación ", en : Gaceta Mexicana de Capacitación, -  
AMECAP, México, núm. 22, v. III .

" Puntos básicos para la evaluación del aprendizaje " , en : Gaceta Mexicana  
de Capacitación, AMECAP, México, agosto - septiembre -  
1985, núm. 17, v. II .

B) CENTRO NESTLE DE FORMACION .

" Encuentro sobre Capacitación y Formación de Adultos en México " , Memoria,  
México, 1985 .

C) CONFEDERACION PATRONAL DE LA REPUBLICA MEXICANA .

" Competitividad - Calidad - Capacitación " , en : Capacitación Productiva ,  
COPARMEX, México, abril 1988, v. II .

" La Gran Oportunidad de Modernizar " , en : Capacitación Productiva, COPAR-  
MEX, México, junio 1986, v. II .

D) CONFEDERACION DE TRABAJADORES MEXICANOS .

" Adiestramiento dentro de la Empresa " , México, CIM, 1985 .

" Colección de Temas Socioeconómicos " , México, CIM - ARMO. 1979 .

E) CONSEJO NACIONAL TECNICO DE LA EDUCACION .

" Educación de Adultos " , en : Educación , Consejo Nacional Técnico de la -  
Educación, México, enero - marzo 1981, núm. 35 .