

106
2ef.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

CURSO TEORICO-PRACTICO DE MOTIVACION
DE LOGRO PARA EMPLEADOS DEL IMSS

T E S I S
Que para obtener el titulo de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
p r e s e n t a n

ANGELICA GARCES CARRASCO
MARISOL VAZQUEZ CABRERA

Director de Tesis: Lic. María Isabel Delsordo López
Asesor Estadístico: Lic. Benito Ramirez Prado



México, D. F.

1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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.

JURADO CALIFICADOR

PRESIDENTE.

Mirna Valle Gómez

VOCAL.

Ma. Isabel Delsordo López

SECRETARIO.

Ma. del Carmen Gerardo Pérez

PRIMER SUPLENTE.

Marco Antonio Rigo Lemini

SEGUNDO SUPLENTE.

Ma. Elena Ortiz Salinas

Asesor de tesis: Isabel Delsordo López

DEDICATORIA

A Dios por haberme guiado por el camino para alcanzar esta meta que es la mayor de mis satisfacciones.

A mi mamá en admiración por esa fortaleza que la caracteriza y ese optimismo que la hace seguir adelante.

A mi papá por ese ejemplo de responsabilidad y respeto para lograr mis metas.
GRACIAS.

A mis hermanos, por ese apoyo y valiosa ayuda que pusieron para lograr este gran trabajo.

A Marisol que es una gran mujer de la cual he aprendido mucho de lo que soy. Sigue adelante. Y a toda su familia por el gran apoyo que me dieron desde el principio y siempre.

Al Dr. Landeros porque ha sido una base muy importante que me ha hecho crecer personalmente.

Angélica Garcés Carrasco

DEDICATORIA

"No importa mucho lo que tengas, pues lo que realmente importa es quien está a tu lado. Y si Dios esta a tu lado, no hay crisis que te haga daño. La tribulación es crecimiento y el triunfo para su gloria".
(Cuauhtémoc Sánchez)

A mi maravillosa familia.

Papá: Depositaste en mi el ejemplo del trabajo, la perseverancia, el hábito de la lectura y muchas enseñanzas más...ésta tesis es fruto de ello. Has estado conmigo en cada momento de mi vida, escuchando, apoyando, comprendiendo, Gracias. Te brindo toda mi admiración, eres mi gran pilar de fortaleza e inquebrantable Fe.

Mamá, mi gran Amiga: Unidas hemos concluido una etapa más. Gracias por tu desvelo y compañía, por los maravillosos y polémicos momentos de amena plática. Tus consejos y atinadas palabras de aliento, por el cariño y apoyo invaluable. Contagiándome tu alegría y entereza, enseñándome a luchar y a tener decisión para salir adelante. Para tí, con todo mi agradecimiento.

Gabriel: Querido hermano, tus porras y entusiasmo estuvieron conmigo en este arduo camino. Tu comprensión por ayudarme representan para mí lo más valioso. Gracias, porque por todo lo que me diste me mantuve siempre dispuesta a ver culminado éste trabajo. Por siempre amigos.

Virgilio: Este es un capítulo más del libro que escribimos juntos. Gracias por ser un gran compañero de lucha y trabajo, brindando siempre tu cooperación incondicional, por caminar a mi lado, por ser quien eres. "Antes de que nos olviden, haremos historia...el alma no tiene la culpa".

Familia Garcés Carrasco: Por su paciencia y apoyo incondicional, su amistad es lo más grande que pude haber alcanzado.

Dr. César Landeros: Gracias.

Angélica: Ideas, pensamientos, trabajo y constancia se conjuntaron, para finalmente tener en nuestras manos lo que tanto anhelábamos. Felicidades, te deseo todo el éxito.

Marisol Vázquez Cabrera

AGRADECIMIENTOS

Lic. Isabel Delsordo López, por el interés que puso en la realización de este trabajo, con el objetivo de alcanzar un excelente resultado.

Lic. Benito Ramírez, por su tiempo y apoyo, para realizar el análisis estadístico.

Al personal del IMSS, Clínica de Medicina Familiar No. 23 y Hospital Psiquiátrico Morelos.

Dame señor agudeza para entender, capacidad para retener, método y facultad para aprender, sutileza para interpretar, gracia y abundancia para hablar.

Dame señor acierto al empezar y dirección al progresar, y perfección al acabar.

Sto. Tomás de Aquino.

Me dicen, entonces que tengo que perecer
como también las flores que cultivé perecerán
¿De mi nombre nada quedará,
nadie mi fama recordará?
Pero los jardines que planté, son jóvenes y crecerán...
Las canciones que canté, ¡cantándose seguirán!

Huexotzincantzin
Príncipe de Texcoco, 1484.

CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCION	2
CAPITULO I: LA CAPACITACION COMO UN PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y SU ESTRUCTURA EN EL INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL.	
1.1. ANTECEDENTES	5
1.2. CAPACITACION: ASPECTOS TEORICOS	7
1.2.1. LA EDUCACION DE ADULTOS	7
1.2.2. DEFINICIONES DE CAPACITACION	9
1.2.2.1. Objetivos y funciones	
1.2.2.2. Ventajas e importancia	
1.2.2.3. Tipos de capacitación	
1.2.3. CONCEPTOS GENERALES SOBRE EL APRENDIZAJE	14
1.2.3.1 Principios de aprendizaje	
1.2.3.2. Definiciones del proceso de enseñanza aprendizaje.	
1.2.3.3. La Tecnología Educativa	
1.3. ELABORACION DE UN CURSO DE CAPACITACION	23
1.3.1. DETECCION DE NECESIDADES DE CAPACITACION (DNC).	23
1.3.1.1 Definición del DNC	
1.3.1.2. Objetivos y Funciones del DNC	
1.3.1.3 Importancia y Ventajas.	
1.3.1.4. Tipos de necesidades de capacitación	
1.3.1.5. Técnicas para determinar Necesidades de Capacitación	
1.3.2. REDACCION DE LOS OBJETIVOS DE INSTRUCCION	29
1.3.2.1. Definición de objetivo	
1.3.2.2. Taxonomía de los objetivos	
1.3.2.2.1. <i>Taxonomía de Bloom y Cols</i>	
1.3.2.2.2. <i>Taxonomía de Gagné</i>	
1.3.2.2.3. <i>La Praxeonomía y el método matético.</i>	
1.3.2.3. Características y elaboración de los objetivos.	
1.3.3. ORGANIZACION DE CONTENIDOS	40
1.3.3.1. Selección de contenidos temáticos	
1.3.3.2. Organización de los contenidos temáticos	
1.3.3.3. Elaboración del temario	
1.3.3.4. Desarrollo de cada punto del temario	
1.3.3.5. Guía de instrucción o Carta descriptiva	
1.3.3.6. Preparación de la(s) sesión(es).	

1.3.4. SELECCION DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	45
1.3.4.1. Técnicas Didácticas.	
1.3.4.1.1. <i>Técnicas Didácticas Grupales.</i>	
1.3.4.1.2. <i>Técnicas Didácticas Individuales.</i>	
1.3.4.2. Materiales Didácticos.	
1.3.4.2.1 <i>Materiales de estudio.</i>	
1.3.4.2.2. <i>Materiales de apoyo.</i>	
1.3.5. EVALUACION.	55
1.3.5.1. Características y funciones.	
1.3.5.2. Tipos y niveles de evaluación.	
1.3.5.2.1 <i>Microevaluación.</i>	
1.3.5.2.2. <i>Macroevaluación.</i>	
1.4. PROCEDIMIENTO DE LA CAPACITACION EN EL IMSS.	61
1.4.1. ANTECEDENTES HISTORICOS.	62
1.4.2. LA FORMACION DE LOS TRABAJADORES DEL IMSS.	67
1.4.3. REGLAMENTACION INTERNA DEL IMSS EN MATERIA DE CAPACITACION.	68
1.4.3.1. Contrato Colectivo de Trabajo.	
1.4.3.2. Reglamento de Capacitación y Adiestramiento.	
1.4.4. EL SISTEMA IMSS CAPACITACION.	68
1.4.4.1. Detección de necesidades de capacitación.	
1.4.4.2. Programación.	
1.4.4.3. Presupuestación.	
1.4.4.4. Control.	
1.4.4.5. Elaboración y registro de programas generales.	
1.4.4.6. Capacitación Selectiva.	
1.4.4.7. Expedición de Constancias de Habilidades Laborales.	

CAPITULO II: TEORIAS CONTEMPORANEAS DE MOTIVACION.

2.1. ANTECEDENTES.	74
2.2. CONCEPTOS DE MOTIVACION.	75
2.3. TEORIAS MOTIVACIONALES.	80
2.3.1. ESTUDIO DE LOS MÓTIVOS DE MURRAY.	
2.3.2. TEORIA DE LA JERARQUIA DE LAS NECESIDADES HUMANAS.	85
2.3.3. TEORIA DE LOS DOS FACTORES DE FREDERICK HERZBERG.	91
2.3.4. TEORIA DE LA EXPECTATIVA.	96
2.3.5. TEORIA ERG Clayton Alderfer.	100

CAPITULO III: LA MOTIVACION DE LOGRO.

3.1. ANTECEDENTES	103
3.2. ESTUDIOS FORMALES DEL MOTIVO DE LOGRO.	107
3.2.1. DAVID MCCLELLAND Y LA ASOCIACIÓN AFECTIVA.	107
3.2.2. JHON W. ATKINSON Y EL MODELO DE ASUNCION DE RIESGO.	113
3.3. MEDICION DE LA NECESIDAD DE LOGRO.	117
3.3.1. PRUEBAS PROYECTIVAS.	117
3.3.2. PRUEBAS PSICOMETRICAS.	118
3.3.2.1. Escala de Orientación de Logro (EOL).	
3.4. DESARROLLO DEL MOTIVO DE LOGRO A PARTIR DE LA INFANCIA.	120
3.5. APRENDIZAJE DE LA MOTIVACIÓN.	122
3.6. CUALIDADES DEL MOTIVO DE LOGRO.	125
3.6.1. CARACTERÍSTICAS EN EL INDIVIDUO.	125
3.6.2. EL MOTIVO DE LOGRO Y LAS METAS PERSONALES.	126

CAPITULO IV: METODO

4.1. JUSTIFICACION	130
4.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	130
4.3. HIPOTESIS DE TRABAJO.	130
4.4. VARIABLES.	131
4.5. DEFINICION CONCEPTUAL	131
4.6. DEFINICION OPERACIONAL.	132
4.7. MUESTRA.	132
4.8. TIPO DE ESTUDIO.	133
4.9. DISEÑO.	133

4.10. INSTRUMENTOS Y MATERIALES	134
4.10.1. INSTRUMENTOS FASE PRE EXPERIMENTAL	134
4.10.2. INSTRUMENTOS FASE EXPERIMENTAL.	135
4.10.3. MATERIALES.	136
4.11. PROCEDIMIENTO.	137
4.11.1. ANTECEDENTES.	137
4.11.2. FASE PRE EXPERIMENTAL	137
4.11.3. FASE EXPERIMENTAL.	140
4.11.4. FASE POST EXPERIMENTAL	140
4.12. RESULTADOS.	141
4.12.1. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA.	141
4.12.2. ESCALA DE ORIENTACIÓN DE LOGRO.	145
4.12.3. PRUEBA DE CONOCIMIENTOS.	149
4.13. DISCUSION Y CONCLUSIONES.	151
4.14. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.	155
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.	156
ANEXOS.	166

RESUMEN

La presente tesis buscó determinar, a través de un diseño experimental pretest-postest con grupo control, si la presentación de un curso Teórico-Práctico de Motivación tiende a elevar el nivel de motivación de logro en un grupo de trabajadores del IMSS. La muestra fue aleatoria y estuvo conformada por 100 personas: 50 grupo experimental y 50 grupo control. El grupo experimental asistió al curso, y se les aplicó la Escala de Orientación de logro y el examen de conocimientos. Al grupo control sólo se le aplicó la escala y el examen. Se codificaron los resultados para realizar el análisis estadístico por medio de la prueba "t" de student, determinando con ello que efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en los resultados del postest de la EOL con una significancia al .01 y 98 g.l.

INTRODUCCION

El objetivo de éste estudio es determinar en qué medida un curso teórico-práctico puede elevar el nivel de motivación de logro. Se busca elevarlo porque una baja proporción de éste tiende a que las personas se limiten en sus aspiraciones y tengan una menor disposición para participar en los cambios continuos de la actualidad, mientras que una moderada presencia de características de logro, favorece que los individuos tengan una mayor calidad en las labores que realizan, por que son más realistas en sus metas y cuentan con una mejor disposición para alcanzarlas.

Para ello se elaboró un curso de motivación con todos los requerimientos metodológicos necesarios, con un claro contenido teórico y práctico para adquirir o reforzar conductas que son típicas de una persona con alta motivación de logro. Dicho curso se aplicó a 50 trabajadores del IMSS, quienes fungieron como grupo experimental. Se contó también con un grupo control de 50 personas que permitió hacer comparaciones. De esta manera, el diseño experimental fue pretest-postest con grupo control. La determinación del nivel de logro de los participantes, se obtuvo mediante la Escala de Orientación de Logro (Díaz, Andrade, La Rosa, 1985).

El motivo de logro, ha tenido múltiples acercamientos por diversos estudiosos de la motivación como por ejemplo Maslow o Herzberg, quienes la han presentado en conjunto con otras necesidades, sus relaciones y la forma en que son satisfechas por el individuo. Pero sin ahondar en él, de manera experimental.

McClelland y sus colaboradores, son catalogados como los precursores en la realización de investigaciones sistemáticas sobre el tema. Ya que aunque McClelland (1989) identifica también tres tipos de necesidades sociales (logro, aceptación, poder), las estudia más ampliamente desarrollando estrategias para que el individuo las adquiera o desarrolle, ya que considera que son importantes para el crecimiento profesional y económico de una sociedad. Por ello diseñó cursos de motivación para empresarios, en donde se buscaba que las personas aprendieran a pensar y a comportarse con una alta motivación de logro. Una de las conclusiones a la que llega McClelland, es la siguiente: "las experiencias educacionales específicamente concebidas pueden fortalecer en el estado del adulto el motivo del logro o cualquier otro" (McClelland, 1989, pp. 286). Ya que sus datos revelaron que los empresarios mejoraron el rendimiento en sus actividades, después de participar en los cursos.

Un estudio que influyó en los planteamientos de McClelland fue realizado por Atkinson (1966) quien observó que las personas con alto motivo de logro tendían a realizar actividades de dificultad media, mientras que las que se proponían metas muy fáciles o muy difíciles de alcanzar tenían una motivación de logro más baja. Fue así que sugirió la importancia de que las personas aprendieran a proponerse metas más realistas, para así controlar mejor la probabilidad de éxito. Siendo ésta una característica de gran relevancia en las personas con alto motivo de logro.

Para analizar más ampliamente los fundamentos teóricos, la presente tesis esta conformada por cuatro capítulos. En el primero, se examinan aspectos teóricos de la capacitación, destacando conceptos y principios generales sobre el aprendizaje; el procedimiento para elaborar un programa de capacitación; así como el proceso particular que se desarrolla en el IMSS.

El segundo capítulo contiene definiciones básicas de la motivación, y la revisión de algunas de sus teorías contemporáneas, como son la de Murray (1938), Maslow (1943), McClelland (1953), Herzberg (1966), Vroom (1964), Alderfer (1972).

En el tercer capítulo se profundiza en el tema de la motivación de logro, describiendo algunos estudios representativos de McClelland y Atkinson, entre otros; los instrumentos que se han diseñado para medirla, su desarrollo en la infancia, su aprendizaje por medio de programas educativos y las características de una persona con una alta necesidad de logro.

En el cuarto capítulo se desglosa la metodología empleada para el estudio. Conformada por el planteamiento del problema, hipótesis de trabajo, las variables, el diseño empleado, las características de la muestra, y la descripción del procedimiento en cada una de sus fases. Se presentan finalmente los resultados obtenidos, la discusión y conclusiones de la investigación, así como limitaciones y sugerencias que se identificaron durante el estudio.

CAPITULO I:
LA CAPACITACION COMO UN PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y SU
ESTRUCTURA EN EL INSTITUTO MEXICANO
DEL SEGURO SOCIAL.

1.1. ANTECEDENTES

Desde su origen, el hombre se enfrentó a un medio ambiente hostil en el que tuvo que buscar y emplear diversos recursos para sobrevivir. Aprendió a satisfacer sus diversos tipos de necesidades lo que dió pie a una acumulación de experiencias que le ayudaron a sobresalir en comparación con otras especies animales no pensantes. Como señala Arias (1988), el aprendizaje para ambos, animales y hombres, significa adaptación, sin embargo para éste último significa además el dominio de la naturaleza.

El hombre, que es un ser gregario por naturaleza, conforme fue adquiriendo el dominio de su medio y el manejo de un lenguaje, empezó a intercambiar ideas, conocimientos y habilidades con otros grupos de individuos cercanos a él. Como podemos ver, a lo largo de la evolución, el fenómeno del aprendizaje se ha ido presentando y es tan remoto como el hombre mismo.

Al paso del tiempo, con el crecimiento y desarrollo de las comunidades, las actividades se hicieron más diversas, entonces las personas que tenían un conocimiento lo transmitían de generación en generación, así al crecer la distribución de productos, algunos empezaron a dedicarse a enseñar oficios y técnicas a los aprendices para realizar diversos trabajos, lo que significaría un antecedente remoto de la educación estructurada. Ya en la era industrial se empezó a contar con un gran número de máquinas sofisticadas y por lo tanto se requirió de personas mejor preparadas para manejarlas, dando lugar a las primeras escuelas industriales. Sin embargo, dicha educación estaba solamente encaminada a una mayor producción y beneficio de los patrones, sin considerar las relaciones humanas, nivel de motivación, satisfacción personal derivada de los logros en el trabajo, etc.

Poco a poco se amplió dicha visión, gracias a las corrientes humanistas dentro de la administración y fundamentalmente las aportaciones de la psicología, de esta manera la organización del trabajo ha reconocido el lugar determinante del hombre en la empresa, no solo como un medio más, para alcanzar la producción deseada.

La capacitación de personal es un área, que permite marcar acciones concretas para integrar al hombre en su actividad. Significando tanto superación personal para el trabajador, como una posible mejora en la productividad de la organización. La capacitación, fundamentada con conocimientos de pedagogía, psicología, administración, básicamente, la han convertido en un proceso de perfeccionamiento, organizado y sistematizado, que si se lleva cabo adecuadamente, permitirá que la persona que aprende pueda realizar su trabajo con mayor eficacia y éste será para él una fuente de gran satisfacción.

Ahora bien, el adulto al que va dirigida la capacitación tiene una serie de características que se deben tomar en cuenta para realizar los programas o cursos y tener con ello mejores resultados. Ya que como se ampliará más adelante, ser adulto es alguien que tiene muchas experiencias y conocimientos, adquiridos a lo largo de su existencia, así mismo tiene hábitos y costumbres los cuales pueden llegar a obstaculizar la actitud que tenga hacia los nuevos conocimientos, por ello es

muy importante que todo aquello que se le imparta tenga una aplicación práctica en sus actividades cotidianas.

La capacitación de adultos es una actividad común hoy en día, por lo mismo se necesita conjuntar los elementos más importantes para llevarla a cabo. En este capítulo se presentan tres aspectos concretos: el primer tema es sobre los aspectos teóricos de la capacitación donde se incluyen las características particulares del adulto y su forma de aprender; qué es la capacitación y algunos conceptos generales sobre el aprendizaje. El segundo tema, es el referente a la forma en que se elabora un curso de capacitación. En el último tema, se describe el procedimiento de capacitación en el IMSS, una compleja institución que indudablemente es un ejemplo representativo de dicho proceso.

1.2. CAPACITACION: ASPECTOS TEORICOS

1.2.1. LA EDUCACION DE ADULTOS

Las personas a las que va dirigida la capacitación son individuos adultos, con una personalidad estructurada a través del tiempo y con características específicas de aprendizaje.

Ludjoski (Monclus, 1991), nos indica que un adulto es alguien que ha recorrido unas fases previas para serlo, alguien que tiene una historia consigo y que seguirá en desarrollo, pudiéndose, a su vez, observar diferentes periodos a lo largo incluso de su estado como adulto. No hay que olvidar que incluso fisiológicamente el organismo del adulto, con los diversos tejidos celulares que lo conforman, tiene una casi ilimitada diversidad de peculiaridades y fases que se van sucediendo unas a otras. Podemos ver que el adulto:

- a) es un ser con un desarrollo de maduración de su propia personalidad;
- b) que esta personalidad, lo mismo que su historia, no está en cualquier caso acabada en ningún momento;
- c) en las características del adulto, hay que considerar definitivamente sus condicionamientos conductuales y su específico aprendizaje.

Por otro lado Maslow (1954), señala que una persona es adulta cuando reúne las siguientes características: sentimientos adecuados de seguridad, autoevaluación adecuada, espontaneidad y emotividad adecuadas, contacto eficiente con la realidad, deseos corporales y capacidad de gratificarlos, autoconocimiento adecuado, integración y congruencia de la personalidad, metas adecuadas en la vida, capacidad para aprender de la experiencia, capacidad para satisfacer los requisitos de grupo y emancipación adecuada del grupo o de la cultura.

Responsabilidad, madurez, estabilidad y creatividad, son rasgos que se espera haya logrado alcanzar la persona en edad adulta.

De esta manera el adulto con todo su bagaje de experiencias, hábitos y características de personalidad, adquirirá nuevos conocimientos de una manera específica, ya que tenderá a ser más selectivo identificando aquellas carencias que crea necesario mejorar.

Conforme a estos elementos se define ahora a la educación de adultos como "...la totalidad de los procesos organizados de educación formal y/o no formal, gracias a los cuales las personas consideradas adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas y profesionales y hacen evolucionar sus actitudes o comportamientos en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y su participación en un desarrollo socioeconómico equilibrado" (CENAPRO, 1980, pp. 19-20).

Ahora bien, la tarea de la educación de adultos se lleva a cabo a través de las siguientes formas:

- El sistema escolarizado.
- La enseñanza abierta.
- La telesecundaria.
- La acreditación institucional de los autodidactas.
- La alfabetización.
- El desarrollo comunitario.
- La capacitación y el adiestramiento en servicio.

Cada una de ellas, con objetivos específicos y diseño particular conforme a las necesidades de la sociedad y la población que lo requiera.

Por otra parte Gauquelin (1987) nos presenta una serie de características del aprendizaje en adultos:

- 1.- Está dirigido hacia problemas específicos
- 2.- Orientado hacia el ser humano en sí mismo.
- 3.- Programas elaborados en función de las necesidades e interés del que estudia.
- 4.- Se apoya ante todo en su propia experiencia, que los nuevos conocimientos se limitan a enriquecer.
- 5.- Aprende lo que pone en práctica.
- 6.- Insiste en la mejora del trabajo, el ocio y la vida en común.
- 7.- Aprende lo que tiene relación con las realidades de su vida presente.
- 8.- Extiende su exploración a los campos que le interesan.
- 9.- El profesor es un consejero, un guía, corrige, alienta, indica las fuentes del saber.
- 10.- Adquiere conocimientos buscados por formar parte de necesidades y problemas personales.
- 11.- Nada de notas.
- 12.- Utilización inmediata del aprendizaje
- 13.- Discusión de igual a igual con otros adultos que estudian
- 14.- Ganarse la vida y enriquecerla.
- 15.- Estudios financiados por quien estudia.

Así mismo en el manual de instructores de FERTIMEX (1980) citan a Johnstone y River, quienes gracias a sus estudios, presentan las principales motivaciones de los adultos al aprender:

- Obtener información del trabajo
- Llenar agradable y provechosamente el tiempo libre
- Encontrar gente nueva e interesante
- Ser más capaz en el desempeño de su trabajo
- Escapar de la rutina
- Mejorar sus aptitudes y habilidades
- Desarrollar su personalidad y sus relaciones interpersonales
- Aumentar ingresos

-
- Aumentar sus conocimientos generales

Los adultos, están en una situación en la que tienen muchas más condiciones para decidir por sí mismos acerca de su aprendizaje, con la necesaria mediación de su contexto y condicionamientos. Necesitan una adecuada concepción de las condiciones para el desarrollo de la capacidad y disponibilidad de aprendizaje que corresponde a sus características específicas.

Una de las modalidades de la educación de los adultos es la capacitación de la cual hablaremos a continuación.

1.2.2. DEFINICIONES DE CAPACITACION

Las organizaciones actuales buscando un crecimiento tanto dentro, como fuera de ella, se plantean acciones que permitan a los trabajadores conocer mejor su trabajo y tener un mayor desarrollo personal, de tal manera que puedan descubrir todas sus potencialidades.

Rodríguez define a la capacitación como "el conjunto de actividades encaminadas a proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y modificar actitudes del personal a todos los niveles para que desempeñen mejor su trabajo" (Rodríguez, 1993, pp. 1)

Por otra parte, la Ley Federal del Trabajo la identifica como el "proceso a través del cual se actualizan y perfeccionan los conocimientos y habilidades del trabajador en su actividad y le proporcionan la información sobre la aplicación de nueva tecnología en ella. Así mismo prepararlo para una vacante o puesto de nueva creación prevenir riesgos de trabajo, incrementar la productividad y en general mejorar las aptitudes del trabajador" (LFT Art. 153 F)

Otros autores hablan de la capacitación de la siguiente manera:

Gamboia (1979) la define como el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a dotar a una persona de conocimientos, desarrollarle habilidades y adecuarle actitudes, indispensables para realizar eficientemente las actividades de una área de trabajo.

Pinto (1990) señala que la capacitación se dirige al mejoramiento de la calidad de los recursos humanos valiéndose de todos los medios que le conduzcan al incremento de conocimientos, al desarrollo de habilidades y al cambio de actitudes de cada uno de los individuos que conforman la empresa.

Sarramona (1991) por su parte indica que es un término introducido mucho más recientemente en el lenguaje educativo, y suele designar la adquisición de conocimientos y técnicas necesarios para ejercer una profesión o actividad determinada

Siliceo (1993) nos dice que la capacitación "es una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa y está orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del colaborador". (Siliceo, pp. 20).

En estas definiciones se destaca que la capacitación es estimada como un proceso permanente de aprendizaje y elemento importante para la superación de los individuos, sin embargo ésta se encuentra encaminada de manera importante a el mejoramiento de los grupos de trabajo, de las organizaciones y de la sociedad.

La capacitación no solo se limita a la "transmisión de conocimientos" sino que es un proceso que se lleva a cabo en forma racional; con un principio y un fin lógico, el cual a su culminación retroalimenta a los nuevo proceso que inician su ciclo.

1.2.2.1. Objetivos y funciones

La formación teórico-práctica para la realización adecuada de una labor, es un objetivo que se busca alcanzar a través del proceso educativo que conforma a la capacitación.

Pinto (1990) menciona que la capacitación debe generar los procesos encaminados al cumplimiento de los objetivos de la empresa, además agrega que se busca el mejoramiento de la calidad de las personas a través de los medios utilizados en la capacitación, incrementando conocimientos, desarrollando habilidades y cambio de actitudes en cada uno de los individuos.

Harris (1992) indica que cualquier clase de capacitación debe tener como objetivo el mejoramiento del comportamiento de los individuos, adquiriendo un nuevo aprendizaje que le permitirá ser más útil y productivo para su propia satisfacción y para la organización de la que forma parte

Rodríguez (1993), plantea un objetivo principal de la capacitación para los empleados en las instituciones:

"Elevar el nivel de eficiencia y satisfacción del personal a través de la actualización y perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades; así como del desarrollo de actitudes necesarias para el buen desempeño del respectivo trabajo. Esto redundará en una elevación de la cantidad y calidad del trabajo, así como en la superación personal y en el mejoramiento del nivel socio económico de los individuos que integran la organización". (Rodríguez, 1993, pp 51)

En este contexto los esfuerzos de capacitación deben dirigirse a disminuir, hasta eliminar, los problemas de falta de conocimientos, habilidades o actitudes del personal y que interfieren en el logro de la máxima eficiencia.

Si la capacitación cumple con dicho objetivo tiende a propiciar en el personal participante no sólo un cambio de actitudes, sino la adquisición de conocimientos que serán el apoyo para realizar sus actividades. Y con ello poder desarrollar su labor con eficiencia y eficacia dentro de un ambiente favorable al mismo.

Si por el contrario, los objetivos no se cumplen significa que los programas de capacitación:

- No responden a las necesidades de la organización.
- Los objetivos específicos no han sido debidamente señalados. Se capacita por capacitar, solo por cumplir con un procedimiento legal.
- Los medios utilizados no fueron los adecuados.
- La fuente de solución para el problema detectado no era la capacitación.

Muchas veces no se logran los objetivos de la capacitación ya que se considera que es costosa limitando de esta manera el presupuesto asignado a esta actividad, pero sin embargo como señala Zamora (1979): "El costo de la capacitación es bajo en relación a su beneficio por esto la capacitación puede considerarse como una inversión" (Zamora 1979)

Mauro Rodríguez (1993) agrega, que la capacitación no es solo una inversión sino también un factor de desarrollo, un mecanismo de transformación social y un instrumento de desarrollo técnico.

Es por ello que su funciones pueden ser claramente distinguidas.

Rodríguez (1993), identifica a la capacitación como un proceso permanente y continuo con las siguientes funciones básicas:

- Preparar al personal de nuevo ingreso, proporcionándole información necesaria para que conozca la organización a la que acaba de ingresar.
- Favorecer la adaptación del personal siempre que haya algún cambio de maquinaria o equipo.
- Ofrecer cursos y seminarios cuando el diagnóstico de necesidades de capacitación lo considere necesario
- Preparar a los interesados cuando haya que cubrir vacantes de una nueva creación o promover a algún trabajador.

De igual manera Vidart Novo (1978) considera que la capacitación supone dotar al trabajador de conocimientos y experiencias necesarias para desempeñar funciones que requieran de un alto esfuerzo mental, de alta responsabilidad, de alta destreza y un alto número de operaciones diversas.

La capacitación tiene un objetivo muy claro: la superación del individuo y el desarrollo de sus habilidades que están encaminadas a cumplir las metas de la organización a la que pertenece.

1.2.2.2. Ventajas e importancia

Smith y Delahaye (1990, pp. 3) indican que la capacitación "es un producto del cambio y en ocasiones la causa de éste" lo que nos da una idea de la complejidad e importancia de dicho proceso. De esta manera si uno de los factores para el incremento de la productividad es la eficiencia del trabajo, la capacitación es un factor para que ésta se de.

En muchas instituciones la capacitación se puede convertir en un trámite más, o en un proceso obligatorio que por ley es necesario cumplir, capacitando por que así debe ser, enviando quizás a las personas por que no tienen nada que hacer. Tal manejo de la capacitación provoca pérdida de recursos y la devaluación. Tales instituciones aún no han comprendido la importancia que para la organización puede tener el tomar la capacitación con interés dándole su justo valor.

Mauro Rodríguez (1993), nos resume la importancia de la capacitación en el progreso individual de cada persona. Explica que la sociedad y la tecnología son cada vez más complejas, innovadoras, y vertiginosas en el cambio, las personas que no se capacitan tienen menos posibilidades de sobresalir. Así mismo indica que " la capacitación brinda a las personas la posibilidad de participar de lleno en los procesos productivos, de mantenerse vivas y activas en la corriente de la historia y mantenerse ágiles, vigorosas, juveniles, aún en la tercera edad " (Rodríguez 1993 pp. 56).

El Dr. Arias Galicia resalta su importancia a través de la siguiente definición: "es el proceso administrativo aplicado al acrecentamiento y conservación, del esfuerzo, las experiencias, la salud, los conocimientos, las habilidades, etc. de los miembros de la organización, y del país en general" (citado por Rodríguez, 1993).

Werther y Davis (1991), indican que la capacitación beneficia a las organizaciones de la siguiente manera:

- Ayuda al personal a identificarse con los objetivos de la organización.
- Mejora la relación entre jefes y subordinados.
- Se agiliza la toma de decisiones y la solución de problemas
- Reduce la tensión y permite el manejo de áreas de conflicto.
- Crea mejor imagen

Y agregan que a los individuos les beneficia porque:

- Alimenta la confianza, la posición asertiva y el desarrollo.
- Forja líderes y mejora las aptitudes comunicativas.
- Sube el nivel de satisfacción en el puesto.
- Permite el logro de metas individuales.

Podemos decir de esta manera que la capacitación beneficia tanto a la superación de las personas como a la elevación y mejoramiento de la productividad en la empresa. Y por que no, tal mejoramiento en la competencia, se pueda ver reflejado en la economía del país.

1.2.2.3. Tipos de capacitación

Calderón (1990) divide a la capacitación en tres grandes campos: Capacitación para el trabajo, Capacitación en el trabajo, y Desarrollo.

a) Capacitación para el trabajo: Su objetivo es proporcionar al personal la capacitación adecuada al puesto que vaya a ocupar. En ésta encontramos las siguientes modalidades:

- **Capacitación de preingreso:** se hace generalmente con fines de selección. Se centra en otorgar al nuevo personal los conocimientos necesarios y desarrollarle las habilidades y/o destrezas necesarias para el desempeño de las actividades del puesto.
- **Inducción:** Constituye el conjunto de actividades que informan al trabajador sobre la organización planes y programas, para acelerar su integración al puesto, al jefe, al grupo de trabajo y a la organización en general.
- **Capacitación promocional:** Constituye las acciones de capacitación que otorgan al trabajador la oportunidad de alcanzar puestos de mayor nivel de autoridad y remuneración.

b) Capacitación en el trabajo: Son actividades encaminadas a desarrollar habilidades y mejorar actitudes de los trabajadores en la labor que realizan. En ella se conjugan la realización individual con la consecución de los objetivos de la institución

c) Desarrollo: Comprende la formación integral del individuo y, específicamente las acciones que pueda llevar a cabo la organización para contribuir a esta formación. Como son:

-
- **Educación formal para adultos:** Son las acciones llevadas a cabo por la organización, para apoyar al personal en su desarrollo en el ámbito de la educación escolarizada.
 - **Integración de la personalidad:** La forman los eventos organizados para desarrollar y mejorar las actitudes del personal hacia sí mismos y su grupo de trabajo.
 - **Actividades recreativas y culturales:** Son las acciones que dan a los trabajadores el esparcimiento necesarios para su integración con el grupo de trabajo y con su familia, así como desarrollar su sensibilidad, su creación intelectual y artística.

Una clasificación semejante es la mencionada por Harris (1992), quien escribe que la capacitación se concentra en el mejoramiento ya sea de habilidades funcionales (para la realización adecuada del trabajo), habilidades interpersonales (para establecer relaciones satisfactorias con los demás) y en habilidades para tomar decisiones (determinar alternativas eficaces), o una combinación de las tres.

1.2.3. CONCEPTOS GENERALES SOBRE EL APRENDIZAJE

1.2.3.1 Principios de aprendizaje

Smith y Delahaye (1990) describen algunos principios del aprendizaje que deben ser tomados en cuenta para que los modelos educativos sean eficaces:

A) Aprendizaje Total o Parcial. Se debe decidir si se va a presentar el conocimiento o habilidad en partes lógicas fácilmente aceptables o como un todo unificado. Por lo general se divide en varias partes o segmentos, en donde hay que tomar en cuenta lo siguiente

- Los segmentos no deben ser demasiado grandes.
- Los segmentos deben tener una secuencia lógica
- Partir de lo conocido a lo desconocido por el participante.

B) Aprendizaje espaciado. Si el aprendizaje se presenta a intervalos razonables puede ser superior al aprendizaje masivo en si se desea una retención a largo plazo. El cerebro necesita tiempo para asimilar un grupo de datos antes de aceptar el siguiente grupo.

C) Aprendizaje activo. Se describe como "aprender haciendo" proporciona amplias oportunidades, tanto en las sesiones como a través del programa. El aprendizaje suele ser más rápido y de efectos más duraderos cuando quien aprende puede participar en forma activa.

D) Retroalimentación. Los participantes necesitan retroalimentación acerca de cómo están progresando y el capacitador necesita retroalimentación acerca de su propio desempeño. Cuando más inmediata sea de mayor valor.

E) Sobreaprendizaje. Con el tiempo, la gente va olvidando lo que ha aprendido. El sobreaprendizaje significa aprender hasta que uno tiene un recuerdo perfecto y entonces aprenderlo aún más. Para lograr la máxima retención, se debe involucrar activamente al participante en la repetición.

F) Reforzamiento. El aprendizaje que se premia es mucho más probable que se retenga. Este premio debe consistir en el reconocimiento de una respuesta correcta o de la contribución acertada de una persona. El reforzamiento confirma específicamente la respuesta. Mientras que el castigo no proporciona una orientación de qué respuestas hubieran sido correctas, por lo que se sugiere no utilizarlo.

G) Lo primero y lo reciente. El material visto u oído al empezar una explicación se recordará mejor gracias a que no tiene que competir con el material precedente. El que es visto y escuchado al final no tiene que competir con el siguiente. El material de en medio tiene que competir tanto con el precedente como con el siguiente, y se recuerda menos.

H) Material Significativo. Se tiende a relacionar la nueva información con experiencias que se han tenido en el pasado, cuando esto sucede el participante adquiere seguridad ya que se mueve de lo conocido a lo desconocido. Además esperan que lo que van a aprender les sea útil en el futuro cercano lo que les proporciona motivación.

I) Aprendizaje multisensorial. De la información que recibe una persona aproximadamente el 80% es obtenida a través de la vista, el 11% por medio del oído y el 9% por los otros sentidos combinados. Por lo tanto para lograr la máxima asimilación de información se deben emplear dos o más sentidos.

J) Transferencia de aprendizaje. La cantidad de aprendizaje que los participantes transfieren del salón de capacitación a su lugar de trabajo depende del grado de semejanza entre lo que se ha aprendido en el programa y lo que ocurre en el lugar de trabajo.

Si dichos principios son tomados en cuenta se podrán lograr mejores resultados tanto para la persona que enseña como para la que aprende. Aquí podemos diferenciar dos tipos de aprendizaje que pueden ocurrir: el aprendizaje no significativo y el aprendizaje significativo.

El primer modo (no-significativo) es un aprender sin interés por coerción, dispuesto a olvidar en cuanto ésta termine. El asunto en realidad no tiene importancia para el sujeto, y por lo tanto, no se internaliza, ni envuelve o compromete a la persona.

El segundo modo de aprender es más auténtico (significativo), pues el sujeto realiza esta operación con interés por el asunto mismo. Su motivación no proviene de coerciones recibidas, parte más bien de una decisión personal, quedando afectado no solo en la memoria y en los procesos mentales, sino también en sus estratos afectivos. El que así aprende, capta el asunto como algo valioso, siente que crece y se autorrealiza, por lo cual experimenta una legítima satisfacción en el hecho de aprender.

"Le llamamos significativo porque la persona capta no solo el significado objetivo de una explicación, de una lectura, o de una nueva conducta, sino que además capta la relación estrecha de ese contenido con su propio mundo de experiencias e intereses personales, su acto mismo de aprender está cargado de sentido tiene significado para su vida personal."
Gutiérrez (1976)

Tal vez lo más importante del aprendizaje significativo es su cualidad autorrealizante del educando, ya que la tendencia natural del hombre hacia el crecimiento y la autorrealización queda satisfecha cuando logra éste tipo de aprendizaje. Tiene sentido en la vida de una persona, por que es la asimilación de elementos captados como algo relacionado en forma personal con el sujeto que aprende.

Para que un aprendizaje sea significativo se requiere tres factores: el contenido, la circunstancia del estudiante, y el modo de presentar ese contenido.

Existen cinco características que posee el aprendizaje significativo, de acuerdo a Gutiérrez (1976):

a) **El plano del ser y el plano del tener:** el aprendizaje significativo hace crecer a una persona como tal, en su propio ser. No consiste en una serie de conocimientos más o menos intrascendentes que se tienen externamente. El ser es el constitutivo propio de la persona, en cambio el tener, es algo externo y no modifica a la persona. El aprendizaje significativo se internaliza en la persona y la involucra al grado de que ésta ya no es indiferente a esos conocimientos, se trata de algo que es captado como importante e interesante para la persona.

b) **Integración con otros conocimientos:** El aprendizaje significativo es de tal manera que se integra con conocimientos anteriores, el contenido actual no se ve como algo aislado, sino como algo que forma unidad con otros temas aprendidos. Ayudar a captar esas relaciones entre los diferentes contenidos es una de las más importantes labores del profesor, gracias a esas relaciones se asegura la rememoración de los datos aprendidos.

Una aplicación de esto es la necesidad de los repases y de las visiones panorámicas en donde se capta el conjunto, así la persona no se pierde entre los detalles, vinculando los distintos temas que ha asimilado durante algún tiempo.

c) **Aplicabilidad práctica:** Se trata de que los conocimientos nuevos se capten en cuanto proyectables, es decir, en cuanto paralelos al proyecto personal para el futuro, cuando los conocimientos captados se ven dentro del proyecto de la vida profesional de la persona, el aprendizaje se hace más significativo.

Hasta este punto, las tres características mencionadas corresponden a los tres tiempos clásicos. La primera, el plano del ser, tiene que ver con el presente, pues se trata de un involucramiento o internalización; la segunda o integración con otros conocimientos tiene que ver con el pasado; la tercera cualidad aplicabilidad práctica, tiene que ver con el futuro.

d) **Autoiniciación:** Si la persona ha dado el primer paso para aprender una asignatura o tema, hay más facilidad que ese aprendizaje sea significativo. Lo que se aprende por cuenta propia, bajo la propia responsabilidad, se aprende mejor y más significativamente.

e) **Autoevaluación:** La persona es la única que puede juzgar si su aprendizaje ha sido significativo, si se trata de evaluar acerca de la significatividad de un contenido, el profesor apenas cuenta con algunos datos para realizar este juicio, puede equivocarse con facilidad pues lo que para él fue una explicación satisfactoria, posiblemente para la persona no constituyó un aprendizaje significativo.

A continuación se describen las características del aprendizaje no-significativo:

a).- **Aprendizaje puramente conceptual:** Va en contra del proceso natural del conocimiento, ya que el entendimiento de algo abstracto empieza por la captación de un objeto sensible. Se presta a una diversidad muy grande de interpretaciones, si se proporciona junto con el concepto, la imagen normalmente asociada, el sujeto va a captar un conocimiento de forma unívoca. Este tipo de aprendizaje suele ser árido, es que la ausencia de las imágenes proporciona un ambiente descolorido, tedioso y aburrido.

b).- **Aprendizaje enciclopédico:** El estudiante se queda con unas cuantas ideas después de haber oído esa lección. No es la cantidad sino la calidad lo que cuenta en el aprendizaje significativo.

c).- **Memorismo del estudiante:** En este tipo de aprendizaje la función es exclusiva de la memoria, no es que la memoria no ayude, sino que se necesita la comprensión de los datos por parte del alumno, sino el aprendizaje no es significativo.

d).- **Obligatoriedad para aprender:** Cuando se le impone a una persona el aprender algo, sin encontrarle algún sentido, ésta puede reaccionar apática y renuente ante tal conocimiento por ser algo que no desea hacer. Resultando un aprendizaje no significativo.

e).- Aprender para el examen: El objetivo de los exámenes es la constatación y evaluación del aprendizaje realizado por los estudiantes durante el periodo abarcado, el estudiante enfoca todo su esfuerzo a "pasar el examen" convirtiendo su estudio y su aprendizaje en un medio para lograr una calificación, sin importarle el contenido de su asignatura, con lo cual suprime la asimilación, la internalización y la satisfacción intelectual.

La cantidad de aprendizaje y la calidad de éste en un individuo, puede ser acrecentado si se toman en cuenta los principios de aprendizaje al realizar los diferentes programas de estudio, ya que estos principios nos brinda una guía clara y sencilla de aquello que facilitará el acceso al conocimiento y ayudara a que las personas aprendan de manera más "significativa" .

1.2.3.2. Definiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje es una de las experiencias humanas más importantes y cuyo fenómeno designado con esta palabra abarca hechos de toda la vida, pues gracias a él el hombre puede diseñar computadoras, curar enfermos, viajar al espacio, producir nuevos tipos de alimentos, etc. Cada paso que damos en el proceso de aprendizaje nos ayuda a trazar nuevos objetivos, que solo pueden ser logrados mediante nuevos aprendizajes.

A principios de siglo, por ejemplo, Watson (1924, citado en Contreras y Ogalde, 1980) dedujo una teoría de aprendizaje, cuyo eje central es el principio que dice: "cualquier respuesta que la capacidad de un alumno le permita, se puede obtener con un determinado estímulo". Siendo esta una concepción conductista, que se ha ido modificando con el paso del tiempo.

El hecho de aprender de las experiencias anteriores, así como del tipo y modo en que influyen sobre el adulto quien, dependiendo de qué tan significativas sean las relaciones, esperará percibir la importancia tanto de los objetivos como de los métodos utilizados, porque para un adulto la evaluación sirve a menudo para confirmar que tan valioso es lo que está haciendo. Al adquirir nuevos conocimientos se obtiene una satisfacción, que se experimenta con referencia a las expectativas y necesidades del propio educando.

Itelson (1980, recop Petrovsky 1980, pp. 208) define a la esencia del aprendizaje del siguiente modo: "el aprendizaje consisten en la asimilación por el hombre de determinados conocimientos y de determinadas acciones y comportamientos condicionados por ellos en determinadas situaciones"

Una definición menos mecanicista que la de estímulo - respuesta, es la que propone Bleger (1985), que se basa en la incorporación y asimilación de nuevos datos, respuestas, actitudes, conductas y valores, que se traduce en el enriquecimiento de nuevos elementos asimilados a través de facultades cognitivas, afectivas y motoras, lo que en conjunto se deriva generalmente de un proceso de enseñanza aprendizaje cuyos dos elementos son inseparables y están en constante movimiento, pues concluye que: "no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de enseñanza"

Por un lado:

"la enseñanza representa una serie de acciones encaminadas a organizar, dirigir y facilitar el aprendizaje" (Bleger, 1985).

Mientras que :

"el aprendizaje es un cambio bastante permanente del comportamiento, que refleja un aumento en conocimientos, inteligencia o habilidades, conseguido a través de la experiencia y que pueda incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica" (Papalia, 1987).

Por tanto la definición global del proceso de enseñanza-aprendizaje, será el conjunto de actividades organizadas, donde los elementos que intervienen (alumno, profesor, contenido, objetivos, actividades de aprendizaje y estrategias de evaluación), guardan una interacción cuyo resultado es una modificación más o menos estable de conducta.

Así mismo la educación, como parte inherente de toda sociedad, es un proceso en constante desarrollo; de representar un fenómeno espontáneo como en las comunidades primitivas, se ha convertido en una manifestación de elaborados sistemas educativos en la civilización moderna. Sin embargo su surgimiento y expansión ha respondido siempre a las necesidades particulares de cada época de la historia de la humanidad.

La educación se definirá así como el conjunto de influencias (el medio, la escuela, el trabajo) que ejerce la sociedad en los individuos.

Podemos resaltar la importancia que conlleva la sistematización de la enseñanza, ya que ésta buscará planear, ejecutar y evaluar de forma integral los elementos del proceso, de tal modo que en determinado tiempo se logren los objetivos deseados. (FMSS, 1990).

1.2.3.3. La Tecnología Educativa

Ante la necesidad que ha tenido el mundo entero de solucionar problemas en educación, como es el hecho de educar mejor, con mayor eficacia, y respondiendo el desarrollo de las ciencias del comportamiento surge lo que hoy se denomina tecnología educativa. La cual es una estrategia científica para el estudio de posibles soluciones dentro del quehacer educativo, dándole a ésta un enfoque sistemático e interdisciplinario. Basándose en las investigaciones sobre el aprendizaje y la comunicación humana, así como el empleo de una combinación de recursos y materiales con el objeto de obtener una instrucción más eficaz y eficiente.

Contreras y Ogalde (1980), nos explican que la Tecnología Educativa aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje en forma sistemática y organizada, proporcionando estrategias, procedimientos, así como medios, emanados de los conocimientos científicos en que se sustenta.

Los tecnólogos han elaborado modelos que permiten lograr diseños de instrucción que obtengan resultados óptimos en relación a los objetivos que se pretenden alcanzar.

Chadwick (1977) considera que un modelo es la simplificación de un sistema complejo, una representación que conservará las características básicas, generalmente sin detalles.

Dichos modelos pretenden ejemplificar un proceso determinado y es valido para una amplia gama de situaciones. Los cuales pueden ser adaptados a las necesidades y problemas en una situación de enseñanza aprendizaje.

Chadwik (1977) señala que en general, todo modelo educativo tiene las siguientes ventajas:

- Hace más perceptible el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Aumenta la especialización laboral del personal docente
- Mejora la medición y evaluación de los resultados del proceso mismo
- Hace los fines más objetivos y aclara las metas e intenciones de la educación

El maestro, con los nuevos modelos educativos, es ahora quien administra, organiza y coordina el proceso, deja de ser el protagonista central de la instrucción y la fuente única de información. El educando pasa a ser el elemento dinámico que interactúa con una variedad de medios materiales y experimenta para lograr objetivos de aprendizaje generales y específicos.

A continuación se resumen dos modelos tecnológicos de instrucción propuestos por representantes de la tecnología educativa.

a) Modelo de Chadwik

Clifton Chadwik (1977) presenta el siguiente modelo de instrucción:

1. DIAGNÓSTICO de la conducta de ingreso del alumno (conocimientos, habilidades, actitudes y pautas de aprendizaje según objetivos claramente especificados)	2. SELECCION (Por el alumno, el profesor o ambos) de los objetivos y experiencias educacionales que son adecuados para las necesidades analizadas.	3. PARTICIPACION del alumno en las experiencias educacionales que se han seleccionado	4. EVALUACION o apreciación de como domina el alumno los objetivos escogidos.
---	---	--	--

Cada etapa presenta una serie de elementos que permiten tener un control adecuado del proceso de aprendizaje. En la primera etapa, se busca obtener información acerca de las capacidades del participante, para identificar aquello que pueda afectar el logro de los objetivos. La segunda se considera una descripción de lo que el individuo será capaz de hacer al final de la experiencia de aprendizaje. En la tercera etapa, se crean las situaciones de aprendizaje. Y la cuarta etapa es donde se busca determinar si se producen cambios en los individuos, o sea si adquirió la capacidad planteada en el objetivo.

Un elemento importante es la retroalimentación que se le debe dar al alumno sobre su nivel de conocimientos, ya que esto es en sí una fuente de motivación. Además dicha evaluación aunque aparezca al final, esto significa más bien, el resultado de todas las evaluaciones realizadas a lo largo del proceso educativo.

b) Modelo de W. James Popham

En el modelo de instrucción de Popham (1970), se destacan cuatro distintas operaciones:

- 1.- Los objetivos de instrucción son especificados en términos de la conducta que se espera alcance el participante.
- 2.- El estudiante es sometido a estimación previa para precisar su situación respecto a la cual se fijan los objetivos.
- 3.- Se plantean las actividades de instrucción que deberán realizarse para lograr los objetivos
- 4.- Es evaluado el logro de los objetivos por parte del alumno.



Estos son ejemplos de los múltiples modelos elaborados por la tecnología educativa, y que nos dan criterios básicos para apoyar y facilitar el aprendizaje.

Cada modelo es una guía que ayuda a no desviar el camino al elaborar un proceso educativo, permitiéndonos tener una visión del proceso sistemático que se tiene que tomar en cuenta en el diseño instruccional.

El manejo de los modelos y de la preparación de un programa de estudios nos lleva al concepto de enseñanza que Itelson (1980), trata de la siguiente manera: "la enseñanza se puede definir como el proceso de estimulación y dirección de la actividad exterior e interior del alumno como resultado del cual se forman en él determinados conocimientos, hábitos y aptitudes". (1980, recop. Petrovsky 1980, pp. 215).

Al existir un proceso permanente de asimilación por parte del hombre de nuevos conocimientos y experiencias, exige que se mantenga un constante avance en los métodos educativos para propiciar siempre un mejor nivel de enseñanza, ya que los individuos que participan en dicho proceso de aprendizaje tenderán a abrirse al continuo fluir de nuevas situaciones y experiencias a la vez que incrementan su habilidad para dirigir su propio destino.

1.3. ELABORACION DE UN CURSO DE CAPACITACION

La planeación y el diseño de un curso constituyen un factor de suma importancia para alcanzar el éxito deseado, por ello es necesario señalar las etapas que de acuerdo con la lógica se deben seguir para obtener mejores resultados.

Puga (1991) identifica cuatro fases: 1.- Detección de Necesidades de capacitación; 2.- Planeación; 3.- Ejecución; 4.- Evaluación y seguimiento. Que en forma dinámica interactúan y se complementan mutuamente.

Por su parte, Siliceo (1993) enuncia también, cual es la secuencia a seguir:

- Investigación para determinar las necesidades reales que existan o que deban satisfacerse a corto plazo, mediano y largo; previsión.
- Una vez señaladas las necesidades que han de satisfacerse fijar los objetivos que se deban lograr; planeación.
- Definir qué contenidos de educación son necesarios, es decir que temas, que materias y áreas deben ser cubiertas en los cursos.
- Señalar la forma y método de instrucción ideal para el curso.
- Una vez determinado el contenido y realizado el curso, se deberá evaluar.
- El seguimiento o continuación de la capacitación. (Siliceo, 1993 pp 53)

La efectividad de un curso de capacitación no depende exclusivamente de su calidad, sino también de la forma en que se satisfacen las necesidades de capacitación previamente determinadas y que contribuyen al logro de los objetivos fijados para la organización .

Dichos aspectos se explican a continuación.

1.3.1. DETECCION DE NECESIDADES DE CAPACITACION (DNC).

1.3.1.1 Definición del DNC

Es la parte medular del proceso de capacitación que nos permite conocer las necesidades existentes en una empresa a fin de establecer los objetivos y acciones en el plan de capacitación.

Los autores identifican a la necesidad de capacitación como:

Pinto (1994) la define como "la ausencia o deficiencia en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes que una persona debe adquirir, reafirmar y actualizar para

desempeñar satisfactoriamente las tareas o funciones propias de su puesto.” (Pinto, pp. 61).

Mendoza (1986) indica que es la diferencia entre los estándares de ejecución de un puesto y el desempeño real del trabajador, siempre y cuando tal discrepancia obedezca a la falta de conocimientos, habilidades manuales y actitudes.

De esta manera la Determinación o Detección de Necesidades de Capacitación es entonces “la investigación sistemática dinámica y flexible orientada a conocer las carencias que manifiesta un trabajador y que le impide desempeñar satisfactoriamente las funciones propias de su puesto”. (Pinto, 1994, pp 63).

Smith y Delahaye (1990), apuntan que la detección de necesidades da una base para definir necesidades organizacionales y objetivos de capacitación derivados de ellas.

1.3.1.2. Objetivos y Funciones del DNC

Mendoza (1986) señala los siguientes:

- Busca obtener la información necesaria que sirve de base para la elaboración de planes y programas de capacitación, lo que no debe considerarse como una investigación al azar respecto a lo que un trabajador le hace falta para desempeñar eficientemente un determinado puesto, sino como análisis dirigido y planeado de los factores que influyen en el desempeño de los trabajadores.
- Nos permite conocer las deficiencias en conocimientos, habilidades y actitudes que habrán de superarse mediante actividades concretas de capacitación.
- Elimina la tendencia a capacitar por capacitar. Sólo cuando existen razones válidas se justifica impartir capacitación.
- Propicia la aceptación de la capacitación al satisfacer problemas cuya solución más recomendable es la de preparar mejor al personal, evitando así que la capacitación se considere una panacea.
- Asegura, en mayor medida la relación con los objetivos, los planes y los problemas de la empresa, y constituye un importante medio para la consolidación de los recursos humanos y de la organización.

-
- Genera los datos esenciales para permitir, después de varios meses realizar comparaciones a través del seguimiento, de los índices de producción, rechazos, desperdicios, etc.

Así mismo el DNC nos permite obtener información sobre otros hechos y situaciones importantes que no se encuentran directamente relacionadas con la capacitación del personal, pero que si afectan los resultados, como pueden ser: deficiencias en la estructura organizacional, limitaciones en los canales de comunicación, condiciones de trabajo, duplicidad de funciones, etc.

Smith y Delahaye consideran que es doble el objetivo del DNC: "recoger y evaluar información para encontrar lo que se está haciendo ahora y lo que debe hacerse ahora y en el futuro" (Smith y Delahaye, 1990, pp. 83).

1.3.1.3 Importancia y Ventajas.

Richard Jhonson (Recop. Craig y Bittel, 1971), destaca la importancia de determinar las necesidades de capacitación por varias razones:

- Para que la gente sea más productiva en su trabajo actual y esté lista para progresar.
- Porque el éxito de la empresa exige un desarrollo óptimo de la labor individual.
- Porque todas las personas independientemente de su lugar en la organización pueden lograr un buen trabajo, quieren hacer un buen trabajo y harán un buen trabajo si tienen la oportunidad.
- Porque podemos desperdiciar tiempo, dinero y esfuerzo cuando el entrenamiento no está basado en necesidades que existen o que van surgiendo.

Cuando se analizan las necesidades de capacitación se detectan las desviaciones o discrepancias entre "el debe ser" o situación esperada y el "ser" o situación real, y esto nos permite conocer a que persona se debe capacitar y en qué aspectos específicos, estableciendo también la profundidad y las prioridades.

1.3.1.4. Tipos de necesidades de capacitación

Mendoza (1986) divide a las necesidades de capacitación en:

Manifiestas.- Son bastante evidentes, su especificación no resulta muy complicada. Surgen por ejemplo, cuando hay personal de nuevo ingreso, cuando alguien va a ser ascendido o transferido, el que ocupara un puesto de nueva creación, cambios de maquinaria, etc.

Encubiertas.- Se dan en el caso en que los trabajadores ocupan normalmente sus puestos y presentan problemas de desempeño derivados de la falta de conocimientos, habilidades o actitudes.

El mismo autor menciona a Boydell, que hace una segunda clasificación:

Organizacionales.- deficiencia generales de la organización, como por ejemplo: el cambio de equipo, la introducción de nuevos procedimientos o la modificación de las políticas.

Ocupacionales.- Son las que se refieren a un puesto en particular: vendedor, mecánico, supervisor de producción, etc.

Individuales.- Son las que se ubican respecto de cada trabajador.

Finalmente Mendoza (1986) señala la división que realiza Donaldson y Scannell:

Macronecesidad.- Existen en un grupo grande de empleados, frecuentemente en la población completa de la misma clasificación ocupacional.

Micronecesidad.- Se da sólo para una persona o para una población muy pequeña.

1.3.1.5 Técnicas para determinar Necesidades de Capacitación.

Para recopilar la información básica que permita conocer las necesidades de capacitación que existen en una empresa se requiere de la utilización de técnicas de investigación. Dichas técnicas pueden ir desde una simple pregunta formulada por escrito u oralmente, hasta un complejo diseño de investigación.

A continuación se mencionan las técnicas más usuales para el diagnóstico de necesidades que señala Mendoza (1986):

Entrevista: Es un interrogatorio dirigido por un investigador (entrevistador), con el propósito de obtener información de un sujeto (entrevistado), sobre distintos aspectos de la organización que vayan dirigidos a determinar los problemas de la misma y de las necesidades específicas de capacitación en las áreas de trabajo o los individuos. Se puede llevar a cabo tanto con los gerentes, jefes y supervisores como los propios trabajadores.

Los tipos de entrevista que existen son:

-
- **Dirigida:** aquí el entrevistador plantea una serie de preguntas que requieren de respuestas breves. Estas preguntas se elaboran previamente y es común que el entrevistador registre las preguntas por escrito, junto a cada una de las cuestiones.
 - **Semidirigida:** incluye preguntas de carácter más general que las usadas en las de tipo dirigido, con lo cual se espera recabar más información y obtener mayor participación del entrevistado.
 - **Abierta:** aquí se plantean solo algunos aspectos acerca de los cuales el sujeto puede dar amplia información de modo que éste habla la mayor parte de la sesión, en tanto que el entrevistador se limita a hacer alguna observación o a plantear otro aspecto.

Observación directa: Consiste en la observación de conductas en el trabajo para compararlas con un patrón de conductas esperadas y, encontrar desviaciones que puedan indicar la necesidad de un entrenamiento, esta observación puede ser a un sujeto o a un grupo. Es muy útil para la detección de necesidades de mejoramiento de habilidades físicas o de interrelación interpersonal, especialmente cuando estas habilidades son complejas.

Los tipos de observación son:

- **Sistemática:** se define con precisión el hecho a observar, el lugar, la hora y se elabora una guía.
- **Casual:** se efectúa esporádicamente pero se tiene plena conciencia de lo que se observa.

Técnicas de corrillos: Son grupos formados por las personas que más conocen la problemática del sujeto y que se dedican a trabajar o a discutir algunos temas para llegar a conclusiones.

Encuesta: En dicha técnica se recaba en un formulario las respuesta que proporciona un sujeto, en torno a algunas cuestiones que se le va planteando de manera organizada.

Lista de verificación: Las personas dan su opinión por escrito sobre algún asunto, anotando simplemente una marca o un número en los lugares que se les indica. Pueden ser simples, como registrar una X, o de ordenamiento jerarquizando las opciones.

Técnica de las tarjetas: Se proporcionan a las personas una serie de tarjetas en las que se anotan las tareas del puesto o áreas de conocimiento, quienes las separan en las que creen tener necesidades de capacitación y anotan al reverso sus razones.

Periodos de actuación: El desempeño es sometido a estudio y observación en situaciones reales de trabajo, durante un período determinado, con el propósito de conocer más fielmente sus necesidades de capacitación. Se emplean formularios de registro, y el tipo de aplicación es colectivo.

Inventario de habilidades: El supervisor emite su opinión respecto a las necesidades de capacitación de su personal registrándose en un cuadro de doble entrada, en las columnas se ponen las tareas del puesto y en las líneas los nombres de los trabajadores que se investigan ordenándolos alfabéticamente.

Pruebas de desempeño: Someter a exámenes teóricos y prácticos para conocer su dominio de los conocimientos, habilidades y actitudes.

Comités: Un grupo de sujetos se reúne periódicamente para abordar un asunto de necesidades de capacitación, formulan proposiciones específicas y vigilan su adecuada implementación.

Tormenta de ideas: Un grupo de personas organizadas por el investigador, emiten libre y creativamente sus puntos de vista sobre algún asunto o pregunta específica para generar un conjunto de formulaciones que en una segunda parte de la reunión se analizan.

Simulación: Situación ficticia para observar las reacciones y el manejo de la misma, desempeño en tareas específicas.

Evaluación de méritos: El jefe registra en un formato su punto de vista sobre el desempeño de su personal durante un lapso (seis meses o un año) y formula recomendaciones para su mejoramiento y/o propuestas de motivación.

Para elegir la técnica más adecuada, se debe tomar en cuenta que si en capacitación la satisfacción de una necesidad se convierte en el objetivo a lograr, entonces la selección de técnicas se realizará en función de los objetivos previamente determinados, ya que éstos deberán estar siempre orientados a la solución de problemas y a la satisfacción de necesidades.

Una vez determinada la necesidad de capacitación, se comienza a elaborar el curso idóneo que ayude a subsanar esta deficiencia. El primer punto que se analizara será la elaboración de los objetivos de instrucción.

1.3.2. REDACCION DE LOS OBJETIVOS DE INSTRUCCION

Es importante precisar las conductas que deben alcanzar las diferentes personas a través del proceso de aprendizaje. Esta es la labor de los objetivos que hacen referencia a metas a las que nos dirigimos y así poder definir las tareas que debemos realizar para lograrlas.

1.3.2.1. Definición de objetivo

En cualquier actividad de aprendizaje actuamos pensando en un fin al que se busca llegar con nuestra actuación. Benedito (1977) considera que el punto de partida para construir un sistema instruccional es la determinación de los objetivos a alcanzar y evaluar.

Mager en 1970, lo definió como un propósito expresado en un enunciado que describe el cambio propuesto en el alumno. (Mager 1970, pp. 5)

Pinto (1990) agrega, que son los fines o metas a los que se dirige toda actividad, conforman la base estructural del programa y dan sentido, orientación a todo el proceso pues señalan el fin hacia el cual hay que dirigirse.

Estas definiciones presentan una idea central, un objetivo consiste en definir la conducta que se espera observar o que esperamos que sea realizada por los sujetos que participan en un proceso de enseñanza.

1.3.1.2. Tipos de objetivos.

Los objetivos que buscamos alcanzar, pueden ser determinados en diversos momentos, por ello es que podemos distinguirlos por su temporalidad (Calderón, 1990):

- Los objetivos generales: son aquellos que indican las habilidades, conocimientos y/o actitudes esperadas en forma general como resultado de un programa, curso o grupo de materias. No se debe perder de vista que a el objetivo general del curso hace referencia a lo último que se desea alcanzar en un determinado proceso
- A partir de él se desglosan los objetivos particulares los cuales se entienden como aquello que se quiere obtener a mediano plazo, al concluir un tema, unidad, etc.
- Los objetivos específicos son concretos, simples, permiten analizar la labor educativa hasta su mínima expresión, en cuanto a los conocimientos, habilidades y/o actitudes que se esperan lograr a corto o inmediato plazo por cada actividad a realizar.

En resumen podemos destacar, que al elaborar un curso de capacitación se debe tomar en cuenta la planeación ordenada y escalonada de los objetivos ya que esto repercutirá, como se verá más adelante, en los métodos de evaluación.

1.3.2.2. Taxonomía de los objetivos

La investigación ha derivado clasificaciones de las conductas que se espera realice un alumno al participar en un proceso de instrucción, estas se han denominado taxonomías. Existen varias que guían el diseño de los objetivos y su correcta aplicación.

1.3.2.2.1. Taxonomía de Bloom y Cols.

Bloom y sus colaboradores buscando facilitar la comunicación entre educadores sobre la evaluación del aprendizaje se propusieron "desarrollar un sistema de clasificación de las metas educacionales...ya que representan el punto de partida de gran parte de nuestra investigación sobre educación" (Bloom, 1977, pp 6).

Este autor define a la taxonomía como un sistema de clasificación educativo-lógico-psicológico de objetivos de aprendizaje.

- *Educativo*, porque mejora la comunicación entre educadores
- *Lógico*, porque define los términos con la mayor precisión posible. Además tienen carácter jerárquico comenzando de las más simples a las más complejas (Grontlund, 1974); en donde la de más complejidad implica en sí misma a las conductas más sencillas.
- *Psicológico*, porque al usar los términos coherentemente corresponden con las teorías y principios psicológicos pertinentes.

El manejar objetivos específicos y precisos facilita la elección de las experiencias de aprendizaje adecuadas para alcanzar la conducta deseada, así como la elaboración precisa de instrumentos de evaluación (Karthwohl, 1972).

Bloom (1971) considera tres áreas de dominio en los que se puede manifestar el aprendizaje:

El **ÁREA COGNOSCITIVA** integra los procesos mentales que realizan los seres humanos, entre los que se tienen el manejo de la información y la habilidad para resolver problemas y emitir juicios en función de la información que se utilice en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En donde tenemos seis niveles de aprendizaje, del menor al mayor grado:

El primer nivel es el de **CONOCIMIENTO**, definido como la capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, o un esquema, estructura o marco de referencia. Los sujetos serán capaces de repetir exactamente los conceptos. Requiere básicamente la memoria.

Segundo nivel, es el de **COMPRESIÓN**, el cual se trata de un tipo tal de comprensión por el cual el individuo sabe qué se le está comunicando y hace uso de los materiales o ideas que se le transmiten, sin tener que relacionarlos necesariamente con otros materiales o percibir la totalidad de sus implicaciones. Implicará el repetir y entender lo que se ha aprendido.

Tercer nivel, corresponde al de **APLICACIÓN**, en donde se da el uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y pueden ser también principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse. La persona podrá solucionar problemas que difieran a otros que haya visto antes.

Cuarto nivel, es el de **ANÁLISIS**, éste es el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos, de tal modo que aparezca claramente la jerarquía relativa de las ideas y se exprese explícitamente la relación existente entre ellas. Este análisis intenta clarificar la comunicación, indicar cómo está organizada y la forma en que logra comunicar sus efectos. Identificará las partes componentes de un todo.

El quinto nivel corresponde a la **SÍNTESIS**, que es la reunión de los elementos y las partes para formar un todo. Implica los procesos de trabajar con elementos aislados, partes, piezas, etc., ordenándolos y combinándolos de tal manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente de manera clara. La persona podrá ser capaz de crear un trabajo original.

Y finalmente el sexto nivel es el de **EVALUACIÓN**, se trata de formular juicios sobre el valor de materiales y métodos, de acuerdo con determinados propósitos. Incluye los juicios cuantitativos y cualitativos respecto de la medida en que los materiales o los métodos satisfacen determinados criterios. En este nivel, el individuo, de acuerdo a su punto de vista va a decidir si una afirmación cumple o no los requisitos, pero con un argumento válido.

En el **ÁREA AFECTIVA** se consideran los valores, actitudes, y sentimientos de las personas, así que el aprendizaje se da principalmente en el campo emotivo y los niveles de aprendizaje son de menor a mayor complejidad:

RECEPCION: Disposición del participante para atender uno o varios eventos y objetivos.

RESPUESTA: Significa que el estudiante participa activamente no sólo con su atención, debe hacer alguna aportación concreta como consecuencia de una petición o requisito.

VALORACION: Indica que una cosa, fenómeno o conducta tiene valor para alguien. Las conductas que se seleccionen para representar los valores deben ser observables, para poder determinar si existe el valor o no.

ORGANIZACION: Significa jerarquizar en orden de importancia una serie de valores de acuerdo con un criterio personal.

CARACTERIZACION: Es adquirir un sistema que caracteriza sus acciones, cuando se toman decisiones que involucren valores, este nivel comprende todos los anteriores .

En el **ÁREA PSICOMOTORA** se observan todas las posibilidades que tiene el ser humano en cuando a su capacidad psicomotora como son todos aquellos movimientos voluntarios, que puede desarrollar coordinando la fuerza y la dirección de cada uno de los miembros de su cuerpo. Esta parte de la taxonomía esta conformada con los siguientes niveles:

RECEPCION: Es el primer paso de una actividad motora: consiste en ponerse alerta entre los objetos, cualidades o relaciones con otros, a través de los órganos sensoriales.

DISPOSICION: Es un ajuste preparatorio para un tipo particular de acción o experiencia.

RESPUESTA GUIADA: Es el acto conductual observable de un participante bajo la guía de un instructor.

MECANIZACION: Es la respuesta aprendida que se convierte en hábito, en esta clase el participante a adquirido cierta confianza y un grado de habilidad en la ejecución del acto.

RESPUESTA COMPLEJA OBSERVABLE: En esta clase el participante ejecuta un acto motriz que se considera complejo por los movimientos que implica, pues tiene ya un alto grado de habilidad.

Al elaborar los objetivos se ha de tomar en cuenta la taxonomía, o sea la secuencia de los niveles que se han de cubrir para lograr llegar de uno simple a uno más avanzado, ya que no se puede pedir

que de un nivel de comprensión, el individuo pase inmediatamente al de síntesis sin haber tenido las bases para ello.

1.3.2.2.2. *Taxonomía de Gagné*

Gagné (1979) sostiene que el objetivo de un curso debe describir lo que el participante podrá hacer después y no lo que hace durante el curso. También sugiere que debe evitarse establecer metas demasiado lejanas.

Así mismo propone un enfoque de clasificación elaborado a partir de trabajos relacionados con la psicología experimental del aprendizaje (Good, 1993).

Toma en cuenta dos elementos para que un curso produzca un aprendizaje eficaz:

- 1.- Las condiciones que se debe presentar en el medio para que se dé el aprendizaje.
- 2.- Y el conjunto de habilidades que posee el ser humano.

Así que busca identificar las capacidades humanas que contribuyen a múltiples objetivos diferentes.

Su sistema es aplicable al análisis de tareas, proceso en el que se debe analizar sistemáticamente las tareas del aprendizaje, identificar sus partes, precisar los tipos de aprendizaje que intervienen y decidir cuáles son los mejores métodos para impartirlos (Good, 1993).

“ El análisis de tareas cuya meta es el aprendizaje, desemboca en la identificación de los requisitos necesarios para dicha actividad. Al mismo tiempo se descubre que el aprendizaje anterior apoya al nuevo. Las condiciones verdaderas son las entidades preexistentes que merecen el nombre de objetivos capacitadores porque se incorporan en el nuevo aprendizaje. Algunas veces fueron adquiridos mucho tiempo atrás, otras pocos segundos antes. En el momento de realizarse el nuevo aprendizaje han de ser recuperados de la memoria a largo plazo del sujeto y llevados a la memoria operante (a corto plazo), con el fin de que participen en él” (Gagné, 1979, pp. 236).

En el análisis de tareas se han de dividir los objetivos del aprendizaje en sus componentes y luego hacer lo mismo con éstos. Permitiendo con ello, entre otras ventajas, anticipar los problemas en el aprendizaje.

Su clasificación se refiere así “a conjuntos de conducta en los cuales los objetivos van a representar y describir tipos de capacidades intelectuales que se producirán en los estudiantes” (Popham, 1975).

Gagné y Briggs (1976) identifican cinco categorías principales de capacidades humanas donde cada una de ellas conduce a una clase de ejecución diferente y exige un conjunto distinto de condiciones didácticas para que se dé el aprendizaje efectivo.

1.- **HABILIDADES INTELECTUALES:** Le permite al individuo responder con símbolos a su ambiente. Constituyen la estructura más amplia de la educación formal. Contiene varios grados de complejidad, es necesario que el individuo haya aprendido con anterioridad conductas más simples. Estas habilidades son interdependientes y están subordinadas a las formas básicas del aprendizaje:

Discriminaciones → Conceptos → Reglas → Reglas de Orden Superior

2.- **ESTRATEGIAS CONGNOSCITIVAS:** Es una habilidad internamente organizada que elige y orienta los procesos internos, hacia las situaciones de definir y resolver problemas novedosos, son parte de los procesos de control ya que influyen en la atención y en la percepción selectiva para determinar cuáles rasgos de los contenidos del registro sensorial serán introducidos en la memoria a corto plazo. Esta habilidad no se enseña directamente sino que se dan las oportunidades para el desarrollo y el uso de estas estrategias.

3.- **INFORMACIÓN VERBAL:** Es necesario poseer las habilidades intelectuales básicas para interpretar la información recibida, es la capacidad de expresar o enunciar un hecho o idea en forma de proposición. A la organización de la información se le llama conocimiento o cuerpo de conocimientos.

4.- **HABILIDADES MOTORAS:** Son capacidades aprendidas, cuyo resultado se refleja en la rapidez precisión, vigor o uniformidad del movimiento corporal. Como se encuentran involucrados los sentidos, los músculos y el cerebro, se les llama habilidades percepto-motrices o destrezas psicomotoras.

5.- **ACTITUDES:** Son estados complejos del organismo humano que afecta la conducta del individuo hacia personas, cosas o acontecimientos. La define como un estado que influye o modifica las opciones de acción personal en el individuo. Casi todas se aprenden de manera incidental y no como resultado de una instrucción planeada, aunque se espera que algunas sean aprendidas o consolidadas como resultado de un planeamiento deliberado.

Estas cinco categorías se pueden presentar en cualquier orden ya que no siguen una jerarquización específica; cada una es diferente y da lugar a distintas clases de actividad humana.

Los objetivos deben describir la acción en que se ocupa el estudiante, así como la situación en que ésta se lleva a cabo, y a partir de la ejecución que se observa. "Estos definen la clase de ejecuciones

que pueden usarse para determinar si se aprendió o no la capacidad de que se trate; pero no enuncian en términos cuantitativos el criterio o criterios que se emplearán para juzgar si se aprendió o no cierta ejecución" (Gagné, 1979, pp. 103).

Es importante al redactarlos evitar la ambigüedad, el enunciado del objetivo debe ser confiable. Los verbos como "conocer", "comprender" y "apreciar", no comunican confiablemente y, si bien sirven para enunciar los propósitos generales de un curso, no permiten por sí solos la comunicación confiable y necesaria para enunciar un objetivo.

Los verbos de acción son precisos cuando comunican conductas observables, generalmente dichos verbos se presentan en gerundio.

Sin embargo las taxonomías han recibido críticas por considerarse poco operativas; sus sistemas de clasificación basadas en criterios externos y jerarquías previas dificulta su transformación en instrumentos operativos aceptables (Birzea, 1980). Una alternativa que se ha planteado ante esta situación es la praxeonomía y la matemática, que a continuación se describen.

1.3.2.2.3 La Praxeonomía y el método matemático.

Gilbert (1962, citado en Birzea, 1980) propone la praxeonomía, un enfoque pragmático que no parte de criterios externos y jerarquías previas, sino de las necesidades reales en materia de objetivos. Y propone los siguientes principios metodológicos:

1.- Punto de partida desde cero.- Es básico no ordenar los objetivos según un principio teórico u otro, manteniendo solo los objetivos nuevos o de las competencias inexistentes. Eliminando de la serie de objetivos potenciales las capacidades ya adquiridas. Dicho principio se representa como:

D - M - I

Siendo D la competencia final, inédita para el alumno; M el repertorio de objetivos considerados como necesarios para la realización de la competencia D; I corresponde al conjunto de capacidades ya adquiridas por el alumno que deberán por ello, ser excluida de la lista de objetivos

2.- Prioridad del cumplimiento sobre la simple adquisición de contenidos escolares.- Se remarca el valor no solo de la adquisición o lo que el alumno ha captado, sino el que los objetivos deben reflejar un nivel superior a las actuaciones, insistiendo sobre los aspectos no adquiridos y las necesidades reales, y no sólo una evaluación del total de los resultados.

3.- Integración de conocimientos y realización.- Se planifica desde el nivel escolar los objetivos de "saber" y "saber hacer" para que se den en forma conjunta. Alejándose del criterio de éxito: "los que saben" y "los que no saben".

4.- Insistencia en la rentabilidad del sistema de aprendizaje.- La praxeonomía permite una mejor programación de lo realmente necesario, haciendo uso de los principios de rentabilidad y empleo óptimo de los recursos .

Gilbert (1962) parte de estos principios generales para desarrollar una técnica de operativización de los objetivos pedagógicos, denominada **matética** (mathetics, del griego mathem: *aprendizaje*). El diccionario de la ciencias de la educación de Santillana (1987), la define como una "Técnica de operativización de objetivos educativos basada en los principios de la praxeonomía, que propugna el aprendizaje directo de una actuación mediante una inversión de secuencias de aprendizaje".

Gilbert la define como la aplicación sistemática de la teoría del reforzamiento al análisis y construcción de repertorios complejos de conducta, denominados usualmente "dominio de la materia", "conocimiento" y "habilidad". Lo que significa dominar la asignatura. (Gilbert, 1962 citado en Taber, 1979).

Se clasifica la conducta según incluya generalización, discriminación y encadenamiento y se varía la estrategia de una secuencia de instrucción según se la necesite para enseñar estas tres clases conductuales. Estas las define como:

- **Generalización:** Un organismo generaliza cuando ante estímulos con características similares emite una misma respuesta.
- **Discriminación:** Un organismo discrimina cuando ante estímulos con características diferentes emite respuestas distintas.
- **Cadena:** Una cadena conductual es una secuencia de estímulos, respuestas y reforzadores en la cual el reforzador para una respuesta es también el estímulo para la siguiente respuesta.

De esta manera un programa matético comienza, como cualquier otro plan de instrucción bien elaborado, con un análisis detallado de lo que ha de enseñar. Se insiste en que el análisis debe concentrarse en la actividad del estudiante no en la que cubra la materia.

Por medio del procedimiento matético, Gilbert (citado en Birzea, 1980) busca la vía más económica, de tiempo y energía, para la realización de los programas educativos y tener una actuación final adecuada. Básicamente propone los siguientes elementos:

- a) Definición de los objetivos en forma de actuaciones finales.
- b) Descomposición de estos objetivos en secuencias de aprendizaje
- c) Recuperación de las secuencias en orden inverso, desde lo complejo a lo sencillo, de lo general a lo particular y del efecto a la causa.
- d) Vuelta a una nueva etapa sintética, a través de la recuperación de la actuación final.

Este sistema inicia con una síntesis preliminar, seguida de una descomposición analítica -en sentido inverso- de los productos de la síntesis, para llegar finalmente a una recuperación de esa síntesis inicial, aunque ya en un nivel superior de eficacia.

Resalta el papel de la motivación, ya que por comenzar con la última secuencia se logra la aparición de la motivación del éxito por realizar directamente la tarea final, favoreciendo el aprendizaje del resto de las secuencias.

Birzea (1980) indica que el método matemático es aplicable en tres direcciones:

- 1.- Planificación a largo plazo de objetivos pedagógicos: Se definen los objetivos terminales de un determinado ciclo de enseñanza, recuperando cada actuación en distintos niveles para cada curso escolar.
- 2.- Definición de objetivos complejos y de metas: que no son expresados por una sola actuación o competencia aislada.
- 3.- Definición de secuencias en la programación.

En cuanto a este último punto Carrillo (1980) describe las características generales de la programación matemática:

- No se divide el material en partes diminutas, algunas veces carentes de significado sino que se presenta en cada ejercicio una cantidad de información, grande o pequeña, dependiendo de la complejidad del tema y las características de la población, organizada de tal manera que el estudiante obtenga una visión del conjunto de un contenido o un procedimiento.
- Se le da al estudiante la oportunidad de emitir no sólo respuestas abiertas observables, sino que se le pide que "observe", "recuerde", "estudie", es decir que realice actividades encubiertas.
- Se evitan las exposiciones prolongadas del tema y estas se hacen breves, concisas.
- Se hace uso constante de imágenes tales como los esquemas, los diagramas, letras mayúsculas, etc. con el fin de dirigir la atención del estudiante hacia los detalles importantes.
- No se proporciona retroalimentación ya que según Gilbert un ejercicio bien diseñado debe producir respuestas tan evidentemente correctas que el estudiante no necesitara

comparar sus respuestas con el modelo, ni verificar sus resultados en una hoja de respuestas. El reforzamiento se produce al mismo tiempo que el alumno emite sus respuestas.

El método matético presenta ventajas en cuanto a la reducción de gastos, sin embargo sus construcciones teóricas no son de fácil aplicación práctica. Además aplica el aprendizaje adulto al aprendizaje infantil, sin embargo como este método está basado más que nada en la reconstrucción de los componentes, en los niños esto no sería muy viable por su carencia de experiencia. (Birzea, 1980).

En la consecución de objetivos lógicos, como base del desarrollo de las actividades de aprendizaje y de la evaluación, se han planteado taxonomías y métodos que se utilizan y siguen adaptándose a las necesidades de la educación.

Se cual sea la clasificación que se elija para realizar los objetivos, es necesario tomar en cuenta una serie de aspectos para su correcta redacción y un entendimiento adecuado de lo que se quiere lograr.

1.3.2.3. Características y elaboración de los objetivos.

Silico (1993) señala una serie de preguntas que nos podemos hacer antes de elaborar los objetivos: ¿Hacia dónde vamos?, ¿Qué queremos lograr?, ¿Qué metas a corto, mediano y largo plazo debemos obtener?. El tomarlas en cuenta nos servirá de base para empezar a elaborarlas.

Ahora bien, un objetivo realmente útil debe tener por lo menos tres componentes, que de acuerdo a Mager (1970) y Smith y Delahaye (1990), son:

- *El enunciado debe describir la conducta terminal.*

Debe indicar que hará el estudiante, en cuanto a conducta observable. El hacer puede ser considerado como varias conductas, que han de ser identificadas y descritas. Se recomienda utilizar verbos de acción como son: escribir, demostrar, definir, resolver, explicar, seleccionar, etc.

- *Debe indicar las condiciones bajo las cuales se espera se ejecute la conducta terminal.*

Debe especificar dónde y con ayuda de que debe ejecutarse la conducta, el posible rango de problemas y las herramientas que se proporcionarán para llegar a una solución.

- *El enunciado debe especificar el nivel de ejecución que se espera lograr.*

Debe indicar la precisión de una ejecución adecuada. Como indica Mager, si el maestro afirma estar enseñando habilidades intangibles e imposibles de valorar, se pone en la incómoda posición de imposibilitarse demostrar qué está enseñando. La velocidad de ejecución es a veces tan importante como su exactitud. Se debe incluir un estándar de excelencia en el objetivo, estas normas pueden dividirse en tres tipos:

1. Cantidad
2. Calidad
3. Tiempo

En general, el criterio para medir un objetivo incluirá varias dimensiones si la ejecución final buscada es un tanto compleja.

Mager (1974) coincide que para elaborar un objetivo significativamente enunciado, o sea, que logre comunicar su propósito, se deben seguir los siguientes pasos:

- 1.- Identificar la conducta terminal, especificando el tipo de conducta que será aceptada como muestra de que el alumno alcanzado el objetivo.
- 2.- Tratar de definir la conducta deseada, describiendo las condiciones importantes bajo las cuales se espera que se realice la conducta.
- 3.- Especificar los criterios de actuación aceptable describiendo cómo debe actuar el alumno para que su rendimiento sea aceptable.

Otras características que podemos destacar para elaborar los objetivos son que:

- Deben ser redactados en forma entendible y clara para todas las personas, de acuerdo a su nivel educativo y edad.
- Deben de ser expresados en infinitivo, o en la forma futura de los verbos correspondientes. (Tomando como base la taxonomía de Bloom)

Popham (1975) agrega que los objetivos deben ser concretos ya que pueden permitir diversas interpretaciones por parte de quien lo lea.

Si están bien elaborados, es decir, si son claros, completos y flexibles orientan la selección de contenidos, metodología y experiencias de aprendizaje, al igual que facilitan la evaluación objetiva de los conocimientos, habilidades y actitudes incluidas en los objetivos previamente formulados.

1.3.3. ORGANIZACION DE CONTENIDOS.

Los contenidos consisten en los conocimientos y actitudes que el sujeto debe adquirir para lograr los objetivos. De esta manera una secuencia adecuada y progresiva de temas facilita enormemente el aprendizaje; una guía lógica y motivadora es una buena síntesis y el mejor de los comienzos.

Para el instructor la organización y desarrollo de un tema es posible que resulte complejo, ya que requiere de estructurar en forma didáctica el contenido de cada punto a tratar en la instrucción. El siguiente cuadro (figura 1) resume una serie de pasos, que facilitan la tarea de organizar el tema que se impartirá, además de ser un modo de reforzar la instrucción misma. Tal sistematización está basada en Rodríguez (1993), y el Manual de Formación de Instructores IMSS (1994).

Figura 1

PASOS	ACTIVIDAD
1.	Selección de contenidos temáticos
2.	Organización de dichos contenidos en subtemas
3.	Elaboración del temario
4.	Desarrollo de cada punto del temario
5.	Elaboración de la guía del instructor
6.	Estructuración del manual del participante
7.	Preparación de la o las sesiones

1.3.3.1. Selección de contenidos temáticos

La información que se recolecte debe ser congruente con actividades que se realizan en cada puesto y los resultados de la detección de necesidades.

Se elijan de esta manera los contenidos que ayuden a alcanzar los objetivos propuestos, para así subsanar las deficiencias detectadas en la DNC.

Bien sea que el instructor conozca el tema, que haya revisado la bibliografía respectiva o elaborado el paquete didáctico, es indispensable que concentre la información que va a utilizar durante el curso. Ello le ayuda a afirmar sus conocimientos y a contar con un punto de partida para organizar los subtemas.

Una vez hecho lo anterior, se debe seleccionar aquella información que, como se mencionó, cubra el objetivo planteado, tomando en cuenta el nivel taxonómico que contemple y poder decidir si se deben presentar: conceptos o definiciones, fundamentos teóricos, ejemplos, etc. Esta selección varía en relación con los objetivos del curso, ya que éstos pueden estar orientados solo al aprendizaje teórico, al práctico o ambos.

1.3.3.2. Organización de los contenidos temáticos.

La organización de los temas se rige por los objetivos de enseñanza, de esta manera, si:

¿Se requiere conocer el tema "A" para comprender el "B"?, es obvio que si la respuesta es afirmativa, "A" precederá a "B".

Lo que dará una secuencia lógica, que consiste en el desarrollo de un tema principal, a través del desglose de los elementos que lo componen.

Tomando en cuenta que debe tener una secuencia de menor a mayor complejidad. Y esta consiste en presentar inicialmente aquellos tópicos de más fácil comprensión y después los complejos. Una de las ventajas de este orden es involucrar poco a poco a los integrantes del grupo, a fin de crear en ellos expectativas de interés sobre el tema, estimular su participación y obtener mayores logros en el aprendizaje.

También se debe contemplar la secuencia cronológica. Que consiste en esclarecer un orden temporal, citando los antecedentes o los primeros pasos de un procedimiento.

1.3.3.3. Elaboración del temario

Consiste en la subdivisión de los temas principales en subtemas, apartados o incisos. Es un paso que prácticamente se elabora en el momento mismo de la organización del tema.

1.3.3.4. Desarrollo de cada punto del temario

Consiste en el tratamiento más amplio de cada punto, señalando las características más relevantes del mismo y estableciendo su relación con otros rubros y con el tema central. Para el instructor que ya lo domine será suficiente con que elabore un esquema que facilite el desarrollo de este punto.

1.3.3.5. Guía de instrucción o Carta descriptiva.

El instructor debe contar con una guía que va a facilitar el manejo del curso, es un documento en el que se registra en forma secuenciada los conceptos o información a tratar, las actividades que realizará el grupo, los materiales que se emplearán y el tiempo necesario para cada caso. (Ver Anexo No. 1)

Una guía de instrucción corresponde a un plan de trabajo que permite tener una visión global del mismo, con cada uno de los pasos a seguir para orientar la enseñanza. Debe estar constituida por la relación de los objetivos a alcanzar, con las actividades y materiales didácticos que se utilizarán. Básicamente orientando sobre el quehacer didáctico de un curso y un grupo específico.

También se puede emplear después del curso como un resumen que permite auxiliar a la evaluación en un análisis retrospectivo del evento, es decir, para comprobar si los métodos, técnicas y principios de aprendizaje fueron seleccionados adecuadamente.

El procedimiento para elaborar la guía de instrucción se llevará a cabo de acuerdo con las características y número de los participantes. Por lo general están constituidas por los siguientes elementos: (figura 2)

- 1.- Datos generales del curso: Fecha, No. de hoja por día, Nombre del curso y Objetivo general del curso.
- 2.- Objetivos operativos: Enlista los objetivos de aprendizaje tanto particulares como específicos en el orden que la estructura de su contenido le señala, considerando las características ya señaladas para su elaboración.
- 3.- Contenidos programáticos o temas: Son el nombre de los temas a tratar durante el curso, en la secuencia en que serán abordados.
- 4.- Técnica: Aquí se determinan las técnicas didácticas que apoyaran cada tema.
- 5.- EXP. E-A: En esta sección solo se señala la numeración que corresponde a las Experiencias de Enseñanza-Aprendizaje, las cuales son la descripción más detallada de las actividades a realizar. (Ver anexo No. 3)
- 6.- Material de apoyo: Se especifican las herramientas que se utilizarán para la realización de las técnicas.
- 7.- Coordinadores: Se anotan el nombre del los ponentes que impartirán cada tema.
- 8.- Tiempo: Se especifica el tiempo requerido para cada actividad.

1.3.3.6. Preparación de la(s) sesión(es).

Una vez elaborada la guía del instructor nos encontramos en magnífica posibilidad de preparar con más consistencia nuestra sesión o sesiones. Esta actividad es muy importante llevarla a cabo para garantizar los buenos resultados del curso, además de que proporciona seguridad al instructor con respecto a su papel ante el grupo, al mismo tiempo evita la improvisación y es una práctica análoga del curso o sesión que se impartirá. Se deberá de repasar aquello que se ha de exponer.

así como las instrucciones que se han de dar en cada actividad para tener un lenguaje fluido y seguro.

Figura 2

CARTA DESCRIPTIVA	FECHA:	CURSO:	OBJETIVO GENERAL:			
	HOJA: DE:					
OBJETIVOS OPERATIVOS	CONTENIDOS PROGRAMATICOS	TECNICAS	EXPT-A	MATERIAL DE APOYO	COORDINADORES	TIEMPO

1.3.4. SELECCION DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.

Como vimos en los antecedentes, el adulto aprende básicamente haciendo, es por ello que la selección de las actividades que el participante llevará a cabo son de gran importancia. Este aspecto está muy relacionado con los principios de aprendizaje, ya que en estas actividades se deben de contemplar aspectos como repetición y retroalimentación, para que el aprendizaje sea más significativo.

Se definen: "Las actividades de aprendizaje como los medios sistematizados para lograr el desarrollo del aprendizaje en un grupo e implica la acción o acciones del grupo". (Eusse, 1983)

Estas actividades pueden ser utilizadas para lograr diferentes objetivos, de acuerdo con las condiciones específicas del grupo, con los contenidos de la materia, con la disposición del grupo y con la habilidad del instructor para aplicarlas.

Cada técnica tiene características diferentes que la hacen apta para determinados grupos en distintas circunstancias.

En este punto se debe describir cada estrategia detalladamente, señalando su objetivo, las actividades que se deben de realizar y la duración de cada una.

Para la mejor selección de las actividades de aprendizaje Tyler (1982), propone los siguientes principios:

- a) Que el alumno viva ciertas experiencias acordes con la conducta del objetivo propuesto.
- b) Que las actividades de aprendizaje propicien la satisfacción del alumno, ya que no es suficiente proporcionarle el acercamiento al conocimiento sino además que éste sea para ellos significativo.
- c) Que las reacciones que se esperan de las actividades estén dentro del campo de posibilidades del alumno. Se debe tomar en cuenta su edad, grado de madurez, y su experiencia en el campo.
- d) Que existan varias actividades para el logro de un mismo objetivo: la variedad es tal que cuando sea necesario, a fin de alcanzar los objetivos deseados, el instructor pueda adecuar la propuesta de actividades preestablecidas de la "guía de instrucción", hacia las necesidades específicas de su grupo y situación.

-
- e) Una misma actividad puede lograr diversos objetivos de aprendizaje así, una adecuada selección de estos comprenderá al mismo tiempo experiencias para el logro de diversos objetivos.

Así mismo, para organizar las actividades de aprendizaje ya seleccionadas, se pueden seguir los principios de Continuidad, Secuencia e integración propuestos por Tyler (1982):

- Por continuidad se entiende la reiteración con que un mismo elemento se presenta al alumno, es decir se refiere a la oportuna periodicidad con que un alumno practica una capacidad determinada.
- La secuencia es el grado de complejidad con que se manifiestan dichos elementos, así un elemento puede aparecer en principio a nivel básico, para que después con el desarrollo progresivo, se vaya aumentando el grado de profundización del elemento.
- Por último la integración se refiere al efecto unificador en relación a los elementos que maneja el alumno. La organización de las actividades debe ser tal que lo ayude a visualizar el conjunto, les sirvan de apoyo para los diversos temas a ser analizados y le permitan el desarrollo de acciones interdisciplinarias.

1.3.4.1. Técnicas Didácticas

Estas técnicas "son procedimientos operativos concretos que sirven como medio para alcanzar un objetivo de aprendizaje delimitado y cuya aplicación se orienta a través de un método de enseñanza" (Manual de Taller de Técnicas Didácticas IMSS, pp. 36).

Es importante aclarar que dichas técnicas sólo son medios para alcanzar un fin, por sí mismas "no prevén el conocimiento", pero que si son empleados adecuadamente facilitan la consecución de metas en el proceso de enseñanza - aprendizaje, activando las motivaciones tanto individuales como de la dinámica grupal, propiciando la interacción, integración, comunicación, etc. De ahí que también se sugiera una combinación de las existentes o bien crear otras nuevas.

Con el objeto de seleccionar determinada técnica didáctica en ciertas condiciones y en la perspectiva de ciertos objetivos existe la clasificación de grupales e individuales (González de Nova, 1981).

1.3.4.1.1. Técnicas Didácticas Grupales

Son aquellas que permiten al grupo participar conscientemente y de manera significativa en su propio proceso de aprendizaje, su eje principal es el grupo donde se desarrolla la técnica.

Estas técnicas a su vez se dividen en dos:

1.- Técnicas cuya estructura, objetivo y contenido están ligados:

Entre estas se encuentran los llamados juegos VIVENCIALES o estructurados. Acevedo los define como "juegos cuya disposición, en tanto estructura lúdica permite que un determinado grupo humano pueda hacer emerger experiencias tanto previas como inmediatas para transformarlas en aprendizaje" (Acevedo, 1992, pp. 7), así mismo agrega que "esta conceptualización implica considerar al aprendizaje como un proceso, por medio del cual los conocimientos, que el hombre puede establecer como propios, son creados por él, a través de transformar su experiencia en contenidos significativos, tanto para sí mismos como para aquellos agrupamientos sociales en los cuales participa" (Acevedo, pp 7).

Muchos instructores se obsesionan en sacar adelante la tarea de aprendizaje del grupo, sin darse cuenta de que el proceso del grupo es de vital importancia para asegurar el aprendizaje a largo plazo. No solo es importante el "qué" se está aprendiendo sino también "cómo" se está aprendiendo.

Poner una dinámica vivencial en un grupo que se encuentra en un aprendizaje, solo como diversión, sin crear aprendizaje a través de este esfuerzo, es una forma de perder el tiempo y no haber comprendido la riqueza que contiene un grupo en aprendizaje, tanto para sus miembros como para el propio docente.

Unos ejemplos de juegos vivenciales son "fantasía del futuro, cuadrados, las islas", etc., este tipo de técnicas, además de sus procedimientos o pasos a seguir (estructura), guardan un contenido y objetivo preestablecido.

Una técnica grupal de gran importancia es la conocida como dramatización (role playing), que consiste en la representación de un caso en el que intervienen los miembros del grupo, desempeñando papeles específicos, manejando una situación determinada. Al finalizar la representación se organiza una discusión basada en las experiencias vividas. En este tipo de técnica los participantes tienen vivencias relacionadas con problemas reales y pueden ejercitar sus habilidades.

2.- Técnicas cuya estructura, objetivo y contenido no están ligados.

Entre estas se encuentran la de "carrillos, rejillas, phillips 66", etc., las cuales pueden seleccionarse de acuerdo a los contenidos y objetivos que el instructor persiga, puesto que estas

técnicas sólo poseen la estructura para ser adaptada a cualquier contenido del programa, características del grupo, etc., y así alcanzar los objetivos de dichos contenidos.

Se utilizan cuando se quiere ampliar la base de comunicación y participación, y cuando se quiere formar una atmósfera informal o se necesita una reunión rápida.

Resenbaum (1990) recalca la importancia de aplicar estas técnicas ya que considera que los cursos basados en explicaciones teóricas no proporcionan a los participantes información específica sobre qué hacer y tampoco les permite aprender cómo hacer. La práctica permitirá que el participante adquiera destrezas específicas aplicables a sus actividades cotidianas.

1.3.4.1.2.. *Técnicas Didácticas Individuales*

Se pueden aplicar independientemente de la existencia o no del grupo, o sin interacción de éste. Su eje de trabajo se fundamenta en la reacción de los participantes:

I.- *“Maestro-Alumno-Contenido”* como son: (Siliceo, 1993).

- Conferencia formal: El instructor desempeña toda la parte activa, pues se trata de una exposición unilateral; por ello su aplicación e importancia es limitada.
- Conferencia con participación: Consiste en una exposición unilateral pero dejando la puerta abierta al grupo para que intervenga con preguntas, dudas, discusiones, etc.
- Discurso: Es un método unilateral en el que el orador desempeña el papel activo, similar a la conferencia formal
- Congreso: Es una junta o reunión formal de varias personas para deliberar sobre algún tema.
- Simposio: Es un tipo de conferencia sobre un asunto determinado en torno al cual se reúnen opiniones diversas de varios especialistas
- Foro: Es un evento abierto al público en el que participan informalmente diferentes expositores que tratan sobre un mismo tema.

2. - "**Alumno-Contenido**": Son aquellas que no requieren la presencia del instructor como son instrucción programada, cuadernos autoinstitucionales, la enseñanza por computadora y otros.

Las técnicas didácticas en general poseen diversas características que las hacen útiles en determinadas circunstancias.

Para su adecuada selección es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos que evitan su uso incorrecto (Chehaybar y Kury, 1983):

- a) Los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar.
- b) El (aquí y ahora) del grupo y su dinámica.
- c) El tamaño del grupo si es grande o pequeño.
- d) Condiciones de espacio, tiempo, recursos, etc.
- e) Características de los participantes, interés, experiencia, nivel escolar, expectativas.
- f) Conocimiento y habilidad del instructor para su adecuada aplicación.

1.3.4.2. Materiales Didácticos

Son instrumentos que ayudan a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que ofrece la posibilidad de interpretar la realidad e ilustrar gráficamente los mensajes que se desea comunicar.

La función básica de los material didácticos es ayudar al instructor a ser más descriptivo y propiciar con ello una enseñanza más efectiva, estimulando el interés del participante así como la comprensión del tema. En forma esquemática podemos decir que:

- Explican, demuestran e ilustran.
- Dan realce y colorido a la información.
- Facilitan la comunicación del instructor con los participantes y de los participantes entre sí.
- Acercar a los participantes lo más posible a la realidad y llevar ésta a ellos.

Existen diversos tipos de materiales didácticos, los cuales pueden ser clasificados en:

1.3.4.2.1 Materiales de estudio:

Los cuales sirven para analizar la información de manera directa. Entre ellos se pueden mencionar:

- Documentos.
- Guías de trabajo.
- Libros.

-
- Manual del participante.

Dentro de los cursos de capacitación el más empleado es el *manual del participante*, por que en el se pueden presentar en conjunto todos los documentos o actividades con los que ya ha trabajado cada participante, por ello se desglosa a continuación la forma de elaboración de dicho material.

A. Estructuración del Manual del Participante:

El manual es donde depositamos aquella información que deseamos el participante tenga consigo. Ya sea para trabajar de manera individual o en equipo, así como para conservar los nuevos conceptos (aspectos teóricos del curso), poderlos repasar y/o aclarar dudas. (Ver anexo No. 2)

El manual estará constituido por los siguientes elementos:

- *Portada:* con el nombre del curso, lugar y fecha de impartición, y nombres de los coordinadores, básicamente.
- *Introducción* al curso y el uso apropiado del manual.
- *Documentos:* este es un punto fundamental, ya que aquí se presentan los textos con los aspectos más relevantes de cada tema, para que el participante pueda tener un seguimiento gradual de lo que se presenta en el curso, lo que evitará que se distraiga tomando apuntes, además podrá repasar lo que ya vio reforzando así su aprendizaje, también podrá plantear dudas y/o comentarios respecto al tema.

Hay que seleccionar los contenidos de cada documento cuidando siempre reforzar el logro de los objetivos, así como evitar que sean sumamente extensos y complejos que en vez de apoyar el aprendizaje lo lentifique.

- *Actividades:* Algunas experiencias de enseñanza-aprendizaje por ser impresas, pueden ser incluidas en el manual, así cada participante encontrará en él, el material necesario para trabajar cuando se le indique. Evitando así la espera de la entrega de material cada vez que se necesite.

Es importante recalcar que en general, aunque deba guardar un aspecto agradable y ser lo más didáctico posible, siempre deberá tener una estrecha relación con cada objetivo de instrucción. Y no perderse en elementos que no tengan relación con lo que se persigue.

El manual es una herramienta muy útil para la impartición de los cursos, sin embargo es necesario tomar en cuenta el presupuesto con el que se dispone, ya que no siempre será posible contar con manuales para cada uno de los participante dados los costos para su elaboración

1.3.4.2.2. Materiales de apoyo:

El conocimiento y empleo adecuado de los materiales de apoyo o didácticos es fundamental para la ejecución de un programa de capacitación:

Existen apoyos visuales que facilitan la presentación gráfica de la información y refuerzan la sesión de capacitación estimulando el aprendizaje multisensorial (Smith y Delahaye, 1990). Entre estos se encuentran el conocido pizarrón para gis y el pizarrón blanco para plumones de agua; el rotafolio con hojas de papel en blanco fijadas a un tablero o respaldo, de manera que se pueda escribir en él; retroproyector, que además de dar fuerza y realce a la palabra hablada, tiene un alto impacto visual; el proyector de cuerpos opacos, que posibilita el manejo de material sencillo y económico; y las diapositivas, para la presentación de escenas reales.

De igual manera existen apoyos audiovisuales que como señalan Smith y Delahaye (1990), sirven para desarrollar ideas y aumentar la motivación. Algunos de ellos son: las cintas de audio (cassettes), con información preparada para un tema; sonoramas (transparencias con grabación); y las películas que agrupan color, movimiento y sonido.

En el siguiente cuadro se describen los materiales de apoyo más representativos:

MATERIAL	CARACTERÍSTICAS	RECOMENDACIONES PARA SU USO
PIZARRON	<ul style="list-style-type: none"> • Es económico, fácil de adquirir y disponible en la mayoría de las aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • No es conveniente utilizarlo durante mucho tiempo en forma continua.
	<ul style="list-style-type: none"> • No requiere ser transportado 	<ul style="list-style-type: none"> • El instructor debe cuidar su posición a fin de no cubrir los mensajes escritos o perder contacto visual con los participantes
	<ul style="list-style-type: none"> • Se cuenta con más espacio para registrar los mensajes escritos 	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario borrar los mensajes cuando ya no se utilizan.
	<ul style="list-style-type: none"> • Permite hacer cambios sobre la marcha 	<ul style="list-style-type: none"> • Si se emplea señalador, debe usarse exclusivamente como tal para evitar que se convierta en un distractor • Es importante no repetir oralmente lo que el instructor está escribiendo en el pizarrón, ya que los participantes tendrán que atender a dos estímulos simultáneos.

ROTAFOLIO	<ul style="list-style-type: none"> • Permite preparar con anticipación las ideas, esquemas e ilustraciones que se emplearan 	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere que se escriba en él, con letra legible y adecuada en tamaño.
	<ul style="list-style-type: none"> • Permite al ponente o instructor recordar las ideas fundamentales 	<ul style="list-style-type: none"> • Deben utilizarse colores fuertes y contrastantes.
	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta al grupo una vision total del tema a revisar 	<ul style="list-style-type: none"> • La información en él no debe ser abundante. Solo enunciar las ideas principales.
	<ul style="list-style-type: none"> • Su costo es mínimo y se puede utilizar varias veces el mismo material 	<ul style="list-style-type: none"> • Debe colocarse en un lugar visible para todos los participantes.
	<ul style="list-style-type: none"> • Permite registrar las opiniones del instructor y del grupo en forma inmediata 	<ul style="list-style-type: none"> • No funciona con grupos numerosos ya que por el tamaño de la hojas, algunos no podrán percibir con claridad el texto escrito en ellas.
DIASPOSITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Representan un magnifico medio de ilustrar ideas del tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Requieren los comentarios del instructor en forma simultánea a la proyección de cada diapositiva.
	<ul style="list-style-type: none"> • Resulta costeable ya que el material puede utilizarse varias veces 	<ul style="list-style-type: none"> • Requieren de un minucioso orden de presentación.
		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar el puntero y no el dedo indice para señalar la pantalla. • Proyectarlas el tiempo suficiente para que el grupo las estudie o analice. • No conviene utilizar demasiadas
PELICULAS	<ul style="list-style-type: none"> • Contienen los elementos visuales y auditivos necesarios para atraer la atención y el interés del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Su costo es elevado y requiere experiencia en el manejo de los aparatos utilizados
	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden emplearse varias veces seleccionándolas de acuerdo al tema 	<ul style="list-style-type: none"> • son indispensables los comentarios de presentación de la película y las conclusiones derivadas de la misma
	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulan al grupo en la obtención de opiniones e ideas creativas 	<ul style="list-style-type: none"> • No proyectar ninguna película que el instructor no haya visto antes.

	CARACTERÍSTICAS	RECOMENDACIONES PARA SU USO
RETRO- PROYECTOR	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden proyectarse diapositivas, dibujos o esquemas realizados en acetatos o papel transparente 	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere un adecuado manejo por parte del instructor
	<ul style="list-style-type: none"> • También se pueden proyectar objetos montados sobre vidrio 	<ul style="list-style-type: none"> • Los acetatos deben mantenerse libres de polvo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Para señalarlo no es necesario colocarse de espaldas al aparato, se requiere de un señalador que se vaya deslizando sobre la mica o acetato 	<ul style="list-style-type: none"> • Estos mismos deben cuidarse, ya que fácilmente se rayan o se borran las líneas impresas
	<ul style="list-style-type: none"> • Ahorra tiempo en la sesión, ya que los acetatos por lo general se elaboran antes 	<ul style="list-style-type: none"> • Al utilizarse este aparato debe contarse con una lámpara de repuesto y apagarla al terminar la presentación.
PROYECTOR DE CUERPOS OPACOS	<ul style="list-style-type: none"> • Se utiliza para proyectar fotografías, cartas, páginas de libros y objetos en tercera dimensión cuyo espesor sea mínimo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere un adecuado manejo por parte del instructor.
	<ul style="list-style-type: none"> • No se requiere preparar el material con mucha anticipación 	<ul style="list-style-type: none"> • No es fácilmente transportable ni so cuenta con él en cualquier aula
		<ul style="list-style-type: none"> • Es importante evitar el calentamiento excesivo del aparato
		<ul style="list-style-type: none"> • Si se utilizan fotografías conviene protegerlas con un vidrio o material que evite el calor excesivo

Los criterios para la selección de estos materiales dependerá de distintos factores como la modalidad del proceso (curso, taller, etc.), las facilidades con las que se cuenta para impartirlo, el costo, el tiempo que se dispone, la funcionalidad de los materiales, aspectos de la instrucción que se quieran reforzar así como la técnica empleada. En resumen, se han de escoger aquellos que tengan una mayor contribución para lograr los objetivos del curso.

1.3.5. EVALUACION.

La evaluación es una tarea que de algún modo cualquier persona efectúa cotidianamente en la vida. En el caso de la capacitación constituye una función de trascendental importancia para la efectividad de este proceso y debe ser permanente, gracias a esta se logra obtener el conocimiento preciso del avance, logro de las metas planteadas y de la consecución de los objetivos. Los capacitadores deben medir los programas para poder demostrar el valor de la función de la capacitación.

Algunas definiciones que se brindan acerca de la evaluación y de la evaluación de la capacitación son las siguientes:

Ruiz (1979), define a la evaluación como el reunir todas las evidencias posibles que en forma objetiva podamos encontrar en favor o en contra de cada una de las actividades que se están desarrollando dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para Jiménez y Lafitte (1980) evaluar es comparar los datos de la medición contra el criterio de excelencia.

Ortiz (1979, citado en Valencia 1982) indica que es la acción tendiente a obtener información precisa y confiable acerca de los efectos que el proceso (CAMBIO) tuvo sobre la conducta de los participantes en el desempeño del trabajo y el funcionamiento de la empresa.

Blook (1985) la concibe como una fase del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que el criterio y las habilidades desarrolladas por el estudiante se comparan con las medidas de evaluación derivadas de los objetivos educacionales.

Pinto (1994) también aporta una definición la cual dice que la evaluación "es la medición y corrección de todas las intervenciones para asegurar que los hechos se ajusten a los planes, implica la comparación de lo alcanzado con lo planeado y comprende en su amplia expresión la medición y valoración del sistema del proceso instruccional y el seguimiento de los resultados", así mismo agrega que la evaluación de la capacitación "es el proceso que sirve para obtener información útil para retroalimentar al sistema de capacitación, normar la toma de decisiones con el propósito de mejorarlo o validar técnica y profesionalmente el entrenamiento en función de sus resultados". (Pinto, pp. 54, 143).

Todos los recursos materiales y humanos que intervienen o participan en la instrucción son susceptibles de ser evaluados. Es importante destacar que la evaluación debe ser constante, basándose en toda clase de datos, informes, pruebas y ejercicios, que se sistematizan a lo largo de una serie de sesiones o momentos evaluativos que se suceden a lo largo del curso.

1.3.5.1. Características y funciones

Debe tener las siguientes características:

- 1.- **Confiabilidad:** la exactitud precisión y estabilidad en la evaluación de los datos.
- 2.- **Validez:** que mida lo que pretende medir; aquellos fenómenos para los cuales ha sido construida.
- 3.- **Estandarización:** Permite uniformar criterios de apreciación en cuanto a la información que se procesa, para evitar errores interpretativos, e implica que:
 - La evaluación sea la misma para todos los participantes
 - La forma de calificar sea la misma para todos los casos
 - Se prevea una forma de registro de los resultados para controlar las respuestas de los participantes

Otras características que reúne la evaluación, según Benedito (1977), son las siguientes:

- a) La evaluación es sistemática y continua. Esta presente a lo largo de todo el proceso educativo.
- b) Forma parte del mismo proceso educativo. Es una etapa que se debe tener en cuenta desde el principio y no como algo añadido al final.
- c) Se refiere principalmente al alumno, aunque también al profesor y a la materia y/o procedimientos empleados.
- d) La evaluación permite la orientación y guía de todos los alumnos.
- e) Es compleja. Debe realizarse con medios variados. Todo trabajo que hace un alumno debe formar parte de la evaluación.
- f) Debe ser comprensiva. Debe abarcar todos los objetos cognoscitivos, afectivos y psicológicos así como los familiares y ambientales.

Por otro lado en el Manual de Formación de Instructores del IMSS (1994), se identifican las funciones de la evaluación de la siguiente manera:

- **Retroinformar:** Consiste en suministrar tanto al maestro como al alumno información sobre su progreso, es decir, darles a conocer su grado de avance, destacar sus aciertos y hacerle notar sus errores, pues solo de esta manera se les motiva y se contribuye a su formación.

-
- **Apoyar y orientar:** La forma más tradicional de la evaluación ha sido el "examen" instrumento de carácter selectivo y obstáculo en las relaciones pedagógicas, por el contrario, la evaluación debe ser concebida como un medio permanente de apoyo y orientación que fomenta el pensamiento crítico y creativo. En este sentido la evaluación es formativa.
 - **Proporcionar datos pertinentes y oportunos para la toma de decisiones.** Las decisiones pueden ser administrativas (promoción, aceptación, rechazo) o bien docentes (corrección de métodos, técnicas y/o material).

De acuerdo a lo anterior la finalidad principal de la evaluación es constatar si se ha logrado el rendimiento suficiente en el proceso educativo, dados los objetivos previstos, las condiciones personales y materiales con que se ha trabajado.

Ruiz (1979) describe que la evaluación permite:

- ◆ Conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza y, en dado caso hacer las correcciones de los procedimientos planteados.
- ◆ Retroalimentar el mecanismo de aprendizaje ofreciendo al participante una fuente de información en la que se reafirmen los aciertos y corrijan los errores.
- ◆ Enfocar la atención del participante hacia los aspectos de mayor importancia encauzando su disposición y energía hacia lo que se pretende lograr.
- ◆ Mantener consciente al participante de su grado de avance o de nivel de logro en el aprendizaje, evitando reincidencia en las fallas.
- ◆ Planear experiencias de aprendizaje basadas en anteriores evaluaciones
- ◆ Comprobar el logro de objetivos.
- ◆ Identificar los usos adecuados e inadecuados de las técnicas y recursos didácticos utilizados.
- ◆ Corregir fallas del programa.
- ◆ Determinar la eficiencia del programa en cada una de sus unidades.
- ◆ Estimular al participante en su interés por aprender al informarle los resultados.

Bravo (1994), remarca la importancia de la evaluación en cada una de las fases de la capacitación, porque presentará la información que retroalimentará a todo el sistema.

Al iniciar el diseño del programa se partió de la importancia de los objetivos, ya que conforme cumplieran con los requerimientos metodológicos, se tendría una perspectiva clara de que es lo que se evaluaría y cómo se evaluaría, obteniendo así las ventajas que se derivan de una evaluación eficiente.

1.3.5.2. Tipos y niveles de evaluación

Baez (1981) indica dos criterios para clasificar a la evaluación:

1.- Por su amplitud

- a) General:** Estima los resultados de un programa completo. Explora el contenido de todo el curso.
- b) Parcial:** Estima los resultados de cada una de las unidades de información.
- c) Diagnóstica:** Estima la situación concreta en que se encuentran los alumnos antes de iniciar el curso.
- d) Formativa:** Se realiza dentro del desarrollo del curso.

2.- Por el momento de aplicación.

- a) Inicial:** Al principio del evento educativo.
- b) Sumaria o final:** Se realiza al finalizar el curso, reuniendo todas las evaluaciones anteriores al emitir un resultado final.

De acuerdo a Pinto (1994) en la evaluación se identifican dos niveles:

1.3.5.2.1. Microevaluación

La microevaluación se dirige a la recopilación y análisis de la información sobre la percepción y resultados de aprendizaje productos del proceso instruccional proporcionando al capacitador los primeros datos objetivos sobre el desarrollo del sistema, con el propósito de reducir o evitar las desviaciones entre lo planeado y lo realizado.

Aquí se ubican la evaluación de la reacción o del impacto y la evaluación del aprendizaje.

- **EVALUACIÓN DE LA REACCIÓN:** Kirpatrick (citado en Craig y Bittel, 1971), nos dice que esta evaluación es lo mismo que medir los sentimientos de los participantes. Y que en esta fase no se mide ningún aprendizaje. Resultando fácil de medir.

Además permite conocer a través de datos objetivos la percepción y el nivel de satisfacción de los participantes hacia un evento o curso de capacitación. Introduce acciones para que los participantes disfruten de los cursos y obtengan los máximo beneficios.

Responde a las preguntas: ¿ Cuánto gusto el evento a los participantes ? ¿Qué cosas del evento no gustaron a los participantes ?

- **EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE:** el proceso de enseñanza aprendizaje requiere de situaciones organizadas que faciliten las experiencias que propicien el cambio de conducta en el sujeto que aprende, cambio que se verifica evaluando los logros totales o parciales respecto a los objetivos de capacitación. La descripción precisa de los objetivos de aprendizaje facilita la determinación de los criterios necesarios para valorar el logro de los mismos.

Responde a la pregunta: ¿ Cuales principios, hechos y técnicas aprendieron los participantes ?

Pinto (1994) señala una serie de instrumentos para evaluar el aprendizaje:

1. - Identificar el objetivo terminal y los objetivos específicos.
2. - Identificar el área de la conducta a la que se dirige (cognoscitiva, psicomotriz o actitudinal) y su nivel de profundidad.
3. - Diseñar el instrumento de evaluación.
4. - Aplicarlo a los participantes.
5. - Retroalimentar al participante con base a los resultados de su aprendizaje.

De lo cual se desprenden algunos de los procedimientos para evaluar el área cognoscitiva, como son:

- **Pruebas de ensayo:** Donde se formula una pregunta para que el participante la desarrolle con libertad, permitiéndole organizar su respuesta de acuerdo con su propio nivel de comprensión y expresar e integrar las ideas con la profundidad que le parezca apropiada.
- **Prueba de respuesta guiada:** Consiste en un conjunto de preguntas que señalan ciertas restricciones a la forma y contenido de la respuesta., deben ser claramente redactadas para no dar pie a confusiones en su interpretación.
- **Pruebas de selección de respuesta:** Aquí se ubican las preguntas de opción múltiple y de relación, son limitadas en tanto que no miden conductas que requieren del pensamiento creativo.

El tipo de prueba se seleccionara de acuerdo a las características del curso o al perfil de los participantes, eligiéndose una en particular o en conjunto.

Kirpatrick (citado por Craig y Bitell, 1971) describe una serie de elementos para medir la evaluación del aprendizaje:

- 1.- El aprendizaje de cada participante debe ser medido de manera que se pueden determinar cuantitativamente los resultados.
- 2.- La evaluación debe hacerse antes y después del entrenamiento para poder saber cual es el resultado del programa.
- 3.- Debe medirse el aprendizaje tan objetivamente como sea posible.
- 4.- Siempre que se pueda sera conveniente tener un grupo de control que no haya recibido el entrenamiento, para compararlo con el grupo experimental entrenado.
- 5.- Habrá que organizar estadísticamente los resultados de la evaluación para poder probar el aprendizaje en cuanto a su correlación y nivel de confiabilidad.

Kirpatrick, (citado por Craig y Bitell, 1971) y Silieco (1993) señalan dos tipos más de evaluación que son:

- **CONDUCTA:** este aspecto directamente relacionado con el desarrollo de la personalidad, es el más difícil de dilucidar. Que cambios se registraron en la actitud del alumno, en su conducta, etc.
- **RESULTADOS:** con esto indica los resultados específicos posteriores al curso y que van a significar una mejoría, un cambio en el puesto de trabajo, es decir, ¿Qué grado de motivación hay?, ¿ Las quejas se redujeron?, etc.

1.3.5.2.2. *Macroevaluación*

El otro nivel de evaluación es la que se refiere a la combinación de información evaluativa de los distintos subsistemas que integran la función de entrenamiento, tanto del punto de vista técnico instruccional y legal. Este nivel se basa de la información disponible sobre los recursos humanos, materiales y tecnológicos que integran un sistema de capacitación.

Es una evaluación de tipo integral que se da en todos los momentos del proceso de entrenamiento y no solamente durante el proceso instruccional.

Como podemos ver la evaluación es de gran importancia ya que nos da muchos datos sobre lo que debemos perfeccionar en cualquier proceso de capacitación para alcanzar un mayor nivel de eficiencia y aprovechamiento de los recursos empleados.

El siguiente tema a desarrollar es el que concierne a una compleja institución como lo es el Instituto Mexicano del Seguro Social, aquí destacaremos brevemente su historia como organización así como su proceso de capacitación en particular.

1.4. PROCEDIMIENTO DE LA CAPACITACION EN EL IMSS

1.4.1. ANTECEDENTES HISTORICOS

El Instituto Mexicano del Seguro Social arriba a sus primeros 52 años de vida con un impulso que le abre amplias perspectivas, en una nación que demanda servicios de salud pública de mayor calidad y calidez.

En 1938 se encomendó la preparación de un anteproyecto de Ley del Seguro Social a Ignacio García Téllez, entonces titular de la Secretaría de Gobernación quien fue auxiliado para el caso por una comisión mixta de economistas, médicos, abogados y representantes de diversas dependencias gubernamentales. La comisión, integrada por valiosos colaboradores, empezó a recopilar, analizar y formular un proyecto de ley para el establecimiento del IMSS en el país, con reservas propias y suficiencia económica.

Por acuerdo presidencial del 2 de junio de 1941 se creó la comisión técnica redactora de la Ley del Seguro Social formada por representantes de los sectores estatal, patronal y de los trabajadores. Esta comisión inició sus actividades el primero de julio del mismo año, bajo la responsabilidad directa del titular de la Secretaría de Trabajo. Se tomó en cuenta la experiencia que derivaba de los diversos proyectos de la Ley del Seguro Social así como las enseñanzas de profesores actuariales de gran prestigio quienes habían participado en la elaboración de las más importantes legislaciones de seguridad social en Europa y en otros países de América Latina.

La Ley del Seguro Social fue expedida, después de su aprobación en el Congreso de la Unión por el Presidente de la República Manuel Ávila Camacho, ante la presencia del Secretario de Trabajo y Previsión Social, el 31 de diciembre de 1942. El Diario Oficial de la Federación la publicó el 19 de enero de 1943.

Esta Ley dispuso la creación del Instituto Mexicano del Seguro Social, organismo descentralizado por servicio, con personalidad jurídica propia y con libre disposición de su patrimonio.

Para la organización y administración de la seguridad social, la autoridad del Instituto quedó constituida con la participación de los sectores estatal, patronal y de los trabajadores, quienes así quedaron representados en los cuatro órganos superiores, tal como lo marcaba la Ley de 1943 en su artículo 109, al indicar que éstos serían: la Asamblea General, el Consejo Técnico, la Comisión de Vigilancia y el Director General, quienes comparten como función primordial la representación legal y la administración del seguro social.

La autoridad suprema del IMSS es la Asamblea General, y comparte con el consejo técnico, la comisión de vigilancia y el director general, la representación legal y la administración del mismo.

Está presidida por el Director General y se conforma de 30 miembros: 10 por el ejecutivo federal, 10 por las organizaciones patronales y 10 por los trabajadores.

Sus integrantes desempeñan su cargo durante 6 años y pueden ser reelectos.

El Consejo Técnico es y ha sido desde su creación un factor fundamental en el proceso de desarrollo del IMSS y durante estos años ha participado activamente en el avance de la seguridad social mexicana.

La seguridad social quedó plasmada en la fracción XXIX del artículo 123 de la constitución.

En el curso de todos estos años el Seguro Social se extendió a toda la República Mexicana, tanto en las zonas urbanas, cuyos derechohabientes pertenecen al régimen obligatorio como en las zonas rurales en las que los asegurados quedan sujetos a las modalidades que se vayan estableciendo en los decretos que implante el régimen para cada circunscripción territorial y conforme lo permitan las condiciones sociales y económicas de cada región.

1.4.2. LA FORMACION DE LOS TRABAJADORES DEL IMSS.

El siglo XX ha sido testigo de cambio constantes y trascendentes en lo social, político, técnico y administrativo. De particular interés son las transformaciones que han sufrido los sistemas de atención médica y dentro de ellos, los hospitales cuyos costos y problemas son de gran complejidad y magnitud.

La Dirección General del Instituto Mexicano del Seguro Social, ha establecido como acción prioritaria para la modernización del instituto a la capacitación. Derivado de lo anterior las acciones tendrán el propósito de promover la superación y el desarrollo de todo el personal que lo integra.

Armando Cordera Pastor (1993), analiza que esta complejidad fue reconocida por la universidad de Duke de Carolina de Norte en E.U., la cual inició en 1930 un curso para capacitar a los administradores del hospital. Al terminar la segunda guerra mundial varias universidades de ese país ofrecieron cursos similares orientados a las funciones de este personal, con énfasis en finanzas, administración de personal, negociación con sindicatos, legislación, manejo de materiales y control de costos.

En México, el primer curso con carácter de intensivo y duración de dos meses, lo organizó la Asociación Mexicana de Hospitales en 1954 y fue fundamentalmente teórico. El Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social (CIESS) comenzó su programa educativo en 1963

con una duración de cuatro meses y 75% de actividades teóricas. En dicho evento educativo se discutió el contenido temático, así como el apropiado balance entre teoría y práctica. Participaron en esta etapa los funcionarios médicos y administrativos de nivel central, cada quien con puntos de vista relacionados con su profesión o su puesto institucional.

Dominaron las ideas de que se tomaría como base la formación de empresarios pero también se insistió en que era conveniente que los educandos fueran también trabajadores de base.

Se consultó al Instituto Panamericano de Administración de empresas, quien recomendó la rigurosa selección de los participantes y la capacitación del profesorado. Para el desarrollo educativo se estableció una relación de trabajo con el grupo denominado Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM. Del trabajo conjunto se decidió:

- Hacer curso para médicos, para administradores y otros para personal de base.
- Definir el perfil psico-técnico de los educandos, el cual serviría de base para su selección y su calificación al terminar el curso.
- Habilitar como ponentes a los funcionarios médicos y administrativos del nivel central del IMSS, como un medio para estimular el estudio y actualización en temas administrativos.
- Discutir con cada profesor los objetivos educativos de su tema
- Estimular la aplicación de metodologías educativas no tradicionales

Cordera señala, que de 1974 a 1976 se empezó a considerar la Filosofía en la educación, la Sociología educativa, conocimientos de psicopedagogía o más bien de psicoandragogía para orientarlos al aprendizaje del adulto valorando la utilidad y los riesgos de cada metodología o técnica de enseñanza y mejorando los procedimientos de evaluación educativa.

La capacitación se vuelve reglamentaria a partir de la publicación del Diario Oficial del 9 de enero de 1978, de una adición al artículo 123 constitucional que señalaba: "Las empresas, cualquiera que sea su actividad, estarán obligadas a proporcionar a sus trabajadores capacitación o adiestramiento para el trabajo...", dando inicio así a los primeros cursos formales. En el primer semestre de 1978 se dieron nueve cursos para médicos y ocho para administradores el total de personas capacitadas fue de 700 aproximadamente.

El instituto determinó que los cursos formales de sus directivos se llevará a cabo en el CIJSS, al mismo tiempo imprimió manuales de administración médica que sirvieron de base para promover a los funcionarios que demostraran mayores conocimientos.

Posteriormente surgió el reto de desarrollar un curso donde se pudiera capacitar a un gran número de personas al mismo tiempo de manera progresiva e intensiva con los mismos criterios sin que abandonaran sus sitios de trabajo y que pudieran aplicar de inmediato lo aprendido y todo con un costo individual razonable.

En esta tarea intervienen todas las jefaturas normativas de la propia subdirección y se ha establecido como propósito fundamental el de formar, capacitar y promover el desarrollo del personal directivo de la salud y de todos los trabajadores, para que sea capaz de desempeñarse de manera continua con eficiencia, efectividad y estrategia de calidad total en las funciones directivas que faciliten: incrementar el nivel de salud, disminuir los riesgos y prevenir los daños, otorgando atención médica integral al derechohabiente.

Se crea la Jefatura de Servicios de Desarrollo de Recursos Humanos, que inició su función con el diseño de las normas necesarias para que las dependencias normativas formulen programas y materiales de apoyo para la capacitación de su personal de manera eficiente, oportuna y coherente en cuanto a contenido y aplicación.

Además se promovió en las delegaciones y unidades operativas, el empleo de instrumentos objetivos de detección de necesidades individuales de capacitación y desarrollo.

En 1985 con la creación del Sistema Nacional de Capacitación y Desarrollo, tiene como consecuencia el registro ante la Secretaría de Trabajo y Previsión Social del Sistema General de Capacitación y Adiestramiento. La operación se realizaba mediante "Cursos tipo" con enfoque modular que eran diseñados en la Subjefatura de capacitación en su totalidad.

De 1986 a 1988 la estructura orgánica que prevaleció en la Jefatura de Servicios de Desarrollo de Recursos Humanos fue la de tres subjefaturas: capacitación, desarrollo y apoyo técnico.

En este lapso tuvo gran auge la elaboración de normas, guías técnicas y manuales de procedimientos

El manejo de la capacitación promocional tiene un importante giro como resultado de concertaciones como representantes sindicales, ya que ésta era impartida con el método de autoaprendizaje disponiendo de asesoría tutorial en la categoría respectiva.

En 1989 se incorporan los programas de Fomento a la Salud de los trabajadores del IMSS y el mejoramiento de la calidad de vida, incrementando así las acciones que se dirigían a los trabajadores.

Para 1991 se analiza la operatividad y funcionabilidad orgánica de la Jefatura en razón a ello se crea la Subjefatura de Desarrollo. Se simplifican los manuales de operación y de normatividad, dando como resultado la creación del sistema IMSS- Capacitación. Se regularizan los trámites ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. La capacitación se imparte con programas generales bajo un enfoque terminal agilizando la operación.

El sistema IMSS-Capacitación esta diseñado para formar parte del proceso de transformación tecnológica e integral del Instituto encauzando y orientando las funciones, así como los tipos de capacitación, promoviendo de esta manera el cambio hacia la mejora continua de los servicios, la modernización y la simplificación administrativa en la ejecución de los planes anuales de capacitación y desarrollo.

La estructura del sistema prevé las fases de sensibilización de los directivos, así como la capacitación y desarrollo para personal de base y confianza, considerando al Jefe inmediato como responsable directo y el agente propiciador de la capacitación de su personal.

El sistema está integrado por tres subsistemas: apoyo, operación de tipos de capacitación y control, los que se describen de la siguiente manera:

- El subsistema de apoyo consiste en el soporte técnico y los instrumentos requeridos para la detección de necesidades de capacitación, programación y presupuestación. Es decir, los insumos necesarios del sistema.
- El subsistema de operación lo integran los diferentes tipos de capacitación y desarrollo con los procedimientos relativos para su ejecución.
- El subsistema de control consiste en la retroalimentación permanente de los resultados obtenidos, a través de los instrumentos de control en cada proceso, considerando recursos humanos, financieros y materiales destinados a la capacitación, así como la adopción de medidas correctivas.

La capacitación en el puesto para el personal de base y confianza podrá operarse a través de programas generales y/o cursos de capacitación continua en el trabajo (cursos de actualización).

Las Jefaturas Normativas a través de sus áreas de capacitación y con la asesoría de la Jefatura de Servicios de Personal y Desarrollo serán los responsables de administrar la capacitación del personal a su cargo. La Jefatura de Servicios de Personal y Desarrollo informará a la comisión Nacional Mixta de Capacitación y Adiestramiento la programación actualizada del personal de base y el avance de la misma.

Los cursos y actividades de capacitación y desarrollo deberán estar dirigidas exclusivamente al personal del instituto. Estas acciones estarán orientadas a satisfacer necesidades reales del área de

trabajo y propiciaran el incremento de la productividad, además de la calidad de los servicios que presta el Instituto.

En 1993 y 1994, bajo la misma estructura orgánica se continúa la operación de programas, logrando la articulación programático-presupuestal. La emisión de Constancias de Habilidades Laborales es alta, indicando así el nivel de los logros del plan de capacitación.

1.4.3. REGLAMENTACION INTERNA DEL IMSS EN MATERIA DE CAPACITACION

El IMSS para llevar a cabo la capacitación toma en cuenta una serie de lineamientos. A continuación se mencionan los puntos más relevantes de acuerdo a el Manual de Procedimientos de Capacitación IMSS (1991).

1.4.3.1. Contrato Colectivo de Trabajo

Cláusula 114. Capacitación y Adiestramiento.

I. El Instituto y el Sindicato, considerando esencial la capacitación y adiestramiento de los trabajadores, así como la elevación de su nivel cultural, acuerdan la permanente impartición de cursos de actualización capacitación y orientación a sus trabajadores y a todas las categorías.

II. Los planes y programas para estos fines comprenderán las materias siguientes:

a) Materias administrativas-normativas para conocimiento de los trabajadores de conceptos generales sobre doctrina, organización y funcionamiento del instituto y del sindicato, y ordenamientos legales que rigen sus relaciones.

b) Materias técnicas, profesionales o de adiestramiento específico, para mejorar la productividad en el desempeño de sus actividades contractuales, conocimientos técnicos e instrumentales necesarios, así como procedimientos técnicos, métodos y sistemas de trabajo.

c) Materias de relaciones humanas, comprendiendo conocimientos básicos sobre ética, psicología social, relaciones públicas y comunicación, las actitudes y actuación de los trabajadores para lograr óptima comprensión en el trato de los derechohabientes y con sus compañeros en el ambiente de trabajo, vinculándolos mejor a la doctrina y fines de la seguridad social.

III. Los cursos se impartirán a todos los trabajadores cualquiera que sea su categoría operarán para:

a) El personal de nuevo ingreso.

b) El personal en servicio en sus propias categorías.

c) Para proporcionar la capacitación y adiestramiento adecuados en el puesto inmediato superior al personal en vías de ascenso, debiéndose para el efecto impartirse los cursos en forma continua a los trabajadores en orden a su mayor antigüedad.

d) A los trabajadores que deseen cambiar de rama.

1.4.3.2. Reglamento de Capacitación y Adiestramiento

Art. 3 Para los efectos de este reglamento y en los términos de las cláusulas 114, 115, y 117 del contrato colectivo en vigor, se consideran cuatro tipos de capacitación:

- a) Capacitación a personal de nuevo ingreso, que comprende la enseñanza sobre conceptos generales de la doctrina, organización y funcionamiento del instituto y del sindicato, ordenamientos legales que rigen sus relaciones, así como los conocimientos básicos de la operación de las áreas de trabajo hacia donde vayan orientados.
- b) Capacitación y adiestramiento en el trabajo que comprende la enseñanza sobre conocimientos técnicos e instrumentales necesarios, así como los procedimientos, métodos y sistemas de trabajo en la categoría y adscripción que tiene encomendadas al personal a capacitar.
- c) Capacitación y adiestramiento provisional a plazas escalafonarias, que comprende la enseñanza sobre conocimientos técnicos e instrumentales necesarios, así como los procedimientos, métodos y sistemas de trabajo en nuevas categorías a desempeñar.
- d) Capacitación y adiestramiento para cambio de rama.

1.4.4. EL SISTEMA IMSS CAPACITACION

Se desglosa a continuación, de una manera simplificada, los aspectos que se manejan en el proceso de capacitación del IMSS.

1.4.4.1. Detección de necesidades de capacitación.

La detección de necesidades de capacitación está orientada a precisar las limitaciones y carencias reales del personal en relación con su puesto de trabajo y su potencial de desarrollo, que puedan satisfacerse mediante acciones de capacitación.

La determinación de necesidades debe precisar las acciones de capacitación que propicien un desarrollo de aptitudes y mejoramiento de actitudes a nivel individual y grupal.

Para orientar la detección de necesidades de capacitación, el departamento Delegacional de desarrollo o las áreas de capacitación en jefaturas normativas promueven, coordinan y participan en una reunión de trabajo para analizar e identificar las posibles necesidades de capacitación de la

delegación o jefatura normativa. Dicha reunión es presidida según sea el caso, por el delegado o el titular de la jefatura normativa y sus directivos.

De acuerdo con los resultados de la reunión de trabajo, los departamentos delegacionales de desarrollo y áreas de capacitación en jefatura normativa elaboran los compromisos anuales de las actividades de capacitación y desarrollo. Así mismo identifican las categorías y puestos de nivel operativo y directivo para aplicarles la detección de necesidades de capacitación.

Para la detección de necesidades, las áreas involucradas deben basarse en los conocimientos, habilidades, y actitudes contenidas en el perfil de la categoría-puesto.

Es responsable el jefe del área Delegacional o normativa que efectúa la detección de necesidades de capacitación apoyándose para ello en las actividades contenidas en el profesiograma del contrato colectivo de trabajo en vigor (personal de base), descripción de puestos de confianza o manuales e instructivos que al respecto existan en el área que se analiza.

Los jefes inmediatos de las categorías, puestos, áreas o unidades seleccionadas, son los responsables de la detección de necesidades de capacitación así como para elaborar y aplicar las evaluaciones necesarias. Cuando un trabajador de nivel operativo sea apto para la categoría o puesto porque se considera que tiene los conocimientos necesarios para el desempeño del mismo, el jefe inmediato debe aplicarle un examen de suficiencia el cual es elaborado de acuerdo a los objetivos específicos del programa general, para efecto de la expedición de la Constancia de Habilidades Laborales.

En la detección de necesidades de capacitación deben observarse las siguientes consideraciones:

- Participación del jefe inmediato correspondiente y en su caso, el trabajador.
- La detección de necesidades de capacitación debe estar documentada.

1.4.4.2. Programación.

La programación de los cursos y/o actividades de capacitación en el puesto, desarrollo directivo y habilitación de instructores, deben elaborarse de acuerdo a los resultados de la detección de necesidades, además de los compromisos anuales de las actividades de capacitación y desarrollo.

La programación se elaborara semestralmente en las formas establecidas para tales efectos, y se debe enviar a la jefatura de servicios de personal y desarrollo 15 días antes del semestre correspondiente. Se efectúa preferentemente a fase terminal, es decir considerando la capacitación técnica y los módulos básicos

Los departamentos delegacionales de desarrollo informan a la subcomisión mixta de capacitación y adiestramiento la programación autorizada y el avance de los programas de personal de base.

La jefatura de servicios de personal y desarrollo es la responsable de programar los cursos de actualización a los instructores habilitados. Las metas programadas para acciones de capacitación no derivadas de necesidades detectadas como son: Inducción al área y al puesto, capacitación para el reubicación laboral y selectiva se estiman considerando el comportamiento promedio del año inmediato anterior.

Para la programación de cursos y actividades de los diferentes tipos de capacitación se debe tomar en cuenta los recursos humanos y materiales disponibles, a fin de evitar cancelaciones.

1.4.4.3. Presupuestación.

Para el ejercicio presupuestal de cursos y actividades de capacitación y desarrollo se observan los criterios de austeridad y racionalidad emitidos por la Secretaría de Programación y Presupuesto.

La jefatura de servicios de personal y desarrollo determina la asignación presupuestal correspondiente sobre la base de la planeación anual y la programación autorizada. Se difunde en las jefaturas normativas y en los departamentos delegacionales de desarrollo los indicadores de los costos por participante de cada tipo de capacitación, considerando los insumos que se requieren para el desarrollo de los mismos.

El presupuesto debe utilizarse únicamente para los fines asignados.

Por ningún motivo se asignará presupuesto sin previo conocimiento y autorización del contenido.

La autorización y evaluación programática - presupuestaria que realiza la jefatura de servicios de personal y desarrollo esta fundamentada en las prioridades establecidas por cada área.

1.4.4.4. Control.

Las áreas de capacitación en jefaturas normativas y los departamentos delegacionales de desarrollo son los responsables de vigilar el cumplimiento de los cursos o actividades programados, a fin de no afectar la presupuestación asignada. La jefatura de servicios de personal y desarrollo supervisan el uso de los recursos financieros, para los periodos en la programación indicada y en caso necesario reasigna las disponibilidades presupuestales, teniendo previa comunicación con el departamento de desarrollo Delegacional o área de capacitación en jefatura normativa.

Invariablemente debe existir correspondencia entre el avance de programas, con gasto real incurrido en la operación. Para reportar el avance de los cursos, la envían al departamento Delegacional para que las integre al avance de la operación propia del departamento. La jefatura de servicios de

personal y desarrollo retroalimenta a las dependencias del instituto tomando como base la programación semestral, los reportes mensuales y el gasto de cada programa. En caso de no enviar estos reportes se procede a cancelar la asignación presupuestal ya que se presumirá que no se llevó a cabo el curso o actividad.

Excepcionalmente se realizan cursos "fuera de programa" y en su caso se elabora una forma de programación, la cual se debe enviar a la delegación correspondiente con 30 días de anticipación para su valoración y asignación presupuestal.

1.4.4.5. Elaboración y registro de programas generales.

La jefatura de servicios de personal y desarrollo envía a la Comisión Nacional Mixta de Capacitación y Adiestramiento un ejemplar del programa general de cada categoría registrado en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social para su difusión.

Los programas generales deben comprender los módulos siguientes:

- Integración a la misión institucional y sindical; contiene la información acerca de historia, filosofía y doctrina de la seguridad social; organización y funcionamiento del IMSS y del SNTSS; ordenamientos legales y contractuales que rigen sus relaciones, ética laboral, necesidad y trascendencia de cada uno de los puestos en la misión institucional.
- Seguridad e Higiene en el trabajo (general o específico a un área o puesto)
- Conocimientos, habilidades y aptitudes que requieran las actividades y operaciones que se realizan en el puesto.

Los programas generales se utilizan en la operación de la capacitación selectiva y de capacitación en el puesto para trabajadores de base y confianza.

Para aquellas categorías y/o puestos que tienen como requisito de ingreso al instituto la presentación de certificados, diplomas, títulos o grados académicos con validez oficial expedidos por el sistema educativo nacional, las jefaturas normativas determinan los casos en que se elabora un programa general.

1.4.4.6. Capacitación Selectiva

La capacitación selectiva se imparte por medio de los programas generales, integrados por módulos que conforman el contenido temático de la categoría a la que están dirigidos.

En caso de no contar con los programas generales de la categoría a capacitar, el material didáctico lo elabora y/o actualiza el área de servicio correspondiente con la asesoría del departamento Delegacional de desarrollo o áreas de capacitación en jefaturas normativas.

Los programas generales para este tipo de capacitación están integrados por los módulos siguientes:

MODULO 1 Integración a la Misión Institucional
MODULO 2 Seguridad e Higiene en el trabajo
MODULO 3 Capacitación y adiestramiento técnico

Es responsabilidad del departamento Delegacional de personal citar a los aspirantes a participar en el curso de capacitación y adiestramiento técnico, previa coordinación con el departamento Delegacional de desarrollo.

1.4.4.7. Expedición de Constancias de Habilidades Laborales.

En el caso de que la detección de necesidades de capacitación arroje un resultado que acredita al trabajador la constancia de habilidades laborales, a este se le aplica un examen de suficiencia que demuestre el resultado de la detección. Las constancias se expiden a los trabajadores por única vez en su categoría y/o sector, una vez que hayan cumplido con su capacitación terminada.

Los trabajadores que no acrediten el curso, módulo del programa de capacitación en el puesto tendrán derecho a cursarlo por segunda vez, o bien, optar por el sistema de enseñanza abierta.

Los departamentos delegacionales de desarrollo y las áreas de capacitación en jefaturas normativas son los responsables de expedir las constancias de habilidades labores y llevar un control por categoría o puesto sobre el avance obtenido.

Las Constancias de Habilidades laborales son autenticadas por la comisión y subcomisión mixta de capacitación y adiestramiento para el personal que labora en el IMSS.

CAPITULO II
TEORIAS CONTEMPORANEAS DE
MOTIVACION

2.1. ANTECEDENTES.

Los individuos tienen necesidades internas que se sienten motivados a satisfacer y reducir, en otras palabras, actuarán o se portarán en forma que los lleven a la satisfacción de sus necesidades. Por ejemplo el empleado que tiene una fuerte necesidad de logro puede ser motivado a que trabaje horas extras para terminar a tiempo la tarea difícil, el que siente una gran necesidad de autoestima puede sentirse motivado para trabajar cuidadosamente y producir un trabajo de alta calidad que le brinde satisfacción personal.

Cuanto mejor conozcamos a quienes nos rodean (y a nosotros mismos), estaremos en mejores condiciones de entender sus necesidades y lo que los motiva. Sin embargo, el comportamiento humano depende de tantas complejidades y alternativas que necesariamente se harán predicciones que nos irán acercando a la comprensión del individuo y sus motivaciones.

En los estudios sobre las razones que nos inducen a comportarnos de una determinada manera, los psicólogos han formulado una serie de teorías y han seguido diversos caminos para confirmarlas o refutarlas. Se hablara de algunas de las teorías de motivación, el modo como han sido estudiadas y los conocimientos que han aportado, particularmente en la medida en que estas afectan a la organización y los aspectos psicológicos del individuo.

Por ejemplo teóricamente se dice que las necesidades, los impulsos, o los instintos de las personas tienen origen biológico. Otras teorías sugieren que hay motivaciones que se aprenden en la niñez, patrones que probablemente no solo están determinados por una cultura específica sino que varían también de una subcultura a otra. Y hay algunas que examinan los objetivos y valores más inmediatos de la persona en relación con su trabajo; valores que pueden o no estar íntimamente ligados con las necesidades sociales o biológicas aprendidas, pero que varían tremendamente de un individuo a otro con la edad o con la etapa de desarrollo de la persona. Mientras que otras, para explicar la motivación, en lugar de hacer listas de necesidades o motivaciones, proponen que la conducta de un empleado esta en función del valor que éste le de a un determinado resultado, y del tipo de conducta con que esta persona espera lograr ese resultado.

Ninguna de estas teorías trata de competir una con otra, sino que simplemente buscan explicar la motivación en diferentes niveles de análisis.

En estas teorías se asocian nombres con Maslow, Herzberg, Mc Clelland, Alderfer, Atkinson, etc. Algunos de estos autores son muy conocidos en el área laboral y han influido profundamente en la administración.

2.2. CONCEPTOS DE MOTIVACION

Para poder entender las relaciones con y entre las personas, así como su comportamiento es necesario tener un conocimiento mínimo de sus motivaciones. Pero ¿qué es un motivo en primer lugar? Indudablemente es un concepto difícil de definir ya que se ha utilizado en diferentes sentidos; de modo general:

Motivo es todo aquello que impulsa a la persona a actuar de determinada forma (Dic. Sopena 1981) o, por lo menos, que dé origen a una inclinación hacia un comportamiento específico. Tal acción puede ser provocada por un estímulo externo, proveniente del ambiente, y puede ser también generado internamente en los procesos de raciocinio del individuo.

Sexton (1983) indica que los motivos son las necesidades insatisfechas que sirven como base para la evaluación personal de las acciones alternativas que pueden realizarse para eliminar o reducir las tensiones. Para sentirse motivada una persona debe convencerse de que sus actos darán como resultado la satisfacción de la necesidad.

Kossen (1995) señala que las necesidades son motivos, porque nos mueven o motivan a actuar. El tener una necesidad origina la sensación de carencia, la falta o ausencia de algo, tensión que moverá a una acción que permitirá satisfacer el déficit percibido.

Al entender el papel de los motivos es posible llegar a un concepto de motivación.

Atkinson (1958), indica que el término motivación se refiere a la actividad de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos.

Arias Galicia (1980), define la *motivación* como aquello que se encuentra ocasionando la conducta, viene a ser algo así como un motor que impulsa al organismo.

Para Sexton (1983) la *motivación* es el proceso de estimular a un individuo para que realice una acción que satisfaga alguna de sus necesidades y alcance alguna meta

deseada para el motivador. El proceso se inicia con una necesidad humana: la falta de algo considerado útil o deseable, que produce tensiones cuando se reconoce, o sea, el individuo experimenta un sentimiento de incomodidad cuya intensidad depende de la fuerza de la necesidad y la cantidad de tiempo desde que se reconoció y ha permanecido insatisfecha.

Williams y Calas (1984) describen a la motivación como el proceso por el cual se energiza la conducta. Si se manifiesta una necesidad originada por una privación física y psicológica, se origina un impulso hacia el incentivo o meta que se considera capaz de satisfacer dicha necesidad.

Hernández (1986) señala que la motivación es el tipo de conducta humana dirigida a conseguir aquello que se necesita o desea, y agrega que es una estructura de conducta mediante la cual la persona es impulsada a satisfacer sus necesidades consiguiendo incentivos adecuados.

Este autor distingue tres fases que en la práctica son difíciles de aislar:

1.- Fase carencial: Cuando una persona carece de algo que precisa para su normal desenvolvimiento se produce lo que se llama una necesidad. Hay necesidades biológicas (carencia de agua, comida, oxígeno) y necesidades sociales (prestigio, posición social, dominio, etc.)

2.- Fase dinámica: La necesidad provoca un ímpetu, una actividad que se conoce con el nombre de impulso; cuando el impulso va encauzado a la consecución de un objetivo concreto se llama deseo, y finalmente se realizan los actos necesarios para alcanzar el objetivo.

3.- Fase final: Es el logro de los objetivos y se le llama incentivo. Cuando se satisface una necesidad mediante el incentivo adecuado, inmediatamente aparece otra necesidad y se repiten las fases del ciclo.

Kossen (1995) considera, que la motivación esta dada así, por los diferentes impulsos internos o externos, que estimulan a los individuos a comportarse en una forma específica.

En el área de las empresas, Robbins (1987) indicó que la motivación es el deseo de hacer mucho esfuerzo por alcanzar las metas de la organización condicionado por la posibilidad de satisfacer alguna necesidad individual. Señala tres elementos como básicos: el esfuerzo, que es poner todo el

empeño en la realización de una actividad; metas organizacionales, que son los objetivos particulares de cada empresa; y necesidades, que significan algún estado que hace atractivos ciertos resultados.

Así mismo agrega que una necesidad insatisfecha crea tensión y estimula impulsos en el interior del individuo. Estos impulsos generan un comportamiento de búsqueda de metas especiales que, si se consiguen, satisfacen la necesidad y atenuarán la tensión. En conclusión a esto, es sugerible que las necesidades del individuo sean compatibles y acordes a las metas de la empresa.

Es obvio que las personas son diferentes en lo que concierne a la motivación: las necesidades varían de un individuo a otro, produciéndose diversos patrones de comportamiento, los valores sociales así como las capacidades para alcanzar los objetivos son también distintos y así sucesivamente. Las necesidades, los valores sociales y las capacidades cambian en el mismo individuo de acuerdo con el tiempo.

En forma didáctica Williams y Calas (1984) buscando marcar la manera en como difiere la motivación de las personas hacen una distinción entre dos tipos de necesidades:

- **Primarias, que incluyen necesidades de tipo fisiológico que buscan en general la preservación de la vida, como son obtener aire, agua, comida, descanso; y de tipo psicológico básicas, como son el respeto y aceptación de si mismo.**
- **Secundarias, se derivan de las primarias y contribuyen a su satisfacción, ya que se considera que el individuo tiene la necesidad de mejoramiento personal buscando tener un nivel básico de vida y poder con ello enfocar sus esfuerzos para alcanzar otros satisfactores. Se considera que son de naturaleza social, aprendidas por el contacto con otros. Pueden ser deseos y metas de gran importancia porque su logro ayuda a tener un concepto adecuado de si mismo.**

El proceso que dinamiza el comportamiento es más o menos semejante para todas las personas, aunque los patrones de comportamiento varíen enormemente, el proceso del cual resultan es básicamente el mismo para todas las personas, en este sentido Leavitt (1964) sugiere tres suposiciones interrelacionadas sobre el comportamiento humano:

- 1.- El comportamiento es causado, o sea existe una causalidad de comportamiento. Tanto la herencia como el medio ambiente influyen decisivamente en el

comportamiento de las personas. El comportamiento es causado por estímulos externos o internos.

2.- El comportamiento es motivado o sea, hay una finalidad en todo comportamiento humano. El comportamiento no es casual, ni aleatorio, sino que siempre está orientado y dirigido por algún objetivo.

3.- El comportamiento es orientado hacia metas. Subyacente a todo comportamiento existe siempre "un impulso, un deseo, una necesidad, una tendencia", expresiones que sirven para designar los "motivos" de comportamiento.

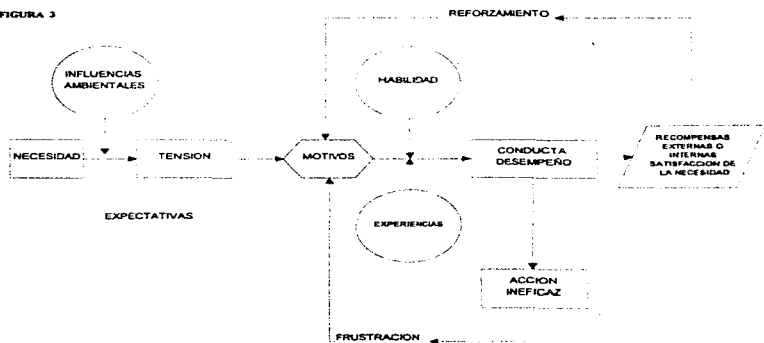
Si las suposiciones anteriores son correctas, el comportamiento no es espontáneo ni está exento de una finalidad: siempre habrá alguna meta implícita o explícita.

En la figura No. 3 se puede observar la interrelación de los factores en el proceso de motivación, en donde una **necesidad** insatisfecha crea un estado de **tensión** (insatisfacción o incomodidad) dicha **tensión motiva** a las personas para que generen conductas encaminadas a una meta específica; el **esfuerzo** que se realice podrá estar condicionado a algunos factores como son: las expectativas considerando lo fácil o difícil de lograr el resultado, las experiencias pasadas y/o presentes que influirán en la dirección que van a tomar estas conductas, así como las habilidades particulares de la persona. Si se alcanza la meta y se **satisface la necesidad** se refuerza todo el proceso, ya que el organismo vuelve al estado de equilibrio anterior. Pero si las acciones no llegan a satisfacer la necesidad, se producirá descontento o frustración.

Las necesidades no son estáticas, por el contrario son fuerzas dinámicas y persistentes que provocan comportamientos.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

FIGURA 3



2.3. TEORÍAS DE MOTIVACION.

2.3.1 ESTUDIO DE LOS MOTIVOS DE MURRAY

Henry A. Murray (1938), de la Universidad de Harvard, introdujo un enfoque sistemático para la medición de los motivos humanos. Buscaba modos de valorar los motivos que habían resultado importantes para los profesionales clínicos.

Estaba básicamente interesado en comprender y medir los motivos humanos en contraste con otros aspectos de la personalidad como rasgos, hábitos o destrezas.

Buscó formas en las cuales los motivos se expresaran por sí mismos: como las autobiografías, las conductas observadas en laboratorio, ensañaciones asociadas con la música, a través de sueños y cuestionarios acerca de sentimientos y actitudes. Sin embargo su principal aportación a estos métodos ha sido el instrumento denominado: Test de Apercepción temática (TAT), de todas las técnicas de medición que inventaron Murray y sus colaboradores, ésta es la más utilizada en especial en psicología clínica.

En el TAT se pide a los sujetos que narren relatos imaginativos tras contemplar una serie de veinte imágenes que sugieren estados emocionales de la vida del individuo, como la relación de padre con hijo, o madre con hijo. Las 10 primeras laminas representan imágenes típicas de la vida normal y las otras 10 son más fantasiosas.

Sus sujetos de investigación eran pequeños grupos de estudiantes universitarios que fueron observados durante los cuatro años de su permanencia en el primer ciclo de la enseñanza superior. De aquí determinó que había que definir cuidadosamente cada uno de los motivos que estaba tratando de medir. Constituyo un consejo de expertos que representaban una gran variedad de tradiciones acerca de la motivación para diagnosticar y decidir cuáles eran los principales motivos y como deberían ser definidos y medidos. Tal vez su aportación más importante además del TAT sea un vocabulario de motivos humanos que ha conformado desde entonces el trabajo de este campo.

Propuso un sistema conformado por cinco componentes que son: Reducción de la tensión, Necesidades, Presión, Valor-Vector y Tema.

1.- Reducción de la tensión: Como se sabe el hombre no vive en un estado libre de tensión, por ello Murray detecto la reducción de ésta tanto biológica como psicológica, para lograr la homeostasis, que es el proceso que mantiene un equilibrio entre los estados corporales. El hombre desea evitar así el dolor y obtener el placer como modo de existencia.

2.- Necesidades: Elaboró una taxonomía de las necesidades y estableció que deberían cumplirse algunos requisitos para establecer la presencia de una necesidad. Los requisitos son:

- a) Que haya una respuesta a un objeto que serviría como estímulo.
- b) El tipo de conducta involucrada.
- c) El resultado final de esa conducta.
- d) Tipo de respuesta.
- e) Satisfacción o desagrado con el resultado final.

Murray (1938, citado por McClelland, 1989), no redujo todas las necesidades humanas a unas dos o tres fuerzas motivadoras básicas, ni menciona tantas que fuera imposible trabajar con ellas. El objetivo consiste en hallar los menores motivos que mejor expliquen la conducta humana. Obviamente ningún grupo de motivos humanos puede explicar todo lo que un determinado individuo piensa o hace. Sólo tres motivos en la lista de Murray han sido objeto de una amplia investigación: la necesidad de logro, la necesidad de afiliación, y la necesidad de poder.

Murray señalaba que las personas podían clasificarse a partir de las fuerzas de sus diferentes necesidades. Cada necesidad estaría formada por dos componentes (citado por Allan, 1990):

- Componente cualitativo: incluye el objeto hacia el cual se orienta la necesidad.
- Componente cuantitativo: consiste en la fuerza o intensidad de la necesidad hacia el objeto.

Consideraba veinte necesidades aprendidas y activadas por señales del ambiente. Se persigue tal necesidad sólo cuando fueran apropiadas las condiciones ambientales y la necesidad fuera manifiesta.

Las necesidades que describe son las siguientes (Murray, 1938):

- A.- **Afiliación:** acercarse y cooperar complacientemente con otro aliado. Adherirse y permanecer leal a un amigo.

-
- B.- Agresión:** superar violentamente una oposición, atacar, o herir a otro. Pelear.
- C.- Asistencia:** lograr que las necesidades propias sean satisfechas por la ayuda benévola de un objeto aliado. Ser cuidadoso, apoyado, protegido, orientado y guiado.
- D.- Autonomía:** Liberarse, romper un confinamiento, evitar o abandonar actividades prescritas por autoridades dominadoras. Desafiar los convencionalismos.
- E.- Comprensión:** Hacer o responder a preguntas generales. Especular, formular, analizar y generalizar.
- F.- Crianza:** Proporcionar simpatía y atender a las necesidades de un objeto desamparado. Ayudar a un objeto en peligro. Alimentar socorrer, apoyar, consolar, proteger, cuidar y atender.
- G.- Defensa:** Proteger de ataques, críticas y censuras. Ocultar y justificar una fechoría.
- H.- Deferencia:** Admirar y ayudar a un superior. Elogiar, honrar o alabar. Emular un ejemplo.
- I.- Dominancia:** controlar el propio entorno humano, influir o dirigir la conducta de otros mediante sugestión seducción, persuasión o mando.
- J.- Evitación de daño:** Sustraerse al dolor, a la lesión física, a la enfermedad y a la muerte. Escapar de una situación peligrosa. Adoptar medidas de preocupación.
- K.- Evitación de rebajarse:** Evitar la humillación. Evitar las condiciones que pueden conducir a un menosprecio: el desdén, la burla o la indiferencia de los demás.
- L.- Exhibición:** Causar impresión. Ser visto y oído, sorprender, fascinar, divertirse, entretener, o atraer a otros.
-

M.- **Humillación:** Someterse pasivamente a una fuerza exterior. Aceptar la injuria, la censura, la crítica o el castigo. Resignarse al destino.

N.- **Jugar:** Actuar por divertirse sin un propósito. Gustar de reír y de hacer chistes. Participar en juegos, deportes, bailes y fiestas.

Ñ.- **Logro:** Realizar algo difícil dominar, manipular u organizar objetos físicos, seres humanos e ideas. Proceder al respeto rápida e independientemente. Superar obstáculos y alcanzar un nivel elevado. Superarse a si mismo.

O.- **Oposición:** Dominar o reparar un fracaso, volviendo a la lucha. Borrar una humillación, tornando a la acción, superar la debilidad reprimir el miedo.

P.- **Orden:** Poner las cosas en orden. Lograr limpieza, buena disposición, organización, equilibrio, aseo, e higiene.

Q.- **Rechazo:** Separarse de un objeto negativo. Excluir, abandonar, expulsar, o permanecer indiferente a un objeto inferior.

R.- **Sensibilidad:** Buscar y disfrutar de impresiones sensibles.

S.- **Sexo.-** Formar y promover una relación erótica, cohabitar sexualmente.

En esta lista Murray agrupó todas las necesidades que consideró se aprendían a través del ambiente.

Continuando con la explicación de su sistema, sus otros componentes son:

3.- **Presión:** Término que se refiere a los factores externos de la vida del hombre y que es el atributo que detiene o facilita a una persona en la satisfacción de sus necesidades.

4.- **Valor-Vector:** Las necesidades operan al servicio de algún valor o con el intento de lograr algún estado final. Este se refiere al porqué lo hace, como son: valor estético, afiliación, autoridad, conocimiento. Los vectores se refieren al cómo se hace: adquisición, evitación, conservación, construcción, expresión, recepción, rechazo y transmisión.

5.- Tema: Se refiere a la secuencia total desde la presión, hasta la necesidad.

El sistema de Murray nutre el estudio de la motivación, e indudablemente el análisis de la personalidad a través del TAT.

2.3.2. TEORIA DE LA JERARQUIA DE LAS NECESIDADES HUMANAS

Abraham Maslow (1908-1970), psicólogo estadounidense pionero de la psicología humanista, aporta una de las teorías motivacionales más conocidas en la actualidad que es identificada como la "Jerarquía de las Necesidades". Este autor presenta una serie de proposiciones y premisas como preámbulo a su famosa teoría. Propone un enfoque de sistemas, al considerar como base de toda teoría de la motivación al organismo visto desde todos sus ángulos, es decir integralmente. Este enfoque se relaciona con la teoría de campo -desarrollada por Lewin-, si tomamos en cuenta que el todo influye sobre las partes o sea, el sistema total es el encargado de influenciar a los subsistemas. Maslow señala que la teoría de campo no puede dar una explicación exclusiva de comportamiento si no que se debe complementar con una teoría de los motivos.

A la vez hace notar que esta última no es sinónimo de la teoría del comportamiento en vista de que la motivación tan solo constituye una clave dentro de los determinantes del comportamiento humano. Enfatiza que una teoría motivacional debería centrarse sobre objetivos finales más que sobre metas primarias y que toda clasificación de las motivaciones debería hacerse alrededor de los objetivos y no alrededor de las fuerzas o el comportamiento motivado.

Maslow también pone de relieve que la mayoría de los estados motivacionales provienen de objetivos inconscientes más que de los conscientes y además da por sentado que cualquier acto conductual implica más de una motivación a la vez.

Las conclusiones de las que partió Maslow para realizar su teoría de la motivación humana, las resume como sigue (Maslow 1943).

- 1.- El conjunto integrado del organismo debe ser una de las piedras angulares de la teoría de la motivación.
- 2.- El impulso del hambre o cualquier otro, de índole fisiológica, se rechazó como modelo o punto central de una teoría de la motivación. Cualquier impulso somáticamente basado y localizable, se demostró que era atípico, mas que típico, en la motivación humana.
- 3.- Esa teoría debe destacar las metas básicas o finales y centrarse en ellas, en lugar de destacar las parciales o superficiales; o sea, acentuará los fines más que los medios para su

obtención. Ese hincapié implicará un lugar más central para las motivaciones inconscientes que para las conscientes.

4.- Por lo común se encuentran disponibles varias trayectorias culturales hacia la misma meta, por ende los deseos conscientes específicos y de la cultura local no son tan fundamentales en la teoría de la motivación como las metas más básicas e inconscientes.

5.- Cualquier conducta motivada, ya sea preparatoria o de consumación, debe comprenderse como encauzada a través de muchas necesidades básicas, que pueden expresarse o satisfacerse simultáneamente, normalmente un acto tiene más de una motivación.

6.- Prácticamente todos los estados orgánicos deben considerarse motivados y causantes de motivación.

7.- Las necesidades humanas se disponen en jerarquía de preponderancia, o sea, que la aparición de una necesidad reposa, en la satisfacción anterior de una necesidad más básica. El hombre es un animal con deseos perpetuos, así mismo no puede considerarse ningún impulso y ninguna necesidad, como si fuera aislado o discreto. Cada impulso tiene relación con el estado de satisfacción o insatisfacción de otros impulsos.

8.- Las listas de impulsos no nos llevarán a ninguna parte, por varias razones teóricas y prácticas además, cualquier clasificación de las motivaciones deberá ocuparse del problema de los niveles de especificidad o de la generalidad de los motivos que deben clasificarse.

9.- La clasificación de las motivaciones debe basarse en metas más que en las conductas motivadas y los impulsos de instigación.

10.- La teoría de motivación debe estar centrada en lo humano, más que en lo animal

11.- La situación o el campo en el que reacciona el organismo debe tenerse en cuenta, pero es raro que ese ámbito, por sí solo pueda servir como explicación exclusiva de la conducta. Además, el campo mismo debe interpretarse de acuerdo con el organismo. La teoría del campo no puede ser un sustituto para la teoría de la motivación.

12.- No solamente debe tenerse en consideración la integración del organismo sino también la posibilidad de que haya reacciones aisladas, específicas, parciales y segmentadas. Desde entonces se ha hecho necesario agregar a esas aseveraciones otra más.

13.- La teoría de la motivación no es sinónimo de la teoría de la conducta. Las motivaciones son solo una clase de determinantes de la conducta. Mientras que el comportamiento es casi siempre motivado resulta además determinado biológica y culturalmente y de acuerdo con las situaciones.

Según Maslow el objetivo último de toda acción humana es la autonomía y la autodirección, que se obtiene mediante el desarrollo óptimo de las propias potencialidades. Este último fin solo lo alcanzan personas que han satisfecho todas sus otras necesidades o niveles de necesidad.

Rosembaum (1990), resume tres propuestas básicas de la teoría de motivación de Maslow:

1. Puesto que los seres humanos tienen deseos, se determina su conducta por las necesidades no satisfechas: una necesidad satisfecha ya no motiva el comportamiento.
2. Las necesidades humanas se agrupan según una jerarquía de importancia.
3. Las necesidades superiores difieren a las inferiores en que nunca se satisfacen completamente.

De esta manera, los individuos se motivan con cinco necesidades generales organizadas en una jerarquía:

- **Necesidades Fisiológicas:** comprenden hambre, sed, vivienda, sexo, aire, agua, sueño, abrigo, reposo, calor, refugio, excreción, etc.

Mientras un sujeto sienta hambre o sed, es obvio que todo su comportamiento se dirigirá a conseguir alimento o bebida. Mientras perduren estas necesidades todas las demás actividades serán poco importantes y no se les podrá pedir que desarrollen conductas orientadas hacia una tarea intelectual o de búsqueda de realización propia o de otros.

Desde el punto de vista del empleo, estas necesidades probablemente se reflejan en el deseo de emplearse. El empleo significa dinero "suficiente" para satisfacer estas primeras y relativamente urgentes necesidades. Sin embargo, ellas son comparativamente fáciles de satisfacer y el individuo

pasa rápidamente al segundo nivel. Por ello el salario les debe proporcionar suficiente alimentación, vivienda, y protección a los individuos y a sus familias.

- **Necesidades de Seguridad:** Son las que implican seguridad y protección física tales como el abrigo, la salud, comodidad, protección contra el daño emocional, necesidad de orden y ausencia de miedo o amenazas. E igualmente las que garantizan cierta estabilidad del medio. Por ello, para Maslow la superstición, la religión y aún la ciencia, en parte, han sido motivadas por esas necesidad del ser humano de conocer y controlar su medio ambiente.

Una de las razones para el aspecto más claro de la reacción que tienen los niños a las amenazas o reacciones de peligro es que no inhiben en absoluto esas reacciones mientras que a los adultos de nuestra sociedad se les ha enseñado a inhibirlas cueste lo que cueste.

Por otro lado, el trabajo para satisfacer esta necesidad tiene que ser permanente, o por lo menos alguno que le de la seguridad de empleo concebido para un período razonable de tiempo. De esta manera, la firma de un contrato de empleo, el establecimiento de los términos y condiciones de trabajo y los datos sobre la organización ayudan a satisfacer las necesidades del empleado basadas en la seguridad. La confianza en la organización que emplea y su capacidad para continuar empleándolo junto con un entendimiento de lo que se exige hacer y el conocimiento de que él es capaz de hacer lo que se le exige, todo va a satisfacer plenamente sus necesidades de seguridad.

Williams y Calas (1984) sugieren que el deseo de mantener cuentas de ahorro o seguros de vida y patrimonio, pueden ser considerados como satisfactorios para las necesidades de este nivel.

- **Necesidades de Pertenencia:** Abarca afecto, pertenencia, aceptación, amistad, contacto humano, amor y afecto. Es decir a todo aquello que lleva al individuo a buscar a otros para ser aprobado, querido, etc. Son las necesidades de apoyo y asociación con otros.

Hay que hacer notar que este tipo de necesidades dan lugar, en la mayoría de los casos a una doble corriente de interacción, por ejemplo, se puede tanto recibir como dar afecto y amistad. En la sociedad moderna este tipo de necesidades es muy importante y se dice que muchos de los desajustes familiares se deben al bajo nivel de satisfacción de las mismas en vista de que la sociedad se ha vuelto más compleja y los individuos juegan un mayor número de papeles, el contacto social no puede ser tan íntimo como en las sociedades menos complejas.

Desde el punto de vista del empleo, esto significa hacer de la organización o del empleo algo a lo cual se pertenezca, que le dé al individuo un ambiente en el cual él se sienta estimado y deseado. Esto puede significar simplemente decir buenos días a la gente cuando uno se encuentra con ella; preguntar por su salud o pasatiempos favoritos y escuchar su respuesta.

- **Necesidades de Estima:** Incluye factores internos de estimación como respeto de sí mismo y de los demás, autonomía y logro, comprende también factores de estima como status, reputación, reconocimiento y atención. Se busca ser considerado importante por los demás y por uno mismo, basando dicho juicio en la capacidad real de la persona

La satisfacción de las necesidades de autoestima conducen a sentimientos de autoconfianza, valor, fortaleza, capacidad y utilidad así como la sensación de ser necesario en el mundo, sin embargo la insatisfacción de esas necesidades producen sentimientos de inferioridad, debilidad e impotencia.

- **Necesidades de Autorrealización:** Comprende la necesidad de crecer, de sentirse realizado por poner en marcha las propias capacidades, favorecer su crecimiento, y la realización del propio potencial. Utilización plena del talento individual

Si bien este nivel requiere de la satisfacción de todos los anteriores a diferencia de ellos es relativamente independiente del mundo externo. para Maslow, la persona que ha satisfecho esta necesidad es más libre y esta más liberada del motivo como primer elemento de la motivación, es una persona que no sólo busca conocer y comprender su medio y a sí misma, sino que también es capaz de producir una obra de arte o de conquistar su propia naturaleza para alcanzar su grado óptimo de desarrollo.

El hombre autorrealizado es aquel que se ha convertido en lo que es capaz de ser, hace lo que cree que es importante y deriva su satisfacción del acto en sí. Por ejemplo el profesor que disfruta enseñando satisface esta necesidad realizando su tarea.

Los niveles superiores de la jerarquía pretenden explicar por qué la gente sigue esforzándose por alcanzar la excelencia, aún después de haber satisfecho las necesidades inferiores. (Rosenbaum, 1990).

Kossen (1995), considera que hay excepciones con respecto al concepto de que cuando las necesidades de orden inferior llegan a ser satisfechas, las necesidades de orden superior asumen una gran importancia, proponiendo una "mezcla" a las necesidades de Maslow, en donde, los individuos que han satisfecho sus necesidades fisiológicas sin mayor problema, se inclinan en mayor proporción a los aspectos sociales, junto con la estima, seguridad y protección. Mientras que, por ejemplo, las personas que tienen pocos deseos económicos porque tienen ingresos altos, sus necesidades de estimación y autorrealización tomarán una importancia mucho mayor. Señala sin embargo, que las personas son seres únicos, con sus propias necesidades personales, y que por ello la proporción del nivel de importancia de cada necesidad no es constante y tenderá a cambiar a través del tiempo.

2.3.3. TEORIA DE LOS DOS FACTORES DE FREDERICK HERZBERG

Las teorías sobre la motivación en las organizaciones han sufrido cambios a lo largo del tiempo y se han ido adaptando a las actividades humanas y al desarrollo de la sociedad.

Las características del trabajo y sus tareas conexas son una variable importante para la motivación dentro de las organizaciones. El conocimiento de la relación entre las características del trabajo y la motivación aumentó cuando Herzberg de la Universidad de Utah, formuló su teoría de los dos factores.

Herzberg pasó varios años desarrollando y probando su teoría sobre la motivación que está basada en los escritos de Harlow y Write. Siendo estos últimos los que desarrollaron el concepto de la motivación de la realización (Stoner, 1989). La metodología de Herzberg requirió que se entrevistaran a los empleados para saber cuando se sentían bien o mal en el trabajo. Por lo que efectuó, junto con sus colegas, un estudio sobre las actividades laborales de doscientos ingenieros y contadores. Les pidió que recordaran incidentes específicos de su experiencia reciente de trabajo que los hubiera hecho sentir particularmente bien o mal respecto a su cargo, que explicarían los efectos que habían tenido en su comportamiento y si éstos habían durado poco o mucho.

Los empleados tendían a mencionar ciertas condiciones como responsables por sus sentimientos de satisfacción, pero la falta del mismo no se asociaba, por lo general, con sentimientos de insatisfacción.

De ahí surgieron las dos categorías de factores de trabajo: los motivadores y los higiénicos.

• FACTORES MOTIVADORES (SATISFACTORES)

"Cómo se siente uno respecto a su trabajo"

Son una serie de factores o condiciones laborales que provocan altos niveles de motivación y satisfacción, asociados con los sentimientos positivos hacia el trabajo y relacionados con el contenido y la naturaleza del mismo.

Sobrevienen durante la realización del trabajo y lo hacen gratificante en sí mismo.

Producen efecto duradero de satisfacción y de aumento de productividad en niveles de excelencia, o sea, superior a los niveles normales. El término motivación para Herzberg, incluye sentimientos de realización, crecimiento y reconocimiento profesional, manifestados por medio del ejercicio de las tareas y actividades que ofrecen suficiente desafío y significado para el trabajador. Cuando los factores motivacionales son óptimos, sube substancialmente la satisfacción, cuando son precarios, provocan ausencia de satisfacción.

Estos se denominaron motivadores, puesto que otros descubrimientos sugieren que son efectivos para motivar al individuo a efectuar un esfuerzo y un desempeño superior.

Entre ellos se encuentran:

- a) Logro, desempeño exitoso en la tarea.
- b) Reconocimiento por el logro.
- c) El trabajo mismo: tarea interesante y desafiante.
- d) Avance o crecimiento.
- e) Responsabilidad.

El *logro* significa sentir que se está cumpliendo una meta, incluye la realización satisfactoria de un proyecto, la resolución de los problemas, y la evidencia visual de los resultados del trabajo; el *reconocimiento* le proporciona al trabajador un sentimiento de valor y autoestima, basado en la retroalimentación que obtiene por el cumplimiento de su tarea; el *trabajo interesante* incluye la variedad, la creatividad y el reto, en lugar de la rutina, la torpeza y la repetición; las posibilidades de *crecimiento* motivan por los intereses personales que se puedan tener dentro de la organización en cuanto a las promociones que puedan existir; la *responsabilidad* es el control que tiene el empleado sobre su trabajo, fomentando el interés y la importancia del trabajo para el individuo.

• **FACTORES AMBIENTALES HIGIÉNICOS (INSATISFACTORIOS)**

"Cómo se siente uno respecto a su empresa"

Se originan en la relación del sujeto con su ambiente de trabajo; tienden a actuar en una dirección negativa. Si esos factores se sitúan en un nivel por debajo del "adecuado", en términos de expectativas de los empleados, podrán causar insatisfacción. Mejorando esos factores o las condiciones se puede remover la insatisfacción. Aún más elevado las condiciones por encima de

ese nivel adecuado no se obtiene ninguna satisfacción y ningún desempeño elevado asociado con ella.

Mientras que los factores satisfactorios son intrínsecos, los insatisfactorios son extrínsecos.

Este tipo de factores incluyen:

- a) Políticas y reglas administrativas de la organización.
- b) Supervisión.
- c) Relaciones interpersonales con compañeros, jefes y subalternos.
- d) Condiciones y seguridad en el trabajo.
- e) Salario y algunos tipos de beneficios para los empleados
- f) Categoría.
- g) Estabilidad en el puesto.
- h) Seguridad en el cargo.

Herzberg (1966, citado en Rosenbaum, 1990) pone como ejemplo a las prestaciones: los empleados se quejan si no las tienen, pero por sí mismas no producen motivación.

Constituyen los factores tradicionalmente usados por las organizaciones para obtener motivación de los empleados. Herzberg sin embargo, considera esos factores higiénicos como muy limitados en su capacidad de influir poderosamente en el comportamiento de los empleados. Escogió la expresión "higiene" para reflejar su carácter preventivo y para mostrar que se destinan simplemente a evitar fuentes de insatisfacción del medio ambiente o amenazas potenciales a su equilibrio. Williams y Calás (1984), comentan que Herzberg tomó prestada la palabra higiene del campo médico, relacionándola con los factores que ayudan a mantener pero no necesariamente a mejorar la salud.

Cuando esos factores son óptimos, simplemente evitan la insatisfacción, ya que su influencia sobre el comportamiento no logra elevar substancialmente y duraderamente la satisfacción. Sin embargo, cuando son precarios, provocan insatisfacción.

Para Herzberg las tareas son definidas inicialmente con la única preocupación de atender a los principios de eficiencia y economía lo que ha llevado a un vacío de los componentes de desafío y de oportunidad para la creatividad en el contenido de las tareas del cargo. Es así como las tareas pasaron a provocar un efecto de "desmotivación": la apatía y la alineación son los resultados

naturales de la existencia de tareas que son capaces de ofrecer al trabajador nada más que un lugar decente para trabajar.

Los factores de higiene podrán evitar que el trabajador se queje, pero no harán que trabaje con más o con mayor eficiencia. Si se ofrecen aún más factores higiénicos en forma de premios o pagos de incentivos monetarios, los efectos son temporales. Resalta que las inversiones hechas en factores higiénicos alcanzan rápidamente el punto de disminución de retorno y no representan por lo tanto, una sólida estrategia de motivación.

Herzberg (1968) manifiesta en sus resultados que los factores responsables por la satisfacción profesional son totalmente separados y distintos de los factores responsables de la insatisfacción profesional: "el opuesto de satisfacción profesional no sería la insatisfacción sino ninguna satisfacción profesional, y de la misma manera, lo opuesto de insatisfacción profesional sería ninguna insatisfacción profesional y no la satisfacción". Considera que la explicación de este concepto presenta un problema de semántica, pero que cuando se trata de entender la conducta de los individuos en el trabajo se requiere ir más allá de este problema.

Los dos factores están condicionados a dos tipos de necesidades del hombre:

- Un tipo serían las necesidades biológicas básicas, basadas en la naturaleza animal del hombre, aunadas a todo aquel aprendizaje que adquirimos para la satisfacción de dichas necesidades. Aquí corresponde hablar de los estímulos que producen comportamiento tendiente a evitar daño y que se encuentran en el entorno de trabajo. Los factores de higiene son los que tienen relación con este proceso y que son extrínsecos con respecto al trabajo.
- Otro tipo de necesidades se refieren a la capacidad de logro del ser humano, y a través de éste la experimentación de crecimiento psicológico. Los estímulos que generan dicho desarrollo, constituyen el contenido del trabajo, o sea, las tareas que generan crecimiento. Las cuales corresponden a los factores motivantes e intrínsecos al trabajo.

Para introducir una mayor dosis de motivación en el trabajo, propone el enriquecimiento de tareas, que consiste en ampliar deliberadamente la responsabilidad, los objetivos y el desafío de las tareas del cargo. El diseño de tareas más interesantes con el objeto de conseguir un desempeño efectivo del personal. Herzberg (1968) señala que el enriquecer la tarea debe proporcionar al empleado la oportunidad de desarrollarse psicológicamente.

Sin embargo agrega que el enriquecimiento del trabajo no puede realizarse en un solo momento, sino que se tiene que hacer después de un período de análisis y tomando en cuenta ciertas consideraciones:

- Los cambios que se pretendan implementar deben ser congruentes con la preparación de los empleados, no elevando la dificultad de manera drástica.
- Los empleados con mejores habilidades avanzarán rápidamente y tenderán a ascender a tareas de más alto nivel.
- Los factores motivantes tienen un efecto más duradero en las actitudes de los empleados por que no ocurrirán cambios tan frecuentemente como en el caso de los factores de higiene.

Herzberg afirma que las actitudes de las personas hacia sus trabajos, tienen un peso de mayor importancia que las condiciones del trabajo y el ambiente.

"El rendimiento en términos de satisfacción humana y beneficio económico, representaría uno de los mayores dividendos que la industria y la sociedad hayan cosechado mediante sus esfuerzos para mejorar la dirección de personal." (Herzberg, 1968, pp 15)

Myers (1964), en una réplica al trabajo de Herzberg, observó que un ambiente de trabajo rico en satisfactorios (oportunidades para satisfacer las necesidades más elevadas) estimula el desarrollo del empleado, mientras que un ambiente pobre en tales oportunidades conduce a una preocupación en los factores insatisfactorios.

Aun con la coherencia de los datos reportados por Herzberg, señala Goldhaber (1986), se han criticado los métodos utilizados para recabar la información, ya que los individuos tenderán a culpar al medio ambiente o a otros (siempre aspectos externos) de sus fracasos, mientras que si las cosas marchan bien, se atribuirán el mérito protegiendo el concepto que tienen de sí mismos.

2.3.4. TEORIA DE LA EXPECTATIVA.

Aún cuando la teoría de la expectativa actualmente es concebida de varias formas por los diferentes teóricos, podemos destilar su esencia. Su idea central es que la gente se comporta de determinada manera porque percibe que ese comportamiento le traerá la recompensa deseada. Tiene una expectativa o esperanza: en esta situación particular y en este momento, si me comporto de esta manera obtendré la recompensa que deseo.

Uno puede tener dudas acerca de su propia capacidad de desempeño o puede dudar de que en una situación determinada una recompensa realmente seguirá al desempeño. Tal vez la recompensa no sea lo suficientemente grande como para compensar el esfuerzo.

Esta teoría sostiene que el sólo hecho de tener una motivación o de necesitar determinada recompensa no es suficiente para hacer surgir una disposición al desempeño, el individuo debe de percibir que su situación le rendirá lo que desea y le permitirá hacer lo necesario para realizar sus deseos y que le deje una ganancia neta.

La teoría de la motivación nos dice lo que la gente desea, y la teoría de la expectativa indica de que manera el deseo se puede convertir en acción. Ve a los individuos como seres pensantes y razonables, que abrigan creencias y tienen esperanzas y expectativas respecto a eventos futuros en sus vidas. Por lo tanto cuando se analizan para determinar sus motivaciones, es preciso examinar lo que las personas buscan en la organización, y como creen poder obtenerlo.

Para el punto de vista cognoscitivo de la motivación es básica la idea de que los individuos tienen expectativas cognoscitivas relativas a los acontecimientos resultantes de lo que hacen y que tienen preferencias entre estos resultados. Esto es, un individuo tiene una "idea" acerca de las posibles consecuencias de sus actos y hace elecciones conscientes entre las consecuencias de acuerdo con la probabilidad de que ocurran y del valor que tenga para él.

La teoría de la expectativa ha sido estudiada por diferentes autores Victor Vroom (1964), Lyman Porter(1968), Edward Lawler (1968), entre otros, sin embargo se asocia por la general con las investigaciones realizadas por Vroom.

Para Vroom (1964) el nivel de productividad individual parece depender de tres fuerzas básicas que actúan dentro del individuo:

- Los objetivos individuales o sea, la fuerza y el deseo para alcanzar objetivos.
- La relación percibida entre productividad y el alcance de los objetivos individuales y.
- La capacidad del individuo para influir su propio nivel de productividad, en la medida en que él crea pueda influenciarlo

Un individuo puede desear aumentar la productividad cuando se impone tres condiciones:

1.- Los objetivos personales del individuo que pueden incluir dinero, seguridad en el cargo, aceptación social reconocimiento, y trabajo interesante. Existen otras combinaciones de objetivos que una persona puede tratar de satisfacer simultáneamente.

2.- La relación percibida entre satisfacción de los objetivos y alta productividad. Si un trabajador tiene como un importante objetivo el tener un salario mayor y si trabaja con base en la remuneración por producción, podrá tener una fuerte motivación para producir más. Sin embargo, si su necesidad de aceptación social con los otros individuos del grupo es más importante, podrá producir por debajo del nivel que el grupo consideró como patrón de producción informal. Producir más podría significar el rechazo del grupo.

3.- La percepción de su capacidad para influir en su productividad. Si un individuo cree que un gran volumen de esfuerzo gastado tiene poco efecto sobre el resultado, tenderá a no esforzarse mucho, como es el caso de una persona colocada en un cargo sin entrenamiento adecuado.

Según Vroom estos tres factores determinan la motivación del individuo para producir en determinado tiempo.

Las variables básicas de esta teoría son las expectativas, las valencias, los resultados y las instrumentalidades.

La **expectativa** se define como una creencia acerca de la probabilidad de que determinado acto irá seguido de determinado resultado. Supuestamente, el grado de creencia puede variar entre 0 (falta completa de creencia) y 1 (completa certeza).

Williams (1984), señala que "la expectativa esta basada en el juicio personal de que un resultado específico seguirá a un curso de acción específico. Es una estimación subjetiva de probabilidades, que pueden variar, y es uno de los mayores determinantes de que un incentivo, como la perspectiva de un aumento de sueldo o de una promoción, motive a un individuo dado o no." (Williams, 1984, pp 164).

La **valencia** se refiere a la intensidad de la preferencia de un individuo por determinado resultado. Sin embargo la definición formal de valencia es la siguiente "para un resultado de primer nivel es la suma de los productos entre sus instrumentalidades para todos los posibles resultados de segundo nivel y sus respectivas valencias." Williams (1984) considera sencillamente que se refiere al valor que otorga una persona a un resultado dado (como consecuencia de una acción)

El individuo puede tener una preferencia positiva o negativa por un resultado, supuestamente los resultados ganan valencia como una función del grado en que se les ve relacionados con las necesidades del individuo. Una valencia positiva indica un deseo de alcanzar determinado resultado final, mientras que una valencia negativa implica un deseo de huir de determinado resultado final.

Cuanto más alta sea la valencia de un resultado dado, más fuerte será la motivación para lograrlo. Una valencia de signo negativo, sirve de factor motivacional tanto como una valencia positiva de valor comparable o recíproco.

Los **resultados** toman el valor de una valencia por su instrumentalidad para lograr estos resultados.

En esta forma realmente esta postulando dos clases de resultados. En la organización la primera clase de resultados podría incluir dinero, ascensos, reconocimientos, etc. supuestamente estos resultados están directamente conectados con el comportamiento sin embargo, como Vroom sugiere implícitamente, los aumentos de salario o los ascensos pueden no tener ningún valor por sí mismos. Son valiosos en términos de su papel instrumental para obtener resultados de segundo nivel como comida, ropa, alojamiento, diversiones y status los cuales no se obtienen como resultado directo de determinada acción.

La **instrumentalidad** al igual que la correlación, varía entre +1.0 y -1.0. Así se puede considerar que un resultado de primer nivel siempre conduce a un resultado deseado (+1.0), o que nunca conduce a un resultado esperado (-1.0).

El deseo del individuo (valencia) para una productividad elevada es determinada por la suma de las instrumentalidades y valencias de todos los resultados finales. Es así como la motivación de un individuo y su esfuerzo motivado podrán influenciarlo a notar que sus acciones podrían alterar su nivel de desempeño. Esa percepción subjetiva de acción-resultado es definida como expectativa.

Los valores de **expectancia** (como los niveles de probabilidad) pueden variar de 0 a +1.0 dependiendo del grado de certeza percibida con que las actividades del individuo puedan influir su nivel de desempeño. Es así como un individuo solamente busca trabajo extraordinario cuando percibe que su esfuerzo y su capacidad podrá resultar en productividad alta, lo que a su vez, podrá proporcionarle dinero, apoyo del supervisor, etc.

Una alta valencia o expectativa por sí solas no servirán como una motivación, es necesario tanto la alta expectativa como la alta valencia para poder tener un alto grado de motivación, por ello se considera que el producto de la expectativa y la valencia ($E \times V$) es igual a la fuerza de la motivación (FM).

De esta manera la hipótesis básica será: cuanto mayor sea el valor de cierto número de recompensas y mayor la probabilidad de que el recibirla dependa del esfuerzo, mayor será el esfuerzo que se pondrá en una situación dada. Si un individuo valúa muy alto una recompensa disponible en una situación dada y si creen que el alcanzarla de ninguna manera depende de su nivel de esfuerzo, hará el mínimo.

Los teóricos de las expectativas consideran que los tres conceptos instrumentalidad, expectativa, y valencia son vitalmente importantes para la motivación, porque se puede predecir el grado de esfuerzo de un individuo.

2.3.5 TEORIA ERG Clayton Alderfer

Alderfer de la Universidad de Yale, ha reformulado la Jerarquía de Necesidades de Maslow para adecuarla a los últimos resultados de la investigación. La revisión de la Jerarquía recibe el nombre de la teoría ERG (existence, relatedness and growth).

Redujo el triángulo a tres niveles solamente, pero dice que los individuos pueden tener necesidades muy diferentes de acuerdo con su ambiente; no solamente ve el proceso satisfacción-progresión, sino también el de frustración-regresión, definiendo que cuando un individuo se ve frustrado continuamente en sus intentos por satisfacer las necesidades de desarrollo, vuelven a surgir las necesidades de relación como fuerza motivante primordial y el individuo reorienta sus esfuerzos hacia niveles inferiores de necesidades.

Afirma que hay tres grupos de necesidades primordiales: existencia, relación y crecimiento.

NIVEL 1- Existencia: es el que satisface nuestras exigencias materiales básicas de la existencia, en ellas figuran lo que Maslow consideró como necesidades fisiológicas y de seguridad.

NIVEL 2- Relación: es el deseo de mantener importantes relaciones interpersonales. Estos deseos sociales y de status exigen interacción con otras personas para quedar satisfechos, y corresponden a la necesidad de amor propuesta por Maslow y al componente externo en su clasificación de la estima.

NIVEL 3- Crecimiento: es el deseo intrínseco de alcanzar el desarrollo personal. Entre ellas figuran el componente intrínseco de la categoría de estima de Maslow y las características incluidas en la autorrealización, se relaciona con el desarrollo del potencial humano.

En comparación con la jerarquía de necesidades, que se ha considerado como una rígida progresión gradual. La teoría ERG no supone que existe una jerarquía rígida en la cual una necesidad inferior debe atenderse en lo esencial antes de pasar a la siguiente. Así, una persona puede hallarse en la

etapa de crecimiento aún cuando todavía no satisfaga las necesidades de existencia y relación. También es posible que las tres categorías de necesidades estén operando al mismo tiempo.

La teoría ERG contiene así mismo una dimensión de frustración-regresión, como lo mencionamos anteriormente, Maslow sostuvo que un individuo puede permanecer en cierto nivel de necesidad hasta que ésta se satisfice. Alderfer niega eso señalando que, cuando queda frustrada una necesidad de orden superior, aparece el deseo de intensificar una necesidad de orden inferior.

Esta teoría establece, a semejanza de la de Maslow, que la satisfacción de las necesidades de orden inferior provocan el deseo de atender a las de orden superior, pero es posible que varias de las necesidades están actuando como motivadores al mismo tiempo, y la frustración al intentar satisfacer una necesidad de orden superior pueden causar la regresión a una de orden inferior.

Estas categorías han tenido mucho éxito en un contexto que trata de determinar qué tan grave es la necesidad que la persona adulta tiene en un determinado momento. Esta aproximación al problema reconoce la posibilidad de que no todo el mundo, como los sugieren las teorías de Maslow tiene una necesidad con la misma intensidad que otras personas.

La teoría ERG es más compatible con nuestro conocimiento de las diferencias individuales. Las variables con escolaridad, antecedentes familiares y ambiente cultural pueden alterar la importancia o fuerza impulsora que un grupo de necesidades tiene para determinado individuo.

Las aplicaciones en las organizaciones laborales de los diferentes modelos motivacionales ha sido de diversas maneras, ya sea el buscar solo controlar a los individuos, aplicando un castigo o dando una recompensa solo por la calidad del trabajo efectuado; el dinero en este caso es el principal estímulo, que vendría a satisfacer básicamente las necesidades fisiológicas y de seguridad.

Por otro lado, se ha ido reconociendo que los seres humanos, representados por cualquier tipo de trabajador, son seres creativos, con posibilidad de desarrollar nuevas habilidades y destrezas, buscando con ello, poder controlar su ambiente, además con la posibilidad de participar en situaciones en donde no necesariamente se tengan que obtener incentivos tangibles, sino el alcanzar metas que por su carácter de realización personal, son un gran satisfactor.

En el siguiente capítulo se describirán los principales estudios respecto al motivo de logro.

CAPITULO III

LA MOTIVACION DE LOGRO

3.1. ANTECEDENTES

Retomando los conceptos del capítulo anterior donde se habló de la teoría de motivación en general se explican a continuación los fundamentos principales de la motivación de logro.

Las investigaciones acerca de la motivación de logro se inician con el siglo XX. En los primeros estudios, no se contaba aun con una secuencia sistemática para su análisis. No fue sino hasta aproximadamente mediados de siglo cuando se empezó a desarrollar más ampliamente el estudio de este motivo, tanto en su concepto, formas de medición, y la relación que tendrían los diferentes niveles de logro en la realización de las actividades por parte del individuo.

Narziss Ach (1910, citado por McClelland, 1989), se inclinó a investigar la influencia que tenían los propósitos en las elecciones de los sujetos, para lo cual se propuso enfrentar un nuevo propósito o meta, contra un antiguo hábito. Observando con ello que estos propósitos son difíciles de alcanzar ya que el hábito es muy fuerte.

Por otro lado, **Kurt Lewin** (1935), retomando el interés por el conflicto entre los propósitos realizó estudios sobre conflictos motivacionales dentro del campo psicológico, indicando que el propósito o "fuerza psicológica" para realizar una acción, esta determinada por dos variables personales: necesidad y valencia, así como por una variable ambiental o distancia psicológica. *Necesidad* significa el deseo de algún estado final; *valencia* sería el valor del premio del estado final y *distancia psicológica* se refería a las dificultades para llevar a cabo la realización de la tarea.

Lewin (1936) sostuvo que el comportamiento humano está determinado por el binomio sujeto-ambiente. Derivando de ello la noción de "campo psicológico" descrito como la sede de tensiones que se forman y se equilibran sin cesar, cada persona se acomodará a las tensiones de manera diferente, ya sea ordenando las influencias del medio social en el mismo campo, o por medio del aprendizaje, la adaptación, o la frustración. Para Lewin el nivel de aspiración de un individuo incidirá en su comportamiento, éste nivel variara según los éxitos o fracasos que experimente, lo que tenderá a influir nuevamente en su conducta.

Retoma resultados de algunos estudios sobre el nivel de aspiración, (Hoppe, 1930; Frank, 1935) en donde se destaca que la experiencia de éxito e fracaso no es una simple función del resultado de una actividad, sino que depende, de la relación de este resultado con el nivel momentáneo de aspiración de la persona y de describirla como resultado de la actividad. Estas experiencias estarán determinadas por los límites de aptitud de la persona: en actividades muy difíciles o muy simples no se producirían experiencias de éxito o fracaso.

Así mismo Lewin y su equipo (Lewin, Dembo, Festinger y Sears, 1944) realizaron estudios que implicaban la experiencia del nivel de aspiración, abordando los efectos que en la conducta tiene la fijación consciente de un objetivo. Su procedimiento era el siguiente:

“Después de que los sujetos realizaban una tarea, como resolver problemas aritméticos, en un determinado tiempo y de que se les indicaba su número de aciertos; se les cuestionaba acerca de cuantos creían poder resolver en una nueva oportunidad, y así comparar su rendimiento con su objetivo antes determinado.” (McClelland, 1989).

Observando en sus resultados, que los objetivos conscientes que se fijaban a las personas así mismas influyeron en su posterior rendimiento.

Por su parte, como se revisó en el capítulo anterior, **Henry A. Murray (1938)** aportó conocimientos acerca de los motivos y en particular del motivo de logro. Destacaremos aquí solamente la definición que formuló acerca de la necesidad de logro:

“Realizar algo difícil. Dominar manipular u organizar objetos físicos, seres humanos o ideas. Proceder al respecto tan rápida e independientemente como sea posible. Superar obstáculos y alcanzar un nivel elevado. Superarse así mismo. Rivalizar con los demás y superarles. Incrementar la autoestimación mediante el ejercicio eficaz del talento.”

El empezó a utilizar la abreviatura *n de logro*, para describir la necesidad de logro o motivo de logro. (Murray, 1938)

David McClelland, por su parte, desarrollo una teoría de motivación que se basa en los afectos que son producidos por la asociación de ideas y experiencias pasadas. La asociación se fija a través de la identificación de las ideas y experiencias pasadas, con ciertas señales de dolor o placer. El individuo adquiere los motivos los cuales descansan en la expectativa de variación de la situación afectiva. Así, el esperar placer o dolor de acuerdo con expectativas pasadas, se dice que controla la motivación de la persona.

Desde que nace, la persona adquiere afectos y la incorporación de éstos la determinan el nivel de adaptación del organismo y su percepción del medio ambiente.

David McClelland propone tres necesidades que son: el logro, el poder y la afiliación.

Necesidad de logro: Robins (1987) la define como el impulso de sobresalir, de alcanzar el logro en relación con un conjunto de niveles preestablecidos y de luchar por tener éxito.

Williams y Calás (1984) agregan que los individuos con alta necesidad de logro, piensan en la mejor manera de realizar su trabajo, buscando obtener cosas importantes y procurando avanzar en sus carreras.

En general presentan las siguientes características en su comportamiento:

- Son sujetos a los que les gustan las situaciones en las que toman personalmente la responsabilidad de encontrar la solución a los problemas.
- Tienden a fijarse metas moderadas y a tomar "riesgos calculados".

Desean una retroalimentación concreta acerca de qué tan bien se está desempeñando.

Necesidad de poder: es la necesidad de hacer que otros realicen una conducta que de lo contrario no habrían observado. Los individuos con una alta necesidad de poder pasan más tiempo pensando cómo obtener y ejercer el poder y la autoridad, que aquellos que tienen una baja necesidad de poder. Necesitan ganar argumentos, persuadir a otros, prevalecer, y se sienten incómodos sin cierto sentido de poder.

Prefieren posiciones en donde desempeñen papeles de persuasión, tales como maestros, altos ejecutivos o posiciones políticas. McClelland (1989) consideran a este respecto que esta necesidad debe estar enfocada a buscar los beneficios de la organización, más que al engrandecimiento personal, ya que solo así se puede lograr un clima de trabajo eficiente en pro de los objetivos de la organización.

Se caracterizan por:

- Su tendencia a influenciar a otros de manera directa.
- Buscar la manera de alcanzar o mantener los medios de influencia.

Necesidad de afiliación: es el deseo de establecer relaciones interpersonales amistosas y estrechas. Las personas con una gran necesidad de afiliación buscan la compañía de otros y toman medidas para ser admitidas por estos, tratan de proyectar una imagen favorable en sus relaciones interpersonales, suavizan las tensiones desagradables en sus entrevistas, ayudan y apoyan a otros, y desean ser admitidos en retribución.

Sus características más sobresalientes son:

- Interesarse por establecer, mantener o restaurar una relación emocional positiva con otras personas.
- Buscar consolar y ayudar a otros.
- Participar en actividades cuyo propósito principal sea la compañía amistosa, como es el de las fiestas.

Tendiendo a los trabajos donde sea más importante la relación con otros, que la toma de decisiones en el mismo.

McClelland propuso estos tres tipos de necesidades, siendo la de logro la que más importancia tiene en su teoría, ya que postula implícitamente que la motivación puede ser modificada aún en la edad adulta. Dichos estudios se ahondan en los siguientes puntos.

3.2. ESTUDIOS FORMALES DEL MOTIVO DE LOGRO

3.2.1. David McCLELLAND y la asociación afectiva

Indudablemente David McClelland y sus múltiples colaboradores son la pauta que marca el inicio de una investigación más exhaustiva para la comprensión de este y otros motivos de relevante importancia como son el de afiliación y el de poder.

Define, en primer lugar, el motivo de logro como "la tendencia a alcanzar el éxito en situaciones que implican la evaluación del desempeño en una persona, en relación con estándares de excelencia. La superación de obstáculos y el mantenimiento de elevados niveles de trabajo; la competencia mediante el esfuerzo por superar la propia labor."(McClelland, citado por Mankelinas, 1987, pp. 177).

Tal definición fue conformada a través del desarrollo de su teoría motivacional por ello es necesario ir desglosando sus planteamientos básicos, así como la descripción de sus experimentos más conocidos, para así tener una visión más clara y objetiva de dicho motivo.

a) La asociación afectiva.

Para McClelland son fundamentales los procesos afectivos, los cuales son producidos por la asociación de ideas y experiencias pasadas vinculadas ya sea con señales de placer o dolor. La ocurrencia de una señal paralela a un afecto, adquiere la probabilidad de poder propiciar este afecto o motivo posteriormente.

David McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953), señalaban que la base de la motivación no está en un impulso, sino en el restablecimiento de un cambio en la situación afectiva actual. No es la satisfacción de una necesidad biológica lo que determina nuestro comportamiento inicial, porque dicha satisfacción no es suficiente como activador de comportamiento. Lo que da dirección a la conducta es la búsqueda de la confirmación de si se ha dado o no un cambio afectivo. En cuanto se inicia dicha conducta se establece una secuencia conductual que implica ir hacia o alejarse de una situación. Todas las tendencias de evitación y acercamiento son aprendidas.

El sujeto aprende a acercarse cuando determinada clave desencadena una anticipación de que se dará un efecto positivo en la situación anunciada por la clave y lo contrario sucede en la evitación. Lo importante de esta teoría respecto a las necesidades sociales es que concede un lugar fundamental a las relaciones con otros y de ahí que sus autores desarrollen un sistema de medición de las necesidades de logro y afiliación, necesidades que dependen para su satisfacción del contacto con otros y, según McClelland, de los estímulos recibidos en edad temprana.

Soria (1987), señala: "los afectos representan procesos vitales que son exteriorizados por el individuo ya sea verbalmente o por medio de sus actos....Desde que nace la persona los adquiere y la incorporación de éstos la determina el nivel de adaptación de su organismo y su percepción del medio ambiente."(Soria, 1987, pp. 238)

Los afectos surgirán de las discrepancias entre lo que se espera y la percepción; de esta manera si sucede lo que uno espera no se reaccionara de un modo afectivo, pero si los estímulos se alejan de lo esperado se reaccionara con un afecto. De esta manera las claves asociadas con la aparición de dicho afecto, en una ocasión posterior , pondrán en acción al motivo.

El carácter positivo o negativo surgido de la discrepancia dependerá del tamaño de ésta. Si es una discrepancia pequeña con respecto a lo que se espera (nivel de adaptación), se da lugar a un afecto positivo, mientras que grandes discrepancias pueden originar un afecto negativo o desagrado.

b) El aprendizaje de los motivos.

Un motivo, en primer lugar, será definido como una fuerte asociación afectiva, caracterizada por una reacción de meta anticipatoria, basada en pasadas asociaciones de ciertas claves con el placer o el dolor.(McClelland, 1953). Conforme a este planteamiento los motivos se aprenden a través de la contigüidad y frecuencia de las claves con el estado afectivo que van a reintegrar. Tanto las incomodidades físicas o situaciones de placer, se convierten en impulsos hasta conectarse con señales que indiquen su presencia o ausencia (McClelland y Winter, 1970).

Es así como "Los motivos están basados en incentivos emocionalmente activadores. Los incentivos comienzan siendo naturales en el sentido que innatamente suscitan diferentes tipos de emociones positivas o negativas, los cuales cambian rápidamente con el aprendizaje" (McClelland, 1989)

De esta manera plantea que la gran mayoría de motivos son adquiridos. "Hay solamente dos motivos innatos: la lucha por el placer y la evitación del displacer y del dolor. Todos los otros motivos son adquiridos y determinan que se luche por algo o por su evitación, de acuerdo a lo que la persona, conforme a su aprendizaje espere que cause. Este planteamiento presenta una reformulación moderna del hedonismo clásico." (Madsen, 1972)

McClelland señala que aunque sea difícil enumerar todos los motivos es posible observar algunos que son comunes a todos los hombres. Se clasifica como un motivo humano universal cuando las mismas condiciones producen expectativas humanas universales. McClelland señala la "realización" o motivo de logro, como un motivo universalmente determinado, ya que las expectativas se construyen a partir de experiencias universales de solución de problemas e involucran también estándares de excelencia con respecto a dichas actividades. (Madsen, 1972)

Por ello el motivo de logro es aprendido, y depende de esta manera de ciertas claves o señales, así como cambios en el aspecto afectivo. Hernández y Ramírez (1987) indican que su persistencia dependerá de:

- La frecuencia de ocurrencia en las asociaciones, ya sea acercamiento o evitación.
- La generalidad de la asociación (a varios aspectos de la vida cotidiana) y la facilidad o dificultad con que pueda ser extinguida.

Es importante destacar aquí que el incentivo natural del motivo de logro es: hacer algo mejor, el actuar bien por sí mismo, la satisfacción intrínseca de hacerlo mejor (McClelland, 1989)

c) La medición del motivo de logro a través del pensamiento imaginativo y la fantasía.

McClelland considera que una manera de detectar las diferencias individuales en la intensidad de un motivo, es hallar alguna *conducta* que sea el *efecto* singular del motivo y utilizarla como el índice de su fuerza (McClelland, 1989). Tal consideración lo llevó a buscar efectos específicos de motivos suscitados en la *aperccepción* (fantasía), basado en la relevancia de los aspectos psicodinámicos de los estudios de Freud, y las aportaciones de Murray, como lo es el TAT (Test de *aperccepción* temática).

Empezó a hacer sus estudios con el fin de conocer la sensibilidad de dicho instrumento hacia los cambios en la motivación de los individuos, ocasionados por intentos de influir en las actitudes del individuo .

Decidió hacer la selección de un motivo para estudiarlo más ampliamente, y el seleccionado fue el logro, de sus primeros estudios pudo conocer que el motivo de logro juega un papel importante en la vida de la gente influenciada por éste.

Entre más intenso sea el motivo de logro, hay más probabilidad de que la persona se esija más a sí misma .

Las fantasías, argumenta, proporcionan una excelente oportunidad para inferir la presencia de diferentes tipos de motivos, ya que están menos influidas que las acciones por determinantes no motivacionales como las destrezas y las oportunidades; además en la fantasía todo es posible por lo menos simbólicamente y finalmente como no es un comportamiento, muestra lo que realmente le preocupa o interesa a la persona (McClelland, 1989).

Su procedimiento fue adaptado para evaluar los efectos que tenía la fantasía en la activación de distintos tipos de motivos sociales. El experimento clásico con este método es el siguiente: para tratar de despertar la necesidad de logro a un grupo de sujetos, se les proyectó una serie de cuatro a seis fotografías, después se les pidió que redactaran unos breves relatos durante cinco minutos acerca de dichas imágenes tomando en cuenta para ello algunas preguntas, que servirían sólo como guías para sus ideas, sin sugerir que las contestaran específicamente, fueron las siguientes:

1. ¿Qué sucede? ¿Quiénes son las personas?
2. ¿Qué condujo a esta situación? es decir, ¿Qué sucedió en el pasado?
3. ¿Qué piensan? ¿Qué se quiere?
4. ¿Qué sucederá? ¿Qué se hará?

En algunos casos se les explicó a los sujetos que se trataba de un test de imaginación creativa y en otros de un ejercicio gráfico - literario. Algunas fotografías procedían del TAT y otras fueron elegidas específicamente para este estudio.

Se procedió a desarrollar un sistema de puntuaciones, basado en los que denomino *imagen de logro* que era definida como aquella idea que estaba presente en un relato cuando alguien se veía implicado en hacer algo mejor. El hacerlo mejor suponía una *medida de mérito*; la que se indicaría a través de una declaración explícita de un deseo o propósito de hacerlo bien, por un interés afectivo respecto del logro del objetivo, o por esfuerzos extraordinarios por alcanzar una meta.

La motivación del logro, por ejemplo, estará presente en un relato cuando ocurren algunas de los siguientes puntos: (Kolb, 1972)

- 1.- Alguien del relato se preocupa por una norma de excelencia; quiere ganar una competencia o clasificarse bien. Dichas normas pueden inferirse del empleo de palabras como bueno o mejor.
- 2.- Alguien del relato está involucrado en un logro único, como una invención o una creación artística.
- 3.- Alguien se ve envuelto en una meta a largo plazo, como coronar una carrera o tener éxito en la vida.

Se entrena así mismo a dos jueces en la forma de puntuación hasta lograr un acuerdo mutuo del 95% en dos puntuaciones sucesivas. Los expertos pudieron coincidir casi a la perfección sobre la presencia o ausencia de logro en los relatos.

El nivel de la motivación de logro, dependerá de factores principales:

- 1) la situación;
- 2) la fuerza perdurable del motivo en la personalidad individual.

Manteniendo la situación aproximadamente constante, para un conjunto de sujetos, la variación observada en las puntuaciones sería principalmente diagnósticadora del segundo factor.

David Kolb (1972), señala que el experimento fue esencialmente una búsqueda de contenido que respondiese a situaciones sociales contrastantes tal y como suponemos que el motivo de logro respondería a estas situaciones.

Indudablemente a partir de la aceptación de éste método, se han llevado a cabo muchos experimentos, sustentados en él. Como es el caso de los análisis realizados por Lowell (1953, citado por Mankeliunas, 1987), en donde buscaba demostrar que las personas con altas puntuaciones alcanzan un mayor aprendizaje. Para lo cuál mostró tres láminas del TAT a un grupo de estudiantes, y luego les pidió que trabajaran en una tarea que consistía en resolver anagramas (ordenar palabras revueltas). En una primera etapa todos tenían el mismo nivel, sin embargo en posteriores aplicaciones, que aumentaban en dificultad algunos empezaron a tener mejor ejecuciones que otros, estas personas mostraban estar realmente interesados en la tarea y que buscaban aprender a hacerla mejor a medida que iban trabajando.

De acuerdo a los resultados del TAT, dichas personas tenían elevados puntajes de motivo de logro. Según McClelland, estos resultados demuestran que el grupo con alta necesidad de logro responde más rápidamente que el otro, pero cuando la tarea es muy sencilla no desarrolla un mejor aprendizaje sino cuando es un poco más difícil y exige por consiguiente, nuevas formas de enfrentar el problema.

Encontró que la necesidad de logro es una orientación presente en todas las personas pero en diferentes términos cuantitativos.

A lo largo del capítulo se seguirá refiriendo a McClelland, ya que indudablemente los progresos realizados durante cerca de 40 años de trabajo en pro de la medición y definición científica de los motivos humanos, han generado múltiples aportaciones, desde diferentes perspectivas del análisis de este tópico.

3.2.2. JHON W. ATKINSON Y EL MODELO DE ASUNCION DE RIESGO.

Dicho modelo esta basado en los estudios realizados por Lewin en la década de los treinta.

A partir de dichos estudios, Atkinson en forma independiente y a veces en equipo con McClelland, desarrolla interesantes aspectos de la motivación y en particular del motivo de logro.

Sus investigaciones se enfocan principalmente en analizar el desempeño de los sujetos en tareas concretas de dificultad creciente.

Su enfoque, de acuerdo a Korman (1974), difiere del de McClelland en dos puntos básicos:

- 1.- Su obra está orientada hacia la investigación experimental de laboratorio, y la manipulación de variables experimentales, más que en variables complejas de la vida social.
- 2.- Retoma los conceptos de la teoría de la personalidad, junto con los de la psicología experimental.

El modelo general es el siguiente (Lorenzo, 1994):

$$\text{Motivación} = \text{Fuerza}$$

$$\text{Fuerza} = (\text{Motivo} \times \text{Expectativa} \times \text{Incentivo})$$

- Describe al motivo como una disposición a esforzarse por la obtención de satisfacción, o como una capacidad para la satisfacción en el logro de cierta clase de incentivos
- La expectativa correspondería a una anticipación cognitiva representada por la idea o situación cuya ejecución estará seguida de una consecuencia.
- El incentivo representa el atractivo relativo que tiene una meta específica

Con base a este modelo, elaboró una aproximación teórica hacia el motivo de logro. Que definió, en primer lugar como: "la disposición relativamente estable, de buscar el éxito" (Atkinson, 1966). Infrío que la *intensidad de la tendencia al logro* en una tarea es una función conjunta del motivo de logro, la expectativa o probabilidad de éxito y el valor de incentivo de éxito, supuso que el valor del éxito es directamente proporcional a su dificultad.

A partir de esto, si la probabilidad de éxito es moderada o del 50^oa, el producto de la expectativa e incentivo es elevado, entonces las tareas moderadamente difíciles poseen el mayor valor como incentivo. En base a esto destaca, que si el motivo de logro es más elevado, es mayor la preferencia por tareas moderadamente difíciles en comparación a tareas muy fáciles o muy difíciles. De igual manera, las personas con baja motivación de logro podrían mostrar tendencia hacia tareas de moderada dificultad, sin embargo percibió que no sucedía esto, ya que tenían al fracaso, evitando así estas tareas (Atkinson, 1957).

Derivándose de esto dos elementos: lograr el éxito y evitar el fracaso. Expectativas que surgen al evaluar el desempeño con un estándar de excelencia. Estableciendo entre ellas una serie de relaciones:

- Si el lograr el éxito y evitar el fracaso tienen el mismo valor, entonces la motivación es de cero.
- Cuando es mayor la incertidumbre sobre el resultado, la necesidad de logro aumenta.
- Si es mayor el valor de evitar el fracaso que el de obtener el éxito, se evitan totalmente las tareas difíciles.

Lo cual se representa de la siguiente manera:

$$\text{Motivación de logro} \times \text{Probabilidad de éxito} \times \text{Incentivo de éxito} = \\ \text{Producto positivo de logro.}$$

$$\text{Motivación de evitar el fracaso} \times \text{Probabilidad de fracaso} \times \text{Incentivo de fracaso} = \\ \text{Producto negativo de evitación.}$$

Así su fórmula de la motivación de logro estableció un paralelo con la fórmula de evitación al fracaso. Indicando en este último punto que las personas se sienten más mal si fracasan en las tareas fáciles que si fallan en las difíciles. Para medir el miedo al fracaso empleó el cuestionario del test de ansiedad de Sarason y Mandler (1952, McClelland, 1989), en donde los sujetos con alto miedo al fracaso obtenían puntajes elevados en el test de ansiedad y bajos en el test de logro.

Se realizaron experimentos con base a hipótesis derivadas de este modelo:

- Los sujetos con alta motivación de logro tomarán riesgos moderados y los sujetos motivados por la tendencia a evitar el fracaso tomarán riesgos mayores.

-
- Los sujetos reportarán expectativas de éxito en una dirección consistente con su nivel de motivación.

Un experimento que buscó confirmar estas hipótesis es el siguiente: se empleó para éste un juego de lanzamiento de aros. Cada sujeto podía escoger el sitio desde donde arrojar el aro (entre 1 y 15 pies de distancia del blanco); determinaron un valor económico a cada distancia, y además estimaron la probabilidad de hacer blanco en cada una. La probabilidad máxima de éxito era a 1 pie y mínima a 15 pies, entonces el valor incentivo de éxito crecía a medida que el sujeto se alejaba de la estaca y disminuía al alejarse demasiado. Un acierto desde 12 pies era considerado una demostración de competencia y el fracaso no era muy importante. Un acierto desde 2 pies era un logro muy sencillo, por lo que equivocarse provocaba decepción.

Se encontró así que los sujetos orientados al logro elegían tareas de dificultad media (9 a 11 pies) con mayor frecuencia y hacían estimaciones más realistas que los sujetos orientados a evitar el fracaso o con baja motivación de logro, quienes hacían sus lanzamientos desde distancias demasiado cortas o muy largas. (Atkinson y Litwin, 1966)

Gsjeme (1975), introdujo los factores de distancia de la meta en el tiempo y la orientación hacia el futuro de los sujetos como determinantes de la motivación hacia el éxito y evitación al fracaso. Midió el nivel de motivo de logro en cuatro grupos de niños de primaria, después les propuso una tarea de anagramas y problemas numéricos. A tres de los grupos se les permitió trabajar una semana, un mes y un año después en esa misma tarea. En los resultados obtenidos observó que la distancia en el tiempo como variable psicológica, afecta la motivación de logro; entre más lejos se perciba un evento, menos afecta el comportamiento presente. De esta manera una determinada meta de desempeño puede estar cerca de los sujetos orientados al logro y lejos de aquellos que no la tienen.

Finalmente Atkinson (1966, citado por Mankelinas, 1987) considera que el éxito o el fracaso en el desempeño tienen efectos diferentes sobre el nivel de motivación según el caso, por ello plantea cinco situaciones diferentes:

- 1.- La motivación de logro es *mayor* que el temor al fracaso y *se tiene éxito*: el nivel de aspiración aumenta, después del éxito porque se da un cambio positivo en la motivación.
- 2.- La motivación de logro es *mayor* que el temor al fracaso y *se fracasa*: el nivel de aspiración baja y se buscan tareas más fáciles como consecuencia del fracaso.
- 3.- La motivación de logro es *mayor* que el temor al fracaso y *se fracasa continuamente*: existen dos posibilidades, *si la tarea le parecía fácil* al sujeto, su motivación debe aumentar porque el valor del incentivo crece, sin embargo si el

fracaso continúa hasta que la *probabilidad de éxito sea menor que 50*, el nivel de motivación bajará.

4.- El temor al fracaso es *mayor* que la motivación de logro y *tiene éxito*; se pueden ver también dos probabilidades, si el sujeto escoge una *tarea muy difícil* al calcular su nivel de aspiración y tiene éxito, su probabilidad de éxito aumentará, pero su motivación de evitar la tarea, paradójicamente, también aumentará. Parece que es mejor fallar a propósito para evitar un desafío mayor. Por otro lado si el sujeto realiza una *tarea que según él es fácil* su probabilidad de éxito aumentará, y su motivación de evitar el fracaso disminuirá; la tarea se vuelve cada vez menos desagradable.

5.- El temor al fracaso es *mayor y fracasa*; si ha escogido una *tarea difícil*, su probabilidad de éxito disminuirá, aumentará su probabilidad de fracaso y la motivación de evitar el fracaso también disminuirá. Si es mayor el temor al fracaso y el sujeto escoge una *tarea fácil* y fracasa, su motivación de evitar la tarea aumenta.

3.3. MEDICION DE LA NECESIDAD DE LOGRO

3.3.1. PRUEBAS PROYECTIVAS.

Uno de los aspectos más estudiados de la motivación de logro ha sido determinar una forma de medición, que pueda determinar su grado de intensidad en los individuos. Sin duda esta tarea no ha sido fácil ya que como la gran mayoría de los fenómenos psicológicos no es observable, tiene que ser inferido a través de otros rasgos o comportamientos del individuo.

Las medidas proyectivas fueron las primeras en ser utilizadas por McClelland, Atkinson y colaboradores, como se acaba de describir en el inciso anterior, en donde se obtiene una puntuación de logro tras la codificación del contenido mental de relatos imaginativos.

French en 1958, desarrolló el Test de Captación Intuitiva, en donde se le pide a el sujeto que explique porqué un hombre se comporta de una determinada manera, tras una breve explicación escrita donde se describe la acción de un sujeto, como por ejemplo: "Roberto trabaja más enérgicamente que la mayoría de las personas" (McClelland, 1989)

En este mismo año, **Aronson** (1958, citado por Brown, 1982) asocio el hecho de que las personas con alto motivo de logro, dibujan o garrapean espontáneamente diferentes formas, comparados con los dibujos de los individuos de bajo motivo de logro. En su procedimiento experimental, primero aplicaba el test de logro de McClelland, después proyectaba una imagen con diseños gráficos sin sentido, durante menos de un segundo, y finalmente les pedía que dibujaran lo que más recordaran. Examinó los dibujos y buscó si existían diferencias entre los que habían sacado más altos puntajes en motivo de logro y los que tenían bajas puntuaciones en dicho motivo. Encontró cinco aspectos:

- 1.- Rasgos discretos en contraposición: Los que obtuvieron calificaciones altas en el logro, dibujaron líneas discretas, únicas, desligadas; mientras que los de puntuaciones bajas dibujaron líneas recargadas y enredadas.
- 2.- Espacios sin usar: Los que obtuvieron calificaciones más elevadas dejaron un margen más pequeño al pie de la página que quienes las obtuvieron bajas.
- 3.- Configuraciones diagonales: Los de calificaciones elevadas produjeron más diagonales que los de calificaciones bajas.
- 4.- Líneas en forma de S. Los de calificaciones altas produjeron más líneas en forma de S (bidireccionales y no repetitivas), que los de calificaciones bajas.

5.- Líneas con ondas múltiples. Las personas con alto nivel de logro dibujaron menos líneas en múltiples ondas (líneas con dos o más crestas en la misma dirección) que quienes obtuvieron puntuaciones bajas.

Aronson ideó una manera de asignar calificaciones de motivo de logro a los dibujos de un sujeto con la esperanza de que tales calificaciones, para nuevo sujetos, estarían correlacionadas con las calificaciones de McClelland correspondientes a material verbal, y de tal manera podrían considerarse como otro índice más del mismo motivo o sea un índice no verbal.

McClelland también cita a Heckhausen (1983), quien empleó un formato similar al TAT, desarrollando un sistema de codificación que proporcionaba cuatro medidas: esperanza de éxito, temor al fracaso; así como la suma y la diferencia entre estas dos variables. "resultado neto de esperanza" (McClelland, 1989).

3.3.2. PRUEBAS PSICOMETRICAS.

Se ha buscado desarrollar instrumentos psicométricos, que permitan obtener datos del motivo de logro de una manera más sencilla y objetiva, ya que en una prueba proyectiva siempre existirá la probabilidad de desviaciones en las calificaciones por errores en la interpretación personal cuando no se tiene la preparación adecuada en el método.

Díaz, Andrade y La Rosa (1986), mencionan que tanto las medidas proyectivas como las psicométricas han mostrado validez en la predicción de ejecución en tareas de laboratorio y en la vida real, pero que a pesar de ello sus correcciones entre ambas han sido muy bajas. Una razón de esta baja relación, es que en las pruebas proyectivas se ha tomado a el logro como un sólo índice; mientras que en las pruebas psicométricas, a través del análisis factorial, se ha determinado que la orientación de logro no es unidimensional, y que para medirlas es necesario tomar sus diversos componentes. (Jackson, Ahmed y Heapy, 1976)

3.3.2.1. ESCALA DE ORIENTACION DE LOGRO (EOL)

En Estados Unidos Spence y Helmreich (1978), desarrollaron un instrumento multidimensional para medir el logro tanto en hombre como en mujeres. El instrumento consta de 19 reactivos que reflejan tres dimensiones:

- a) Maestría, relativa a la preferencia por tareas difíciles y por hacer las cosas intentando la perfección.

b) Trabajo, ejemplificada por una actitud positiva hacia el trabajo en sí.

c) Competitividad, que describe el deseo de ser el mejor en situaciones interpersonales.

Esta escala presenta de una manera clara los aspectos y variables interrelacionados con el constructo multidimensional de la motivación de logro, siendo fácil de aplicar y calificar, y con un alto valor predictivo de conducta de logro (Díaz, Andrade, La Rosa, 1986).

Considerando la importancia de contar con un instrumento que midiera la orientación de logro, válida y confiablemente en los mexicanos, Andrade Palos y Díaz Loving, (1986), construyeron una escala basa en los conceptos de Spence y Helmreich, pero adecuada a la semántica de la cultura mexicana. En ella se conservan las dimensiones de Spence y Helmreich y sólo se agregaron algunos reactivos que fueran connotativa y denotativamente más claros para los mexicanos. La escala quedó conformada por 21 reactivos tipo likert con 5 opciones de respuesta (totalmente de acuerdo - totalmente en desacuerdo)

Se considera que dicho instrumento permitirá obtener conocimientos, sobre el constructo, su desarrollo así como su relación con otras variables. Dichos conocimientos contribuirían en aspectos educativos y sociales, elevando o disminuyendo los niveles de dichas características, y lograr con ello una cultura más funcional (Díaz, Andrade, La Rosa, 1986).

3.4. DESARROLLO DEL MOTIVO DE LOGRO A PARTIR DE LA INFANCIA

Las investigaciones han buscado el origen de la motivación de logro en la infancia. En general se considera que si un niño vive en un ambiente propicio para obtener resultados satisfactorios, se aprende algo más que la respuesta al problema: el refuerzo del comportamiento asociado con el éxito.

Heckausen (1967), observó los éxitos y fracasos de los niños en la realización de diversas tareas, llegando a la conclusión de que el motivo de logro aparece en el tercer año de vida, ya que es cuando el niño interioriza al yo, su éxito o incompetencia. **Veroff** (1969) considera que cuando se desarrolla el lenguaje el niño refuerza su propios logros, en acciones que antes no podía hacer.

La educación y postura de los padres fue estudiada por **Marian Winterbottom** (1953, citado por **Brown**, 1982), con en el siguiente procedimiento. Obtuvo puntuaciones del motivo de logro en niños de 8 a 10 años de edad, por medio de relatos provocados a través de indicios verbales (frases) y no por ilustraciones. Por otro lado entrevistó a las madres sobre el cómo se debía educar a los niños; una parte de dicha entrevista consistía en un cuestionario donde se les pedía decir a que edad, su hijo debería de: a) saber caminar solo por la ciudad; b) ensayar cosas nuevas por sí mismo; c) salir bien en las competencias; d) buscarse sus amigos y alcanzar otras metas como éstas.

Las madres de los niños con puntajes elevados de motivo de logro, esperaban que dichas acciones fueran realizadas a una edad mucho menor, en comparación con la edad mencionada por las madres de hijos con menor nivel de motivo de logro. Estas diferencias tienen que ver con el hacer cosas nuevas independientemente. Sin embargo es importante notar que las mamás de los niños con elevado nivel de logro, no hicieron peticiones a sus hijos, en una edad temprana, de hacer tareas de cuidado, como el vestirse o arreglarse para ir a la cama, correspondientes a los padres; no se preocuparon por dejar estos deberes a sus niños a una edad muy temprana. Lo que les preocupó más bien, fue llevar al niño, a obrar por su cuenta, a adquirir destrezas y explorar posibilidades. Adquiriendo así una conducta independiente. Así mismo, usaban más manifestaciones físicas de afecto como los abrazos o lo besos, para recompensarlos cuando hacían lo que se esperaba de ellos.

Aunque todas las madres utilizaban sanciones, las que tenían hijos con bajo nivel de logro, creían que se debía imponer más restricciones a la conducta, hasta una edad avanzada.

Cuando se deseaba una independencia temprana, se imponían pocas restricciones y se recompensaba con manifestaciones físicas de cariño, los hijos presentaron mayor motivación de logro; tales chicos, hacen elecciones características de papel ocupacional y desempeñan bien su papel en lo tocante al logro, parecería como si interiorizase la relación de un logro independiente y lo generalizase hasta convertirlo en una visión de que el logro le permite a uno conseguir abrazos y besos. (**Brown**, 1982).

Los estudios de Winterbottom, nos permiten saber lo que dicen las madres acerca de las expectativas a largo plazo que abrigan para sus hijos. Sin embargo no se observa la atmósfera hogareña total, y otras relaciones significativas como sería el padre, hermanos, etc. Así como que es lo que sucede realmente en la interacción directa con los niños, ya que es de comprender, no puede ser tan sencilla la creación del motivo.

McClelland (1989), señala al respecto que "existe una edad óptima para que las madres esperen los logros relacionados con el cuestionario si desean desarrollar el motivo de logro. Si la madre exige demasiado pronto (probabilidad de éxito demasiado baja) o demasiado tarde (probabilidad de éxito demasiado alta), es imposible que el niño obtenga placer de la acción y por eso no desarrollará un alto motivo de logro.

En otro estudio de McClelland y Pilon (1983) se sugiere que los padres pueden tener una influencia mucho más temprana de lo indicado por Heckhausen o Veroff. En esta interesante investigación, aplicaron el test de logro, a una serie de adultos de 31 años de edad, cuyas madres fueron interrogadas veintiséis años antes por Sears, Maccoby y Lewin en 1957. Establecieron después las correlaciones entre las calificaciones sobre las prácticas de crianza de 68 niños, manifestadas por sus madres y las puntuaciones en motivo de logro de dichos adultos veintiséis años después.

Entre los datos más representativos se destaca que la regularidad en la alimentación y la severidad del adiestramiento en ir al cuarto de baño van asociadas con el logro. Ambas prácticas corresponden a un periodo muy temprano en la vida del niño; la regulación de la alimentación comienza habitualmente al nacer y el adiestramiento en ir al cuarto de baño se dio durante el segundo año de vida.

McClelland (1989) indica que dos características diferencian lo que los niños aprenden en estas áreas en comparación con otras. En primer lugar, el aprendizaje implica el control de funciones autónomas antes de que el niño sea capaz de un tratamiento más cognitivo de lo que está sucediendo, de poseer más sentido de sí mismo. En segundo lugar, las experiencias placenteras en estas áreas proceden de un perfeccionamiento progresivo en una determinada acción y no diversas sin relación entre sí. Estableciéndose un núcleo afectivo para el motivo de logro en una edad muy temprana, que estará a merced de alguna transformación por medio de las experiencias ulteriores en el desarrollo cognitivo natural.

Pero aún así indudablemente, los objetivos de logro fijados por los padres hacia la mitad de la infancia pueden reforzar o disminuir el núcleo del motivo de logro. Y de gran relevancia que experiencias educacionales específicamente diseñadas pueden fortalecer en el estado adulto el motivo de logro o cualquier otro.

Se considera que los sujetos que hayan madurado plenamente alcanzan elevadas puntuaciones de motivo de logro, lo cual se deriva de los estudios de Lasker y de Loevinger (1976-1978), al medir

las etapas del desarrollo del YO, ya que algunas características calificables en el sistema del motivo de logro sólo aparecen en niveles superiores de maduración. Categorías como son: acción y anticipación del éxito; necesidad y obstáculo del mundo; obstáculo personal y ayuda; sentimientos positivos-negativos y anticipación del fracaso.

3.5. APRENDIZAJE DE LA MOTIVACIÓN

Para comenzar este apartado se menciona a Hampton (1990), quien indica que "la adquisición de las motivaciones sociales es accidental, es un subproducto del comportamiento, al tratar de enfrentarse activamente al medio ambiente de uno". Tal percepción se deriva al observar los estudios en la infancia y de la conformación de la personalidad en ella, así como de su repercusión en el nivel de logro en el individuo adulto y su estabilidad y permanencia.

McClelland, señala al respecto: "Se creía generalmente que resultaba difícil, si no imposible cambiar a adultos en algo fundamental como podía ser el incremento su necesidad de logro...La psicoterapia implicaba muchas más horas de contacto de persona a persona del que podía un curso breve de formación en grupo y había algunas dudas sobre sus efectos en la producción de un cambio fundamental en la personalidad" (McClelland, 1989).

Sin embargo, fue más grande el reto que el obstáculo, por lo que se ha planteado el poder manejar esta variable y poder cambiar con ello los motivos y mejorar así el rendimiento. Una forma, quizás la más indirecta (por medio de la familia o escuela) es la de aumentar la probabilidad de éxito, como es el caso de adquirir una destreza o una habilidad que antes no se poseía, ya que si las personas aprenden como "resolver una ecuación diferencial" o "cómo reparar una computadora", incrementan su probabilidad de triunfo y es más probable que realicen la actividad nuevamente.

Los cursos sobre el desarrollo del motivo, diseñados por McClelland y su equipo, no enfocaron la probabilidad de éxito de esta manera. Ya que no enseñaron la destreza directamente, sino que manipularon la probabilidad percibida de éxito.

Fue en la década de los años sesenta cuando empezaron a desarrollar programas de adiestramiento de la motivación en la India. En un curso piloto en Bombay en el año de 1993, por ejemplo, participaron 32 ejecutivos tanto de pequeñas como grandes empresas. Dos años después se efectuó un estudio de seguimiento de dichos ejecutivos encontrando que dos terceras partes de ellos se habían transformado en individuos altamente dinámicos, y que habían logrado innovaciones significativas en sus trabajos (Soria, 1987).

Soria (1987), resume los métodos utilizados en este tipo de entrenamiento:

a) Fijación de metas: Los participantes fijan las metas que piensan conseguir en los dos años siguientes al curso, estas metas deben ser realistas y prácticas, debiendo ir tanto en su identificación como en los pasos y acciones concretas que piensan llevar a cabo.

b) Aprendizaje de la motivación de la Necesidad de realización (n-logro): los participantes aprenden el lenguaje de esta motivación a través de historias, incorporando a su modo de pensar, actuar y hablar situaciones, hechos y lenguajes altamente motivacionales. A través de ejercicios y juegos en los que se aprende a tomar riesgos moderados y la planeación de la estrategia que los llevará al éxito. La razón de estas actividades fue explicada por McClelland de la siguiente manera: "El propósito de estos juegos estriba no sólo en suministrar a los sujetos experiencia en la acción de conducirse de una manera específica, sino también en proporcionar el efecto positivo de un rendimiento eficaz que por definición constituye la base sobre la que se construye el motivo de logro" (McClelland, 1989).

Así mismo, los participantes escriben historias donde los protagonistas se conducen de acuerdo con las normas de n-logro, calificándolas y obteniendo puntuaciones que les indiquen su nivel de logro en dichas historias.

c) Soporte cognoscitivo: después de establecer las metas que se desean y de conocer en que consiste la motivación de logro, se evalúa la propia imagen personal, ya que se pensaba que para tener éxito tenían que ser congruentes sus actitudes, hábitos y creencias, así como la imagen de su propio Yo, con el rol que la n-logro requiere.

El participante deberá evaluar por sí mismo, si su nuevo papel es razonable, si él cree que es una persona con un alto grado de n-logro o si no lo es, si quiere llegar a serlo y si cree vale la pena tener ese nivel.

d) Ayuda y confianza del grupo: el sujeto debe sentir apoyo emocional, por lo que no se manipula la decisión de seguir adelante en sus propósitos futuros. O bien su decisión de que el motivo de logro no es para él. De esta manera el participante sabe y siente que independientemente de su decisión los demás miembros lo aceptarán como persona. Además la dinámica que el mismo grupo crea durante el entrenamiento y las relaciones posteriores entre los participantes, da gran confianza a los mismos.

Al finalizar estos cursos, para determinar sus efectos, no se aplicó el TAT para su evaluación ya que los participantes en el transcurso del entrenamiento habían aprendido la realización y la codificación de relatos de esta especie. Así que se interrogó a los hombres acerca de todos los

aspectos de su vida económica en tiempos diferentes tanto antes del curso como después de haber asistido a él; también sobre aspectos como el capital invertido, ingresos mensuales, y número de asalariados.

McClelland reporta que el adiestramiento en la motivación de logro resultó eficaz en el incremento del nivel de la actividad económica, de los empresarios que participaron. Otro dato importante es que al parecer, los sujetos emprendedores -con mayor nivel de logro tanto antes como después del entrenamiento- crearon muchos más empleos en comparación con los empresarios no adiestrados (McClelland, 1989).

En Estados Unidos también se han dado cursos similares de formación en motivación de logro a ciertos grupos de empresarios (áreas subdesarrolladas o de grupos minoritarios-negros e hispanos), con resultados muy similares. (McClelland y Winter, 1971)

McClelland, concluye al respecto, "en su totalidad, los datos revelan claramente que la formación en motivación de logro mejora el rendimiento de los pequeños empresarios, como debería suceder según la teoría." (McClelland, 1989)

Por otro lado también existen datos de entrenamiento hacia el logro en el ámbito escolar, donde se destacan los siguientes estudios.

Brophy y Good (1985), así como Heckhausen (1974, 1980), encontraron que si un profesor sabe que sus alumnos carecen de capacidad atribuirían sus fracasos a falta de capacidad en vez de tomar en cuenta otros factores, como la falta de esfuerzo o la dificultad de la tarea. Lo cual conduce a los profesores a actuar hacia los alumnos de un modo muy diferente que si creyeren que tenían una gran capacidad. Esta tendencia se invierte elevando las expectativas de los profesores respecto a las capacidades de los alumnos y cambiando con ello, por ejemplo, su manera de retroalimentarlos después de realizar alguna actividad.

Heckhausen (1980), consideró que los alumnos con alta y baja n de logro se evaluaban así mismos de manera diferente, así que concibió un adiestramiento para ayudar a los de baja n de logro, a pensar, planificar y evaluarse como una persona con alta n de logro, fijando objetivos de rendimiento más moderados y atribuir el éxito a la capacidad, y el fracaso a la falta de esfuerzo más que a una capacidad baja; orientando su juicio sobre su propio rendimiento en vez de compararlo con las realizaciones de los demás, buscando superar su propio rendimiento anterior, aunque lo siga haciendo mal en comparación a otros.

Todos estos factores implicaron procesos cognitivos que incrementan la probabilidad de éxito, ya que se incrementa la valoración que tienen de sí mismos los individuos, por ser ellos mismo los que influyen en sus logros. No se utilizó el TAF para la evaluación, sino que se registraron las conductas observadas características de una persona motivada al logro. En cuanto a los resultados de estos estudios se indica que correspondieron básicamente a el área cognitiva, y que los cambios observados se dan sólo en la fijación de objetivos a largo plazo, la atribución causal y la

confianza en uno mismo. (Heckausen, 1980). El aprendizaje de un motivo es posible, si se planean las estrategias adecuadas para ello. En la infancia, es quizá más práctico poder reforzar las acciones de logro, ya que en esta etapa de la vida el niño se encuentra totalmente inmerso en un proceso educativo. En el caso del adulto es necesario diseñar programas específicos, a los que tenga fácil acceso y que le permitan adquirir o reforzar conductas orientadas al logro de objetivos.

3.6. CUALIDADES DEL MOTIVO DE LOGRO

En este inciso, se destacan aspectos particulares del comportamiento en los individuos que tienen un nivel elevado motivo de logro, así como un aspecto retomado en forma continua en la investigación: la planeación de metas.

3.6.1. CARACTERISTICAS EN EL INDIVIDUO

A través de los experimentos realizados en torno al tema, se destacan una serie de características o indicadores que presentan los individuos con un elevado nivel de motivo de logro.

- Las personas con elevadas puntuaciones en *n*-logro, revelan signos superiores de activación fisiológica (McClelland, 1989)
- Muestran más tensión muscular cuando se concentran en una tarea. (Mucher y Heckausen, 1962)
- Mayor estado de alerta y vigilancia (Raphelson, 1957; Vogel, 1958)
- Están más orientados hacia estímulos o señales relacionadas con el perfeccionamiento del rendimiento personal.
- Muestran un mayor aprendizaje de la forma de realizar una tarea durante un período de instrucción (Bartmann, 1965)
- Obtienen mejores resultados en tareas de anagramas y cálculo mental.
- Prefieren realizar tareas con un grado de dificultad moderado ya que son las que ofrecen la mayor oportunidad de hacer las cosas de una mejor manera. (Atkinson, 1958; Karabenick y Yousseff, 1968; Weiner, 1980; Reynur y Entin, 1982)

-
- Son más persistentes, realistas e inclinadas a la acción, que las que tienen otro tipos de patrones de motivación. Pero esto no por fuerza los hace más productivos. (Gellerman, 1977, pp. 139).

- Necesitan de retroalimentación acerca del modo en que están actuando. Se ha observado, por ejemplo que el dinero puede ser una forma de retroinformación sobre su desempeño.

“...tienden a considerar el dinero más como medida de éxito que como incentivo para hacerlo mejor”. (McClelland, 1989)

- Evitan la rutina, se inclinan por la actividad y la innovación (McClelland, 1989).
- También se piensa que pueden incurrir en el engaño para alcanzar un objetivo “...están tan obsesionados por hallar un atajo hacia el objetivo, que quizás no se muestren demasiado escrupulosos en relación con los medios para alcanzarlo”. (McClelland, 1989, pp. 271)
- Obtienen un placer al triunfar y obtener éxito en una tarea moderadamente difícil, lo cual es de mayor valor que el recibir otro tipo de estímulos la mayor de las veces materiales.
- Gustan de situaciones donde puedan hacer decisiones, tomar responsabilidades y resolver problemas.
- Hacen metas de logro razonables y participan en situaciones de riesgo calculado.

3.6.2. EL MOTIVO DE LOGRO Y LAS METAS PERSONALES.

El motivo de logro esta muy relacionado a la capacidad para determinar metas vitales por parte del individuo, ya que éstas evitan el desconcierto ante el futuro y ofrecen objetivos claros y concretos en los que se marca la línea en que se ha de trabajar.

“ Para algunas personas existen metas lo suficientemente valiosas para que desarrollen comportamientos que les permitan sobresalir en lo que se han propuesto” (Mankelinas, 1987, pp. 159)

Sin embargo, aunque el planteamiento de metas y el compromiso con ellas es la base de su realización, pueden presentarse aspectos que lo dificulten. David A. Kolb (1972), nos describe estas circunstancias:

1.- Oposición a abandonar unas metas por escoger otras: Se debe creer en el valor superior de la meta, con respecto a otras, ya que al elegir una se rechaza tácitamente otras.

2.- Temor al fracaso: Paralelo al logro de una meta se encuentra el fracaso, lo que en sí mismo implica un riesgo para la autoestima. El miedo es un factor que sabotea la mente, la claridad de pensamiento y la eficacia de los actos; dificultando con ello el compromiso total con una meta.

3.- Falta de autoconocimiento: Si el individuo no se conoce así mismo, tanto en su habilidades como en sus limitaciones, no tendrá una perspectiva clara de lo que desea para el futuro. Tal confusión dificultará hacer planes y fijar metas.

4.- Falta de conocimiento acerca del medio ambiente. Desconocer las oportunidades y recursos que proporciona el medio, provoca igualmente confusión. La investigación de estos aspectos y el buen uso de esta información ante la decisión de objetivos.

5.- Inseguridad y escasa confianza en sí mismo. Si se tiene la conciencia de ineficacia e incompetencia de su persona o de creer que las circunstancias de la vida lo han hecho víctima impotente, incapaz de crear un cambio, se tendrá, claro está, una gran dificultad para planificar el futuro.

Se han realizado estudios sobre la persistencia en una tarea, es decir, insistir en determinado problema para encontrar una solución específica cuando no se logra en los primeros ensayos. Manifestándose como la situación en la cual el sujeto se enfrenta con una tarea muy difícil y no tiene la restricción alguna de tiempo o cantidad de ensayos, y se puede medir por el tiempo total de trabajo en la tarea o por el número de ensayos que ejecuta la persona antes de cambiarla. (Mankelunas, 1987).

Atkinson y Litwin (1966), señalaron que si se mantuviera constante la tarea, una alta motivación de logro estaría asociada con una mayor persistencia y una fuerte motivación por evitar el fracaso con una tendencia menor a persistir. Cuando la motivación total de desempeñar la tarea inicial sea más débil, el sujeto optará por la actividad alternativa de éxito ya que la motivación total de ésta será más alta.

Por ello, si se espera que las personas puedan tener una mejor planeación de sus acciones y con ello el logro de sus objetivos, es importante que en la instrucción motivacional se tomen en cuenta

este tipo de factores que ayudarán a tener más herramientas para una mejor planeación y desarrollo de los objetivos de vida y trabajo.

IV
METODO

4.1. JUSTIFICACION

El hombre es capaz de plantearse metas y luchar por alcanzarlas, sin embargo debe adquirir los recursos indispensables para realizar su trabajo, y enfrentar nuevos planteamientos que se generan en su entorno y tener con ello una perspectiva de crecimiento personal clara. Por medio de la capacitación se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes que le permitirán mejorar el desempeño.

En el IMSS se presentó un problema de falta de interés y apatía ante situaciones laborales diferentes. Por ello se diseñó un curso teórico-práctico con el objetivo principal de elevar su motivación de logro, através del mejoramiento de su capacidad de maestría, trabajo y competitividad, ya que una persona con dichas características pondrá un mayor esfuerzo en la realización de su trabajo.

4.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

- ¿Existen diferencias en los factores de la escala de Orientación de Logro (maestría, trabajo, competitividad) después de asistir al curso teórico-práctico de motivación ?

4.3. HIPOTESIS DE TRABAJO

Existen diferencias en los puntajes obtenidos en la Escala de Orientación de Logro (EOL) entre un grupo que asistió al curso de motivación, en comparación con otro grupo que no asistió a él.

1.- Ho : No existen diferencias estadísticamente significativas en la EOL entre el grupo Experimental y el grupo Control antes de asistir al curso teórico-práctico de motivación.

Hi : Si existen diferencias estadísticamente significativas en la EOL entre el grupo Experimental y el grupo Control antes de asistir al curso teórico-práctico de motivación

2.- Ho : No existen diferencias estadísticamente significativas en la EOL entre el grupo Experimental y el grupo Control en el post-test.

Hi : Si existen diferencias estadísticamente significativas en la EOL entre el grupo Experimental y el grupo Control en el post-test.

3.- Ho : No existen diferencias estadísticamente significativas entre la Pre-aplicación y la Post-aplicación de la EOL en el grupo Control.

Hi : Si existen diferencias estadísticamente significativas entre la Pre-aplicación y la Post-aplicación de la EOL en el grupo Control.

4.- Ho : No existen diferencias estadísticamente significativas entre la Pre-aplicación y la Post-aplicación de la EOL en el grupo experimental.

Hi : Si existen diferencias estadísticamente significativas entre la Pre-aplicación y la Post-aplicación de la EOL en el grupo experimental.

4.4. VARIABLES

Variable Independiente:

- Curso Teórico-Práctico de Motivación de Logro.

Variable Dependiente:

- Motivación de logro.

4.5. DEFINICION CONCEPTUAL

Variable Independiente:

Curso Teórico Práctico de Motivación de Logro : Es la presentación de actividades secuenciadas en las que se ejercitan comportamientos que por sus características son ejemplos de una conducta motivada al logro. Las bases teóricas están constituidas por definiciones, teorías, información concreta sobre estrategias que le permitan realizar sus actividades con mayor éxito. Los aspectos prácticos, permiten la aplicación inmediata de los conocimientos adquiridos. Ambas áreas buscan reforzar el motivo de logro en el individuo.

Variable Dependiente:

Motivación de logro: "Es la disposición relativamente estable, de buscar el éxito" (Atkinson, 1966); "Es la tendencia a alcanzar el éxito en situaciones que implican la evaluación del desempeño de una persona, en relación con estándares de excelencia." (McClelland, 1989).

4.6. DEFINICION OPERACIONAL

Variable Independiente

Curso Teórico Práctico de Motivación de Logro: Curso de 21 horas divididas en 7 días de 3 horas cada uno.

Conformado con el siguiente contenido temático*

- I. El ser humano y la autoestima
- II. Motivación y frustración: la planeación de metas
- III. El proceso de la comunicación
- IV. Comunicación asertiva
- V. El trabajo como agente motivador
- VI. Calidad y excelencia en el trabajo
- VII. Competitividad y cooperación.

*La descripción de cada tema se puede ver en la matriz y carta descriptiva del curso (Anexo No 1).

Tomando en cuenta los siguientes parámetros:

- 90% de asistencias mínimo: Participante
- 10% de asistencias: No participante

Variable Dependiente

Motivación de logro: Puntajes obtenidos en la Escala de Orientación de Logro en sus respectivos factores. Trabajo, Maestría y Competitividad.

4.7. MUESTRA

La muestra estuvo conformada por personal de la Clínica de Medicina Familiar No. 23 y el Hospital de Psiquiatría Morelos, ambos del IMSS, localizados al norte del D.F. El tipo de muestreo fue aleatorio.

Se eligió de la siguiente manera:

- 1) Se realizó una convocatoria para asistir al curso de motivación y a un estudio que realizaría el departamento de capacitación.
- 2) Las personas se inscribieron de manera voluntaria
- 3) Por medio de la numeración de la lista de las personas inscritas, se designó aleatoriamente a los sujetos que conformarían cada grupo (Experimental y Control).

La muestra se conformó por 100 personas, 50 para el grupo control y 50 para el grupo experimental.

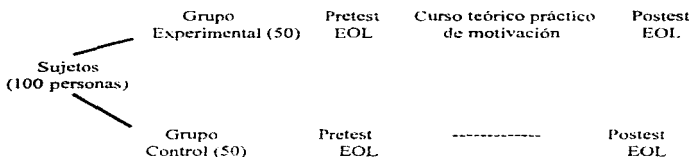
4.8. TIPO DE ESTUDIO

El estudio puede definirse como experimental por las siguientes características.

- Se maneja la VI experimentalmente
- Asignación aleatoria de los sujetos
- Algunas variables son atributivas como el sexo o la edad ya que estas nos se pueden manejar.

4.9. DISEÑO

PRETEST - POSTEST CON GRUPO CONTROL Campbell (1963)



4.10. INSTRUMENTOS Y MATERIALES

4.10.1. FASE PRE-EXPERIMENTAL

INSTRUMENTO

- Formato de entrevista para los jefes de servicio (Anexo 4).

4.10.2. FASE EXPERIMENTAL

INSTRUMENTOS

- Escala Multidimensional de Orientación de Logro (ver anexo 5), adaptada y estandarizada a la población mexicana por Díaz Loving y Andrade Palos en 1986, ha mostrado buena consistencia interna para cada escala, así como alta validez concurrente y predictiva (Díaz, 1986). Este instrumento consta de 21 reactivos que se refieren a las siguientes dimensiones:
 - a) **Maestría**, relativa a una preferencia por tareas difíciles y por hacer las cosas intentando la perfección. Los reactivos correspondientes son: 2, 4, 9, 10, 14, 17, 19.
 - b) **Trabajo**, ejemplificada por una actitud positiva hacia el trabajo en sí. Los reactivos son: 1, 6, 7, 8, 12, 13, 18, 21.
 - c) **Competitividad**, describe el deseo de ser el mejor en situaciones interpersonales. Los reactivos son: 3, 5, 11, 15, 16, 20.

Los reactivos son de tipo Likert con cinco opciones de respuestas que van de *Totalmente de acuerdo* a *Totalmente en desacuerdo*.

- Cuestionario de conocimientos relacionados con los temas del curso, el cual estuvo conformado por 25 reactivos, 18 de opción múltiple y 7 preguntas abiertas. Dicho instrumento sólo fue diseñado para la evaluación particular de este curso, por lo cual sus resultados son válidos solo para este estudio (ver anexo, No 6).

4.10.3. MATERIALES

- Cartas descriptivas del curso
- Manual del participante
- Hojas con la EOL
- Prueba de conocimiento
- Proyector de acetatos
- Proyector de cuerpos opacos
- Grabadora
- Ventilador
- Cámara fotográfica
- Pizarrón
- Rotafolio
- Material impreso para las dinámicas
- Rompecabezas
- Gafetes
- Hojas de rotafolio
- Hojas tamaño carta
- Lápices
- Plumones
- Diurex
- Tijeras
- Cartulina de colores
- Hojas de acetatos
- Gises
- Borrador
- Pegamento

4.11. PROCEDIMIENTO

4.11.1. ANTECEDENTES

1.- La iniciativa de realizar un curso de motivación partió de la Dirección del la Unidad de Medicina Familiar, ya que se presentaban diversos problemas y se buscaban opciones para solucionarlos. Entre estos se encontraban las inconformidades sobre los diferentes departamentos, que se manifestaban de manera verbal a los jefes y autoridades, así como de manera escrita por medio de un buzón de sugerencias. Los deficiencias que se manifestaban con mayor frecuencia eran: falta de cordialidad, indiferencia ante preguntas formuladas, ausencia en su lugar de trabajo, poca paciencia para dar orientación clara y concreta sobre los procedimientos a seguir; se recibían sugerencias como por ejemplo: el que los trabajadores recibieran capacitación sobre cómo dar una mejor atención al público, propiciar la realización concreta y correcta del trabajo para evitar pérdida de tiempo, así como un mayor involucramiento de los trabajadores hacia los diferentes servicios (conocer donde se ubican y sus funciones).

Para confirmar dichas deficiencias se realizó también una entrevista a los jefes de servicio. (Ver bosquejo de entrevista en Anexo 4). Se encontró que el personal:

- presentaba poco interés por aprender a realizar tareas nuevas,
- era renuente para llevar a cabo actividades necesarias pero novedosas (como el uso de la computadora), así como la falta de reorganización ante estas nuevas actividades de trabajo con sus compañeros.
- descuidaba las actividades cotidianas que realizaba de una manera mecánica y monótona, y ante la presión de las innovaciones decaía totalmente el interés de tener un mejor desempeño.

Se consideraba que podía ser una medida útil para disminuir en parte el número de quejas recibidas diariamente por los derechohabientes.

- 2.-Se planteó que el curso fuera de motivación pero con un contenido diferente al curso sobre el mismo tema que existía en la unidad, el cual era con un alto contenido teórico, con una duración de seis horas y los participantes que habían asistido lo consideraban poco aplicable a sus actividades.
- 3.- Puesto que el término motivación es muy amplio, se procedió a analizar que tipo de motivación se pretendería enseñar, su naturaleza, características, y lo más importante, de que manera se podría medir, dado que como no es un fenómeno observable era necesario inferirlo de la conducta de las personas. Por medio de la bibliografía especializada en motivación y comparando las características que se presentaban dismuntadas en este grupo de trabajadores, se

propuso la elaboración de un curso de motivación de logro, ya que aunque las personas no carecían totalmente de este factor, era necesario reforzarlo.

4.11.2. FASE PRE-EXPERIMENTAL

- 1.- En base a esto se diseñó el curso Teórico-Práctico de Motivación de Logro, conforme a los lineamientos señalados en el capítulo 1, para elaborar programas de capacitación. Y se estructuraron las cartas descriptivas del curso, una por día. Con una duración total de 5 días de 4 horas cada uno. (Ver anexo No. 1)
- 2.- Con la información recopilada se elaboró un Manual para el participante, que le permitiría tener un mejor seguimiento de los contenidos del curso. Se manejó un diseño atractivo (caricaturas, ejemplos, etc.). Así mismo se incluyeron todos los documentos y ejercicios con los cuales se realizarían las actividades
- 3.- En una junta con todos los Jefes de Servicio y la directora, se les pidió su cooperación para permitir la asistencia de su personal al curso. La difusión se realizó con un mes antes de la fecha prevista para su realización, la cual se hizo por medio de carteles que se pegaron en toda la unidad, invitaciones personales con los jefes de servicio y su equipo de trabajo, invitándolos a inscribirse en la jefatura de enseñanza o en el departamento de Capacitación y Desarrollo para ambos turnos.
- 4.- Dadas las características del curso, el salón resultaba muy reducido, de esta manera se organizaron dos cursos buscando que se conservaran iguales las condiciones de presentación, con un número de 25 personas cada uno, número ideal para trabajar.
- 5.- Para seleccionar de una manera aleatoria a las personas que formarían tanto al grupo control como al experimental, se prepararon con anterioridad recortes de papel que contenían los siguientes números: 1 para los que conformarían al grupo control y 2 para el grupo experimental. Así cuando llegaban las personas interesadas en participar, se les pedía que tomaran un papel y las instructoras los anotaban en la lista de acuerdo al número que les había tocado, conformándose de esta manera los dos grupos.

Al irse inscribiendo en la lista del grupo experimental, a cada persona se le fue indicando el lugar, fecha y hora, en que se tenían que presentar. Así mismo se les explicó que participarían en un curso de motivación el cual iba a tener una duración de 20 horas repartidas en 5 días de 4 horas cada uno.

Se les pidió que fueran puntuales y en caso de querer cancelar su asistencia avisaran mínimo 5 días antes.

Para el grupo control conforme se iban inscribiendo en la lista, se les explicó que su participación consistiría en contestar dos sencillas pruebas relacionadas con la motivación, subrayando que no afectarían en nada a su trabajo. Se les dio las mismas instrucciones en cuanto a lugar y fecha, cambiándoles sólo la hora en que se tenían que presentar.

Los horarios para el curso, al que asistiría el grupo experimental, quedaron de la siguiente manera:

Curso Vespertino: Del 17 al 21 de Julio de 1995 de 16:00 a 20:00 hrs

Curso Matutino: Del 31 de Julio al 04 de Agosto de 1995 10:00 a 14:00 hrs

El horario del grupo control quedó de la siguiente manera:

17 y 21 de julio a las 15:00 hrs primera y segunda aplicación.

31 de julio y 4 de agosto a las 9:00 horas primera y segunda aplicación.

4.11.3. FASE EXPERIMENTAL

I. GRUPO EXPERIMENTAL

- 1.- El primer día del curso conforme fueron llegando las personas se les fue asignando un lugar al azar. Dándoles la bienvenida y las gracias por asistir al curso.
- 2.- Al llegar los participantes se procedió a la inauguración formal del curso, por parte de el Dr. Cárdenas Subdirector de la Unidad y el Dr. Bueno Jefe de Enseñanza.
- 3.- Se les repartió la Escala de Orientación de Logro y un lápiz a cada uno, dando las siguientes indicaciones en forma verbal.

"Esta es una prueba que mide características personales referente al trabajo, es muy sencilla de contestar. Solo tienen que elegir la opción que más se asemeje a su forma de ser, por ello les pedimos que la contesten con la verdad. No hay respuestas buenas ni malas. lo que contesten no les va a afectar en su trabajo. Tienen 15 minutos para realizarla".

Después de leer estas instrucciones, se les recordó que no olvidaran anotar sus datos personales. (nombre, edad, categoría laboral, escolaridad)

4.- Conforme iban terminando de contestar la Escala se les recogió y hasta que todos hubiesen terminado se les repartió el examen de conocimientos. Una vez que lo tuvieron se les dieron las siguientes indicaciones en forma verbal:

"El siguiente examen contiene una serie de preguntas sobre diversos aspectos teóricos de motivación. Cada pregunta tiene cuatro opciones de respuesta, pero sólo una es la correcta. Tienen que marcar la que consideren acertada, no dejen ninguna pregunta sin contestar. Cuentan con 15 minutos para realizarla"

- 5.- Al terminar la prueba se hizo entrega del Manual de Trabajo a cada uno, diciéndoles que ese era el material que iban a ocupar a lo largo del curso, contiendo los temas y actividades que desarrollarían a lo largo de él.
- 6.- Se inició el curso leyéndoles el objetivo general y mostrándoles el contenido temático. (Anexo No. 1)
- 7.- Al finalizar el último tema, se hizo entrega nuevamente de la Escala de Orientación de Logro a cada participante, dando las mismas instrucciones que en la primera aplicación. Una vez contestada se les recogió y se les dió el examen de conocimientos.
- 8.- Ya que todos los participantes terminaron de contestarlo se les repartió una hoja en blanco para que escribieran su opinión acerca del curso, lo que correspondió a la evaluación de la reacción, y determinar la impresión que causó el curso a los participantes.
- 9.- Se llevó a cabo la clausura del curso con la colaboración de las mismas autoridades que lo inauguraron. Las instructoras les dieron las gracias a los participantes por su participación.
- 10.- Dos semanas después se realizó el curso para el turno matutino bajo las mismas condiciones en las que estuvo el grupo vespertino.

II.- GRUPO CONTROL

1.- Una hora antes de iniciar el curso, en la fecha convenida, se recibió a las 25 personas que conformaban al grupo control turno vespertino. Dándoles la bienvenida y asignándoles un lugar

para proceder a la aplicación de la Escala de Orientación de Logro. Para ello se les dio la misma explicación que al grupo experimental. Una vez que terminaron de contestar ésta, se les entregó el examen de conocimientos dándoles las mismas instrucciones.

Al término de esto, se les dio las gracias por su colaboración en la primera etapa y recordándoles la fecha de la segunda. Pidiéndoles que asistieran con puntualidad.

2.- En la siguiente etapa, dos semanas después, se volvió a reunir el grupo control para aplicarles nuevamente la Escala de Orientación de Logro y el examen de conocimientos con las mismas instrucciones de la vez anterior (Post-test).

De igual manera se les dio las gracias por su participación.

3.- El segundo bloque del grupo control turno matutino, formado por otras 25 personas, se le recibió en la fecha convenida, conservándose las mismas condiciones de aplicación.

4.11.4. FASE POST-EXPERIMENTAL.

1.- Se tabularon las puntuaciones de la Escala de Orientación de Logro, obtenidas por los sujetos de cada grupo, para ello se utilizó hojas de registro divididas en dos secciones, una para los resultados de la primera aplicación (Pretest), y otra para la segunda aplicación (Postest).

A cada sujeto se le asignó un número que se anotó en la primera columna de la hoja de registro, después se anotaron sus datos personales.

Como cada reactivo de la escala tiene un parámetro que va de 1 (menor orientación al logro) a 5 (mayor orientación al logro), se fue analizando cada pregunta y anotando el puntaje que le correspondía por la respuesta dada. Realizándose dicho procedimiento para cada escala.

Quedando así conformada la tabla de puntajes brutos con la que se procedió a realizar el análisis estadístico. (Ver anexo No. 7)

2.- La prueba de conocimientos se calificó de la siguiente manera: se revisó cada examen y a cada respuesta correcta se le asignaba un punto. Al final se sumaron las respuestas correctas de cada examen dando el puntaje correspondiente a cada sujeto. Estos resultados se anotaron en la misma hoja de registro. (Ver anexo No. 9)

4.12. RESULTADOS

4.12.1. Características de la Muestra.

Los sujetos estudiados presentaron las siguientes características:

El sexo de los participantes, del grupo experimental, se proporcionó de la siguiente manera: un 62% de hombres, mientras que las mujeres en un 38%. Así mismo en el grupo control se presentó un mayor número de hombres con un 56% , y las mujeres un 44%. (Tabla 1).

Tabla 1
Proporción de hombres y mujeres en los grupos

Sexo	Grupo			
	Experimental		Control	
	n	%	n	%
HOMBRES	31	62	28	56
MUJERES	19	38	22	44
Totales	50	100	50	100

La edad de los participantes del grupo experimental fluctuó de los 25 a los 53 años, concentrándose el mayor número de sujetos entre los 25 y los 40 años equivaliendo a un 72% del total del grupo. En el grupo control la edad osciló de los 20 a los 58 años, teniendo el mayor número de participantes entre los 25 a 30 años con un 28 % y de 36 a 40 años con un 26%. Las demás edades, en ambos grupos, se presentaron en proporciones más pequeñas. (Tabla 2.).

Tabla 2
Edad de los sujetos en ambos grupos

Edad	Grupo			
	Experimental		Control	
	n	%	n	%
20 - 24	0	0	4	8
25 - 29	8	16	10	20
30 - 34	9	18	10	20
35 - 39	14	28	11	22
40 - 44	10	20	7	14
45 - 49	6	12	5	10
50 - 54	3	6	1	2
55 - 59	0	0	2	4

Los niveles educativos de los participantes fueron: secundaria, preparatoria y profesional.. En el grupo experimental el mayor número de participantes tuvo nivel de bachillerato, equivaliendo al 42 %, seguido por profesional con un 38% y secundaria con un 20%. En el grupo control el mayor número de sujetos fue de bachillerato con un 48%, seguido por profesional con un 32% y por secundaria con 20%.(Tabla y figura 3).

Tabla 3
Escolaridad de los sujetos en ambos grupos

Nivel	Grupo			
	Experimental		Control	
	n	%	n	%
SECUNDARIA	10	20	10	20
PREPARATORIA	21	42	24	48
PROFESIONAL	19	38	16	32

En el grupo experimental las categorías laborales con mayor asistencia fueron en primer término: asistentes médicas con un 36%, enfermeras con 14%, Médicos 10%, y laboratoristas 10%. En el grupo control el mayor número de participantes fueron, de igual manera, asistentes médicas con un 34% y enfermeras con un 22%, las otras categorías están repartidas en menor proporción. (Tabla 4).

Tabla 4
Categoría o puesto de los participantes

Categorías	Grupo			
	Experimental		Control	
	n	%	n	%
ASISTENTE MEDICO	18	36	12	24
MEDICOS	5	10	5	10
ODONTOLOGOS	3	6	3	6
LABORATORISTAS	5	10	1	2
ENFERMERAS	3	6	2	4
AUX. DE OFICINA	7	14	11	22
AUX. DE ALMACEN	1	2	0	0
SERV. BASICOS	1	2	3	6
INTENDENCIA	1	2	0	0
MANTENIMIENTO	2	4	4	8
VIGILANCIA	1	2	1	2
MENSAJERO	1	2	0	0
OF. DE ESTADISTICA	1	2	3	6
FARMACIA	1	2	5	10

FALTA PAGINA

No. 144

4.12.2. Escala de orientación de logro.

Se agruparon las respuestas correspondientes de los sujetos por cada factor de la escala: Maestría, Trabajo y Competitividad. Y se aplicaron las siguientes fórmulas, para obtener los promedios de respuesta en cada uno de ellos.

$$\text{Maestría} = (R2+R4+R9+R10+R14+R17+R19) n/8M$$

$$\text{Trabajo} = (R1+R6+R7+R8+R12+R13+R18+R21) n/8T$$

$$\text{Competitividad} = (R3+R5+R11+R15+R16+R20) n/6C$$

Donde R = Reactivo.

En el anexo No. 8 se presentan las tablas con los promedios obtenidos por cada factor tanto en el Grupo Experimental como en el Grupo Control en sus dos etapas Pretest y Posttest.

Por medio de una regla de tres, se obtuvieron las calificaciones de la prueba de conocimientos, tanto para el grupo experimental, como para el grupo control. (Anexo 10).

El procedimiento estadístico utilizado para tomar una decisión de aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas, fue la prueba "F". Siegel (1990), señala que es una prueba poderosa si se cumplen ciertas condiciones para su aplicación:

- 1.- Las observaciones deben ser independientes entre sí. La selección de un caso cualquiera de la población que se pretenda incluir en la muestra no debe afectar las posibilidades de incluir otro y el puntaje que se asigne a un caso cualquiera no debe influir en el puntaje que se asigne a cualquier otro. Las observaciones en este caso son independientes.
- 2.- Las observaciones deben hacerse en poblaciones distribuidas normalmente. Por el tamaño de la muestra $n > 30$ se presenta una curvatura tendiente a la normalidad.
- 3.- Las variables correspondientes deben haberse medido por lo menos en una escala de intervalo. Requisito que se cumple con el instrumento utilizado.

4.- Las poblaciones deben tener la misma varianza o por lo menos proporciones de varianzas conocidas.

Así mismo Mendenhall y Reinmuth (1981), señalan que a diferencia de z , el estadístico "t" es mucho más variable, pero sin embargo conforme n aumenta, la variabilidad de t disminuye, por que la estimación s y σ está basada en más información. Cuando n es infinitamente grande, ambas distribuciones "t" y "z" son idénticas.

Su fórmula es la siguiente:

$$t = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{\frac{\sum (x_1 - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_2 - \bar{x}_2)^2}{n(n-1)}}}$$

Por medio de su aplicación se obtuvieron los siguientes resultados:

1.- En la comparación entre el grupo experimental y el grupo control antes del curso de Motivación Logro, se obtuvieron los siguientes valores de "t" calculada: .34 trabajo; .44 competitividad y 1.44 maestría, con 98 g.l. y una significancia de .01, lo cual indica que **no hubo diferencias estadísticamente significativas**, existiendo una gran similitud entre ellos. (Tabla 6).

Tabla 6.

Comparación de los grupos experimental y control en el pretest

GRUPOS	FACTORES		
	TRABAJO	COMPETITIVIDAD	MAESTRÍA
MEDIA(X)			
GPOE	3.8950	3.1733	4.2171
GPOC	3.8550	3.1133	4.0514
DESV.ESTANDAR			
GPOE	.625	.658	.569
GPOC	.545	.719	.583
PUNTAJE "t"	.34	.44	1.44

g.l. = 98
 $\alpha = .01$

2.- Los resultados obtenidos en la *comparación de ambos grupos* en el post-test, fueron los siguientes valores para "t": 4.04 trabajo, 3.81, competitividad y 5.07 maestría, con 98 g.l. y .01 de significancia, esto indica que **si existen diferencias estadísticamente significativas** entre ellos, (Tabla 7)

Tabla 7
Comparación de los grupos experimental y control en el postest

GRUPOS	FACTORES		
	TRABAJO	COMPETITIVIDAD	MAESTRIA
MEDIA			
GPOE	4.3475	3.7567	4.6086
GPOC	3.9425	3.2333	4.1314
DESV.ESTANDAR			
GPOE	.478	.637	.319
GPOC	.523	.734	.584
PUNTAJE " t "	4.04	3.81	5.07

g.l. = 98
 $\alpha = .01$

3.- En la comparación del pretest y el postest del *grupo control*, los resultados se mantuvieron semejantes. Los resultados de la prueba "t" son: 1.59 trabajo, 1.33 competitividad y 1.26 maestría con 98 g.l. y .01 de significancia, se considera así que no se presentaron **diferencias estadísticamente significativas** entre las dos aplicaciones. (Tabla 8)

Tabla 8

Comparación del grupo control en su pretest y postest

GRUPOS	FACTORES		
	TRABAJO	COMPETITIVIDAD	MAESTRIA
MEDIA			
GPOC (PRE)	3.8550	3.1133	4.0514
GPOC (POST)	3.9425	3.2333	4.1314
DESV.ESTANDAR			
GPOC (PRE)	.545	.719	.583
GPOC (POST)	.523	.734	.584
PUNTAJE "t"	1.59	1.33	1.26

g.l. = 98
 $\alpha = .01$

4.- Al comparar al grupo experimental tanto en la fase de pretest como en la de postest, se obtuvieron los siguientes valores de "t" para cada factor: 8.81 trabajo; 9.15 competitividad y 6.72 maestría, con 98 g.l. y una significancia de .01, lo que señala que sí existen **diferencias estadísticamente significativas**, indicando que hubo una elevación en los puntajes de la EOL como se observa en las medias obtenidas en los postests. (Tabla 9)

Tabla 9

Comparación del grupo experimental entre el pretest y el postest

GRUPOS	FACTORES		
	TRABAJO	COMPETITIVIDAD	MAESTRIA
MEDIA			
GPOE (PRE)	3.8950	3.1733	4.2171
GPOE (POST)	4.3475	3.7567	4.6086
DESV.ESTANDAR			
GPOE (PRE)	.625	.658	.569
GPOE (POST)	.478	.637	.319
PUNTAJE "t"	8.81	9.15	6.72

g.l. = 98
 $\alpha = .01$

El grupo control, en su comparación pretest y postest (tabla 8), presentó una ligera elevación en sus puntajes, pero a través del análisis se determinó que no es una diferencia significativa. Sin embargo dado tal incremento en los puntajes de los dos grupos (control, experimental), se procedió a un análisis más detallado para determinar en que proporción es más significativa la diferencia del grupo experimental en comparación con el grupo control (Tabla 10).

Tabla 10
Diferencias entre el grupo experimental y control

MEDICIONES	FACTORES		
	TRABAJO DIFTRA = POSTRA -PRETRA	COMPETITIVIDAD DIFCOM = POSCOM - PRECOM	MAESTRIA DIFMAES = POSMAE - PREMAE
MEDIA			
GPOE	.4525	.5833	.3914
GPOC	.0875	.1200	.0800
DESV. ESTANDAR			
GPOC	.363	.451	.412
GPOC	.388	.638	.450
PUNTAJE "t"	4.85	4.19	3.61

g.l. = 98

$\alpha = .01$

En éste análisis podemos ver que la diferencia del grupo experimental fue mayor con un .01 de significancia, por lo tanto más significativa en comparación a la del grupo control.

4.12.3. Prueba de conocimientos.

Por otro lado se presentan los resultados obtenidos en la evaluación de conocimientos que se aplicó tanto al grupo experimental como al grupo control (Anexo 9)

En esta tabla se observa que en la Pre-Evaluación el grupo control resultó más elevado que el grupo experimental, sin embargo en la Post-Evaluación el grupo control se mantuvo relativamente estable, mientras que el experimental se incrementó considerablemente. (Tabla 11)

Tabla 11

Comparación de los promedios del grupo experimental y control en la evaluación de conocimientos.

MEDICIONES	Evaluación	
	Pre-curso	Post
MEDIA		
GPOE	36.8000	71.1200
GPOC	44.6400	45.6800
DESV. ESTANDAR		
GPOE	10.029	12.950
GPOC	11.062	11.629
PUNTAJE "t"	3.71	10.34

g.l. = 98

$\alpha = .01$

4.13. DISCUSION Y CONCLUSIONES

En la presente investigación el motivo de logro fue medido, evaluado y comparado en varias fases como se expuso en los resultados.

McClelland (1969) consideraba que la presentación estructurada de los aspectos de logro, como es caso de los cursos de capacitación, podían influir favorablemente en el perfil de motivación del individuo. La planeación, diseño y presentación del curso se planteó con objetivos claros para alcanzar la comprensión y aplicación de dichos aspectos.

En la primera aplicación de la EOL (pretest) tanto el grupo control como el experimental, presentaron medias semejantes (X), lo cual quiere decir que los grupos eran homogéneos en lo que respecta a su nivel de motivo de logro.

Al comparar los resultados del grupo experimental antes y después de su participación en el curso Teórico-Práctico de motivación, se obtuvieron elevaciones significativas en los tres factores: maestría, trabajo y competitividad, siendo maestría la que mayor cambio presentó.

El incentivo para el motivo de logro, como menciona McClelland (1989), es el **hacer algo mejor**, actuar bien por sí mismo, por la satisfacción intrínseca de hacerlo mejor. Es probable que el factor maestría esté muy relacionado con este incentivo, ya que éste básicamente se inclina por la oportunidad de demostrar que se puede hacer algo, procurando alcanzar un nivel de excelencia.

El factor *maestría* fue el que más se incrementó, posiblemente porque en el curso, se propuso constantemente la realización de actividades que permitieron mejorar las ejecuciones anteriores, obteniendo en sí mismos satisfacción por realizar una actividad de la mejor manera posible. Como ha señalado McClelland y Atkinson (1989), el individuo se esfuerza en mejorar la tarea que realiza si esta tiene un grado de importancia para él, en este caso en particular, las personas que asistieron al curso tenían un interés personal que los impulsó a inscribirse de manera voluntaria..

Por lo que se destaca que el factor maestría puede estar muy asociado con los aspectos de autoconocimiento y autoestima, ya que al realizar una actividad con mayor calidad, se obtiene una mayor seguridad en sí mismo reafirmando su imagen. McClelland (1969), en sus programas de entrenamiento, consideraba que el conocimiento de sí mismo es evidentemente un primer paso para el cambio. Heckhausen (1980) resaltaba la importancia de hacer un esfuerzo para comprenderse uno mismo y cambiar.

El factor *trabajo* también marcó diferencias significativas. Tal situación pudo ser originada por la relevancia que se acentuó acerca del trabajo y de su valor en esta época así como la propia vivencia del participante en su puesto laboral, buscando superar la connotación negativa que se le ha dado. Por ello es importante destacar aspectos que son motivadores al trabajo como son: el desempeño exitoso de la tarea, el reconocimiento por haberlo hecho bien, la responsabilidad adquirida por el trabajo, y la posibilidad de desarrollo. Se propuso su análisis para ver que tanto se podían manejar y mejorar planteando así algunos retos, ya que en curso se les remarcó la importancia de estos factores y la necesidad de que los valoraran. Sin embargo, no se manipularon directamente dichas variables, como se plantea en la teoría de los dos factores de Herzberg (1966).

Aunque quizá en menor proporción, pero no por ello en menor importancia, el factor competitividad también se elevó. McClelland (1989), al parecer, no menciona el concepto de competencia, sin embargo es natural poderlo encontrar en aspectos planteados por él, como son la determinación de metas y la consiguiente satisfacción cuando se alcanzan. En el curso, se planteó el tema de la competitividad, sin embargo esta no tuvo un incremento tan marcado como en trabajo y maestría ya que se buscó influir más en la competencia personal, que en aquella donde se lucha por superar a otros y quizás muchas veces pasar por encima de ellos por lograr un objetivo.

Se había considerado en los planteamientos iniciales que el grupo control debería de mantenerse sin ningún cambio entre los resultados del pretest y el postest, sin embargo esto no fue así, ya que presentó elevación en el postest. Dichos cambios pueden haberse dado por variables extrañas, como la comunicación (pláticas) entre las personas de ambos grupos sobre el contenido del curso, o el préstamo de los materiales del curso

En los resultados obtenidos del postest, como se observa, ambos grupos presentaron diferencias pero al analizarlas más detalladamente se encontró que la elevación del grupo experimental fue mayor y más significativa que la del grupo control

De esta manera las hipótesis quedan de la siguiente manera:

H₀ : No existen diferencias estadísticamente significativas en la EOL entre el grupo Experimental y el grupo Control antes de asistir al curso teórico-práctico de motivación.

H₁ : Si existen diferencias estadísticamente significativas en la EOL entre el grupo Experimental y el grupo Control antes de asistir al curso teórico-práctico de motivación

Como los valores de "t" calculada para cada factor (.34, para trabajo; .44, competitividad y 1.44, maestría) son menores que la "t" de tablas (2.75) con 98 g.l. al .01 de significancia, se acepta la Hipótesis Nula, por lo que se considera que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el pretest.

2.- Ho : No existen diferencias estadísticamente significativas en la EOL entre el grupo Experimental y el grupo Control en el post-test.

Hi : Si existen diferencias estadísticamente significativas en la EOL entre el grupo Experimental y el grupo Control en el post-test.

Como los valores de "t" calculada para cada factor (4.04, para trabajo; 3.81, competitividad y 5.97, maestría) fueron mayores que la "t" de tablas (2.75) con 98 g.l. al .01 de significancia, se rechaza la Hipótesis Nula, por lo que se considera que si existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el postest.

3. Ho : No existen diferencias estadísticamente significativas entre la Pre-aplicación y la Post-aplicación de la EOL en el grupo Control.

Hi : Si existen diferencias estadísticamente significativas entre la Pre-aplicación y la Post-aplicación de la EOL en el grupo Control.

Como los valores de "t" calculada para cada factor (1.59, para trabajo; 1.33, competitividad y 1.26, maestría) son menores que la "t" de tablas (2.75) con 98 g.l. al .01 de significancia, se acepta la Hipótesis Nula, por lo que se considera que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest del grupo control.

4. Ho : No existen diferencias estadísticamente significativas entre la Pre-aplicación y la Post-aplicación de la EOL en el grupo experimental..

Hi : Si existen diferencias estadísticamente significativas entre la Pre-aplicación y la Post-aplicación de la EOL en el grupo experimental..

Como los valores de "t" calculada para cada factor (8.81, para trabajo; 9.15, competitividad y 6.72, maestría) fueron mayores que la "t" de tablas (2.75) con 98 g.l. al .01 de significancia, se

rechaza la Hipótesis Nula, por lo que se considera que si existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest del grupo experimental.

Como se ha manejado a lo largo del trabajo, los estudios con similares objetivos, fueron diseñados para empresarios o vendedores, ya que se consideraba que las características del motivo de logro son imprescindibles en las personas dedicadas a las ventas, quienes necesitan para su actividad un espíritu más emprendedor y calculado. En comparación, el curso teórico-práctico de motivación, fue dirigido a un grupo de diversas categorías laborales en una institución de salud, porque además de conocer algo de la problemática de la organización, las características del motivo de logro son deseables en cualquier tipo de individuo, ya que les permite buscar más objetivamente retos tanto de carrera, como de vida, poniendo en práctica recursos aprendidos y obteniendo mayor satisfacción personal por sus éxitos.

Además en una institución compleja como lo es el Seguro Social, donde, aunque quizá no se produzca un producto tangible, el servicio que se origina es de vital importancia para la comunidad, por ello la presentación de una modificación en los factores de logro, presentaría aspectos favorables en la mejora de este servicio, ya que sus empleados tenderían a estar más conscientes de la importancia de su desempeño y de su propio crecimiento como personas en un mundo cambiante. Indudablemente, se reconoce que un curso no es suficiente para cambiar la actitud total del trabajador, puesto que son muchos factores y variables que se tendrían que manejar para lograr un cambio substancial.

Aunque no se pudo realizar un seguimiento, que permitiera corroborar un cambio real en el desempeño posterior, McClelland y Winter (1969) desarrollaron estudios de entrenamiento para empresarios, con seguimiento de hasta dos años después de asistido al curso, en donde se determinaron resultados muy favorables en el avance económico de las personas, así como mayor iniciativa en negocios y mayor inversión de capital.

Otro concepto que se consideró importante en los planteamientos es la búsqueda de un aprendizaje significativo por parte de los adultos que participaron en la investigación. Dicha orientación, considerada ampliamente en el capítulo I, plantea la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos, así como la retroalimentación continua sobre lo aprendido. Siendo dos aspectos fundamentales del curso que se presentó. Esta retroalimentación también es una característica de los individuos con elevado motivo de logro ya que buscan obtener información sobre el modo en que están actuando, si mejoraron o no, en comparación a la actuación de otros (Atkinson, 1958).

En general se concluye que el curso teórico-práctico de motivación de logro, elevó los niveles de los factores de la escala de orientación de logro. Por lo que el curso presentado con el diseño específico para este estudio, contiene aspectos que permiten que el individuo obtenga conocimientos y formas de actuación característicos de un persona con una elevada motivación de logro. Tales resultados además de la repercusión que tienen en la vida del individuo, indican la

responsabilidad que tiene el profesionista en sus manos al diseñar y capacitar al personal de las organizaciones ya que, indudablemente, cursos mal preparados o mediocres hacen perder recursos materiales y tiempo valiosos, por lo cual es importante tener muy claro el objetivo que se persigue antes de iniciar un proceso de capacitación.

4.14. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

A lo largo del desarrollo de esta investigación se presentaron algunas limitaciones como las siguientes:

- 1.- No se pudo realizar un seguimiento de los participantes, tanto en su nivel de logro, conocimiento y desempeño de actividades laborales, para observar la permanencia de los cambios obtenidos.
- 2.- No se realizó una comparación objetiva (con listas de cotejo) del desempeño antes y después, de las actividades realizadas por las personas involucradas en la investigación, sólo algunas observaciones esporádicas, y pláticas con algunos jefes.
- 3.- Se recomienda que en próximos estudios se realice un seguimiento durante un determinado período de tiempo para observar más claramente el nivel de permanencia de los cambios obtenidos después del curso.
- 4.- Que se impartan más cursos de motivación, como el diseñado para esta investigación, donde los participantes puedan vivenciar lo que están aprendiendo provocando así un cambio significativo en su conducta.
- 5.- Que se compare con cursos de carácter teórico para ver si existen diferencias entre las actividades vivenciales y las estrictamente teóricas para elevar el motivo de logro.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Acevedo, A. (1992). Aprender jugando Vol 1. México: Limusa.
2. Acevedo, A. (1994). Aprender jugando Vol 3. México: Limusa.
3. Acosta, G.N. (1984). Programa de desarrollo individual para directivos. Tesis. México: UNAM Psicología.
4. Aguilar, H.V. (1989). Motivación de logro y satisfacción en el trabajo. Tesis. México: UNAM Psicología.
5. Alschuler, S. (1973). Developing achievement motivation in adolescents. Nueva Jersey: Englewood Cliffs
6. Allan, J. (1990). El gerente receptivo. Colombia: Legis.
7. Arias, G. (1980). La psicología como ciencia y como profesión: textos programados. México: Trillas.
8. Arias, G. (1988). Administración de recursos humanos. México: Trillas.
9. Atkinson, W.J. y Litwin. (1958). Motives in fantasy, action and society. New York: Van Nostrand
10. Atkinson, W. J. (1966). A theory of achievement motivation. New York: Wiley.
11. Atkinson, W. J. (1978). Introduction to motivation. New York: Van Nostrand.
12. Baez, B. P. (1981). La evaluación de la capacitación. Tesis. México: UNAM Psicología.
13. Banda, A. (1986). Taller de técnicas motivacionales para gerentes de sucursal bancaria. Tesis. México: UNAM Psicología

-
14. Barrios, B. A. (1983). La capacitación: situación de una empresa descentralizada. Tesis. México: UNAM Psicología.
 15. Benedito, V. (1977). Evaluación aplicada a la enseñanza. México: CEAC.
 16. Birzea, C. (1980). Hacia una didáctica por objetivos, Madrid Morata.
 17. Bittel, R.L. y Newstrom, W.J. (1992). Lo que todo supervisor debe saber, México: McGraw-Hill.
 18. Bleger, J. (1985). Psicología de la conducta, Buenos Aires: Paidós.
 19. Block, A. (1985). Innovación educativa. El sistema integral de enseñanza aprendizaje. México: Trillas.
 20. Bloom, B. (1977). Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires: Troquel.
 21. Bloom, B. (1981). Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires: Ateneo.
 22. Bravo, M.J. (1994). Evaluación de seguimiento de la capacitación en la UNAM, del personal administrativo de confianza de 1991-1992. Tesis. México: UNAM. Psicología.
 23. Brown, R. (1982). Psicología social. México: Siglo XXI
 24. Calderón, C.H. (1990). Manual para la administración del proceso de capacitación de personal. México: Limusa.
 25. Carrillo, E. (1980). Enseñanza programada. México: UNAM CISE.
 26. CENAPRO. (1980). Educación no formal para adultos. I. Año III. México.
 27. Chadwick, C. (1977). Tecnología educacional para el docente. México: Paidós.

-
28. Chehaybar K. E. (1983). Técnicas para el aprendizaje grupal. México: CISE
 29. Chiavenato, I. (1988). Administración de recursos humanos. México: McGraw-Hill.
 30. Contreras, E. y Ogalde, I. (1980). Principios de tecnología educativa. México: Edicol.
 31. Cofer, C. N. y Appley, M. H. (1976). Psicología de la motivación: teoría e investigación. México: Trillas.
 32. Cordera, P.E. (1993). Los orígenes. Revista conmemorativa del cincuenta aniversario. México: IMSS
 33. Craig, y Bitell, (1971). Manual de entrenamiento y desarrollo de personal. México: Diana.
 34. Díaz-Loving, R. Andrade, P. (1985). Orientación de logro: desarrollo de una escala multidimensional (EOL) y su relación con aspectos sociales y de personalidad. Revista Mexicana de Psicología 6, 21-26.
 35. Eguía, M. M. (1980). Análisis de algunos postulados teóricos de dos taxonomías de objetivos instruccionales. Tesis. UNAM: México Psicología.
 36. Eusse Z. O. (1983). La instrumentación didáctica del trabajo en el aula. Revista perfiles educativos. 19. México: CISE.
 37. FERTIMEX. (1980). Curso de formación de instructores teoría de la instrucción. México: Serie capacitación.
 38. French, G.E. (1958). Development of a measure of complex motivation. En Atkinson W. Motives in fantasy, action and society. New York: Van Nostrand.

-
39. Gagné, R. (1979). Las condiciones del aprendizaje. México: Interamericana.
 40. Gagné, R. y Briggs, L. (1976). La planificación de la enseñanza. México: Trillas.
 41. Gauquelin, F. (1987). Aprender a aprender. Bilbao: Mensajero.
 42. Gellerman, W.S. (1977). Motivación y productividad. México: Diana.
 43. Goldhaber, G. M. (1986). Comunicación organizacional. México: Diana.
 44. González de Nova. (1981). Guía práctica para la selección de técnicas didácticas. México: IMSS.
 45. Good, T. L. y Brophy, J. R. (1985). Psicología educacional. México: Interamericana.
 46. Gutierrez, R. (1976). Introducción a la didáctica. México: Estinge.
 47. Haber, A. y Runyon, R. (1986). Estadística general. México: Iberoamericana.
 48. Hampton, R. D. (1990). Manual de desarrollo de recurso humanos. México: Trillas.
 49. Harris, O. J. (1992). Administración de recursos humanos. México: Limusa.
 50. Heckhausen, H. (1980). Motivo y motivación. En Hermann, G. Conceptos fundamentales de psicología. (pp. 366-384). Barcelona: Herder
 51. Heckhausen, H. (1967). The anatomy of achievement motivation. New York: Academic. Press
 52. Hernández. (1986). Psicología del trabajo. México: Index.
 53. Herzberg, F. (1959). The motivation to work. New York: Wiley.
 54. Hodgetts, R.M (1992) Comportamiento en las organizaciones. México: McGraw Hill.
-

-
55. IMSS. (1988). Manual técnico de didáctica básica. México: Subdirección General Administrativa.
56. IMSS. (1990). Manual práctico de habilitación de instructores. México: Coordinación delegacional de capacitación.
57. IMSS. (1990). Manual de habilitación de asesores. México: Subdirección General Administrativa.
58. IMSS. (1991). Manual de procedimientos del sistema IMSS-capacitación. México: Subdirección General Administrativa.
59. James, A. F. y Stoner, W. Ch. (1989). Administración. México: Prentice-Hall
60. Jeff, H. (1992). Administración de recursos humanos. México: Limusa.
61. Jiménez, O. y Lafitte, B. (1989). Manual de técnicas de evaluación. México: Nueva Generación.
62. Klaus, D. J. (1976). Técnicas de individualización e innovación de la enseñanza. México: Trillas.
63. Kirkpatrick, L.D. (1971). Evaluación del entrenamiento. En Craig, L. y Bittel, R. Manual de entrenamiento y desarrollo de personal. México: Diana.
64. Kolb, D. (1977). Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos. México: Prentice-Hall.
65. Kolb, D. (1977). Psicología de las organizaciones: Experiencias. México: Prentice-Hall
66. Landsheere, G. (Ed.). (1987). Diccionario Santillana Vol. II
-

-
67. Kossen, S. (1995). Relaciones humanas en la organización. México: Harla.
68. Leavitt, H. (1964). Managerial Psychology. Chicago: University of Chicago.
69. Lewin, K. (1969). Dinámica de la personalidad. Madrid: Morata.
70. Lorenzo, V. A. (1994). Análisis de la motivación de logro y su relación con la neurosis. Tesis: UNAM Psicología.
71. Madsen, K. B. (1972). Teorías de la motivación. México: Paidós.
72. Mager, R.F.(1974). Preparing objectives for programmed instruction. Sn Francisco: Fearon
73. Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review 7. pp. 370-396.
74. Maslow, A.(1954). Motivación y personalidad. Barcelona: Sagitario.
75. Mankelunas, M. V. (1987). Psicología de la motivación. México: Trillas.
76. McClelland, D. (1953). The achievement motive. New York: Apleton-Century.
77. McClelland, D. (1977). La sociedad ambiciosa. Factores psicológicos en el desarrollo económico. Madrid: Guadarrama.
78. McClelland, D. (1989). Estudio de la motivación humana. Madrid: Narcea.
79. Mendenhall, W. y Reinmuth, J. (1981). Estadística para administración y economía. México: Iberoamericana.
80. Mendoza, N. A. (1986). Manual para determinar necesidades de capacitación. México: Trillas.
81. Meyer, M. S. (1979). Instrucción programada. México: Limusa.
-

-
82. Myers, S. (1964). Who are your motivated workers?. Harvard business Review, 42.
83. Miranda, E. V. (1995). Formación de instructores. Tesis. México: UNAM Psicología.
84. Monclus, A. (1990). Educación de adultos. Madrid: Fondo de cultura económica.
85. Murray, A. H. (1938). Explorations in personality. New York: Oxford University.
86. Norusis, M. (1992). SPSS for windows: Base system user's guide. USA: SPSS Inc.
87. Ortiz, T. (1979). Cómo evaluar programas y cursos de capacitación o de adiestramiento. Revista de pedagogía para el adiestramiento, 9, pp. 26-35.
88. Papalia, E. y Olds, W. (1987). Psicología. México: McGraw Hill.
89. Pérez, V. E. y Tiosol, S.H. (1995). Motivación al logro en un grupo de alcohólicos anónimos. Tesis. México: UNAM Psicología.
90. Petrovski, A. (1980). Psicología evolutiva y pedagógica. Moscú: Progreso.
91. Pinto, V. R. (1990). El proceso de capacitación. México: Diana.
92. Popham, J. y Baker, E. (1970). Los objetivos de enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
93. Recoder, E. E. (1989). Fundamentos de las teorías de aprendizaje aplicados a la planeación de la capacitación del instructor interno. Tesis. México: UNAM Psicología.
94. Reyes, J. y Contreras, F. R. (1969). Dinámica de grupos. México: Oasis.
95. Robins, S. P. (1992). Comportamiento organizacional. México: Prentice-Hall.
96. Rodríguez, E. y Ramírez, B. P. (1993). Administración de la capacitación. México: McGraw-Hill.
-

-
97. Rodríguez, E. (1987). Psicología de la organización: Manual de seminarios, México: Trillas.
98. Rodríguez, E. (1988). Motivación al trabajo, México: Manual moderno.
99. Rosenbaum, B. (1990). Cómo motivar a los empleados de hoy. México: McGraw Hill.
100. Ruiz, M. Y. (1979). La evaluación en el aprendizaje. México: ARMO.
101. Sarramona, J. (1991). Fundamentos de educación. Madrid: CEAC.
102. Sears, R.R. Macoby, E.E. y Levin, H. (1957). Patterns of child rearing. Harper & Row.
103. Sexton, W. (1977). Teorías de la organización, México: Trillas.
104. Shein, H. E. (1985). Psicología de la organización, México: Prentice-Hall.
105. Siliceo, A. (1993). Capacitación y desarrollo de personal, México: Limusa.
106. Smith, J. B., y Delahaye L.B. (1990). El ABC de la capacitación práctica, México: McGraw Hill.
107. Siegel, S. (1990). Estadística no paramétrica, México: Trillas.
108. Soria, M. (1987). Relaciones humanas, México: Limusa.
109. Spence, J. y T. Helmreich, R. (1978). Masculinity and femininity, their psychological dimensions, correlates and antecedents. Austin: University of Texas Press.
110. Stan, K. (1995). Relaciones humanas en las organizaciones, México: Harla.
111. Soria, M. (1990). Relaciones humanas. México: Limusa.
-

-
112. Taber, J., Glaser, R. y Shoefer, H. (1979). Aprendizaje e instrucción programada. México: Trillas.
113. Trueba, U.A. y Trueba, B. J. (1991). 65ª de Ley Federal del Trabajo. México: Porrúa.
114. Tyler, R.(1982). Principios para la elaboración del currículum. Buenos Aires: Troquel.
115. UCECA. (1979). Guía técnica para el DNC y adiestramiento en la pequeña y mediana empresa. México: Popular de los trabajadores.
116. Valencia, A.J. (1982). Evaluación de la capacitación. México: STPS.
117. Veroff, J. (1969). Social comparasion and the development off achievement motivation. En Smith. C. A Achievement _related motives in children. New York: Academic.
118. Veroff, J. y Birch, D. (1969). La motivación: Un estudio de la acción. Madrid: Marfil.
119. Vidart, N. (1978). Capacitación y adiestramiento en el proceso del trabajo. México:S.T.P.S.
120. Vogel, W., Baker, R.y Lazarus, R. (1958). The role of motivation in psychological stress. Journal of anormal and social psychology 56, pp. 105-112.
121. Vroom, V. (1964). Work and motivation. New York: Wiley
122. Vroom, V. (1979). Motivación y alta dirección. México: Trillas.
123. Werher, W. y Davis, K. (1991). Administración de personal y recursos humanos. México: McGraw-Hill.
-

-
124. Williams, C. y Calás, B. M. (1984). Conducta organizacional. Ohio: South Western Publishing.
125. Zamora, C. I. (1979). La capacitación en la administración pública. Tesis México: UNAM.

ANEXO

ANEXO I
MATRIZ DEL CURSO

NOMBRE DEL CURSO: CURSO TEORICO-PRACTICO DE MOTIVACION DE MOTIVACION DE LOGRO				
OBJETIVO GENERAL: QUE EL PARTICIPANTE ADQUIERA CARACTERISTICAS DE UNA PERSONA CON UNA ALTA MOTIVACION DE LOGRO Y REALICE SU TRABAJO CON UN 90% DE EFICIENCIA.				
TEMA	OBJETIVOS PARTICULARES	OBJETIVO ESPECIFICOS	MATERIALES	TIEMPO
I. EL Ser Humano y el Autococimiento	Que el participante analice los elementos que conforman al Ser Humano y la importancia del autoconocimiento.	1.1 Distinguir los elementos que conforman al Ser Humano. 1.2 Reconocer en él mismo la existencia de tales elementos. 1.3 Analizar la importancia de conocerse a sí mismo.	Doc. de apoyo 2,3 y 4. Guía de lec. 1 Pizarrón Rotafolio	130'
II. La motivación y la Frustración.	Que el participante identifique el proceso de la mot. y destaque la mejor manera de manejar la frustración.	2.2 Identificar los conceptos de motivación y frustración. 2.3 Analizar los elementos que motivan y desmotivan a las personas. 2.4 Destacar las principales características de las teorías de mot.	Rotafolio Doc. de apoyo 5 Guía de lec. 2	60'

MATRIZ DEL CURSO (Continuación)

NOMBRE DEL CURSO:				
OBJETIVO GENERAL:				
TEMA	OBJETIVOS PARTICULARES	OBJETIVO ESPECIFICOS	MATERIALES	TIEMPO
III. Comunicación interpersonal efectiva.	Que el participante utilice los elementos de la comunicación asertiva.	3.1 Distinguir los tipos de comunicación, princ. barreras y cómo superarlas. 3.2 Identificar la importancia de comprender un texto escrito. 3.3 Reconocer los elementos que hacen una com. asertiva. 3.4 Utilizar correctamente la asertividad diferenciándola de la no asertiva y la agresiva.	Doc. 6 Doc. 7 Acetatos Guión Doc. 8	160'
IV. El trabajo como agente motivador y realización de metas	Que el participante destaque los elementos favorables del trabajo. Que el participante analice la importancia de	4.1 Identificar aspectos relacionados del porqué trabaja la gente 4.2 Elaborar una frase donde se destaque la	Doc. 9 y 10 Guía de lec. 3 Hojas blancas Pizarrón Plumones	

trazarse metas.

MATRIZ DEL CURSO (Continuación)

NOMBRE DEL CURSO:				
OBJETIVO GENERAL:				
TEMA	OBJETIVOS PARTICULARES	OBJETIVO ESPECIFICOS	MATERIALES	TIEMPO
V. Trabajo individual y en equipo.	Que el participante experimente la importancia de trabajar individualmente y en equipo.	5.1 Construir un rompecabezas de hexágonos para analizar el trabajo en forma individual. 5.2 Destacar las ventajas y desventajas de trabajar individualmente. 5.4 Identificar qué es un grupo y sus características. 5.5. Reconocer las ventajas de trabajar en equipo a través de un collage	Rompecabezas Revistas Hojas de papel Tijeras Resistol Cartulinas Doc. 11	180'
VI. Calidad y Excelencia en el Trabajo.	Que el participante realice trabajos con un 100% de efectividad.	6.1. Definir los conceptos de Calidad y Excelencia. 6.2 Definir qué es un problema. 6.3. Resolver un problema con la cooperación de los participantes del grupo.	Doc. 12 Doc 13 Hojas tamaño carta	120'

MATRIZ DEL CURSO (Continuación)

NOMBRE DEL CURSO:				
OBJETIVO GENERAL:				
TEMA	OBJETIVOS PARTICULARES	OBJETIVO ESPECIFICOS	MATERIALES	TIEMPO
VII. Competitividad VS Cooperación	Que el participante distinga la diferencia que existe entre los dos conceptos.	7.1 Explicar la importancia de la competitividad grupal y personal 7.2 Analizar la competencia y sus efectos sobre la vida grupal. 7.3. Valorar la Cooperación en el sentido de dar sin recibir nada a cambio.	Doc.14 Guía de lec. 4 Doc. 15 Cartulina Tijeras Resistol Reglas de plástico.	130'



DELEGACIÓN 2 NOROESTE DEL DISTRITO FEDERAL
 UNIDAD DE MEDICINA FAMILIAR No. 23
 JEFATURA DE EDUCACIÓN MÉDICA E INVS.

CARTA DESCRIPTIVA

DÍA CONSECUTIVO DEL CURSO: 1 DÍA DE LA SEMANA: LUNES

FECHA: DE DE HOJA No. 1 DE 5

OBJETIVOS	OPERATIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	TÉCNICA	EXP. E-A	MATERIAL DE APOYO	COORDINADORES	TIEMPO
BIENVENIDA							
1.1	Identificar el nivel de Motivación que poseen los participantes a su llegada al curso.				Escala de Orientación de Logro	ANGÉLICA GARCÉS MARISSOL VAZQUEZ	10 10
Al término de la experiencia enseñanza-aprendizaje los participantes serán capaces de:							
1.2	Facilitar la integración grupal para establecer un clima de confianza.	Integración grupal	Dinámica de "La estrella"	1	Documento 1 Hoja impresa con la estrella		30
1.3	Valorar la importancia de la vivencia		Dinámica del "Caramelo"	2			10
1.4	Identificar las expectativas respecto al curso y establecer el contrato grupal	Encuadre	Lectura comentada.	3	Carta descriptiva y Programa.		10
RECESO							
1.1	Distinguir los elementos que conforman al Ser Humano	El Ser Humano y el Autoconocimiento	Taller	4	Documento 2 Guía de lec.1 "Áreas del Ser Humano" Rodríguez Estrada (1985) "Ementación y Superación Personal" D. Manual Moderno		130
1.2	Reconocer en sí mismo la existencia de tales elementos				Documento 3 "Cuestionario" Albertia. y Emerson (1990) "Yo soy dueño de mi vida" México: Pax.		
1.3	Destacar la importancia de conocerse a sí mismo.				Documento 4 "Cuestionario" Rodríguez Estrada M. (1986) "Relaciones Humanas" México: Manual Moderno.		



DELEGACIÓN 2 NOROESTE DEL DISTRITO FEDERAL
 URIPSO DE MEDICINA FAMILIAR No. 23
 JEFATURA DE EDUCACION MEDICA E INVS.

CARTA DESCRIPTIVA

DIA CONSECUTIVO DEL CURSO: 2 - DIA DE LA SEMANA: MARTES

FECHA: DE DE HOJA No. 2 DE 5

OBJETIVOS	OPERATIVOS	CONTENIDOS PROGRAMATICOS	TECNICA	EXP E-A	MATERIAL DE APOYO	COORDINADORES	TIEMP.
Al término de la enseñanza-aprendizaje los participantes serán capaces de:						ANGELICA GARCÉS MARISOL VÁZQUEZ	
2.1	Ubicar la responsabilidad de efectuar acciones que lleven a integrar equipos de trabajo.	Proceso grupal	Discusión	5	Releatoria vivencial escrita por un participante.		10
2.2	Describir los conceptos de motivación y frustración.	Motivación y Frustración	Corrillos	6	Documento 5 guía de Lec. 2 "Teorías de Motivación y Frustración", Hansen, T. (1967), "Teoría de Mot. y Frustración", Buenos Aires: Paidós.		60
2.3	Analizar los elementos que motivan y los que desmotiván.						
2.4	Destacar las principales características de las teorías de motivación.						10
3.1	Identificar la importancia de comprender un texto escrito.	Comunicación	RECESO Taller	3	Documento 6 "Prueba de los 3 min." Acevedo, A. (1989) <u>Aprender jugando</u> , Mexico: Litusa		60
3.2	Distinguir los tipos de comunicación, sus principales barreras y cómo superarlas.				Documento 7 Tipos de comunicación Robbins, S. (1987) <u>Comportamiento Organizacional</u> , México: Mc. Graw Hill		
3.3	Reconocer los elementos que hacen una comunicación asertiva.		Dramatización.	8	Documento 8 "Elementos de Comunicación Aguilera, R. (1989) <u>Asertividad</u> , México: pas.		100
3.4	Utilizar correctamente la asertividad diferenciándola de la no asertiva y la agresiva.						



DELEGACIÓN 2 NOROCCIDENTE DEL DISTRITO FEDERAL
UNIDAD DE MEDICINA FAMILIAR No. 23
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA E IMSS.

CARTA DESCRIPTIVA

DÍA CONSECUTIVO DEL CURSO: 3.º DÍA DE LA SEMANA: MIÉRCOLES

FECHA: DE DE HOJA No. 3 DE 5

OBJETIVOS OPERATIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	TÉCNICA	EAP E-A	MATERIAL DE APOYO	COORDINADORES	TIEMPO
Al término de la enseñanza-aprendizaje los participantes serán capaces de:						
3.5 Apreciar la responsabilidad de efectuar acciones de trabajo que lleven a integrar equipos de trabajo.	Proceso grupal	Discusión	9	Relatoría vivencial escrita por un participante	ANGÉLICA GARCÉS MARIGOL VÁZQUEZ	15
4.1 Identificar los aspectos relacionados con el porqué trabaja la gente.	El trabajo como agente motivador	Discusión	10	Documento 9 Guía de lec.3 "El trabajo como agente motivador". Rodríguez, M. (1988) Motivación al trabajo. México: Manual Moderno.		50
4.2 Elaborar una frase donde se destaque la relación entre trabajo y motivación.						30
4.3 Reconocer las metas y objetivos personales en el trabajo y la vida.		Ejercicio	11	Documento 10 "Planeación de metas" Kolb, D. (1991). Psicología de las org. México: Interamericana		10
5.1 Construir un "percepciones" "newajonos" para analizar el trabajo en forma individual.	El trabajo individual	Dinámica	12	PICEBO "Percepciones"		80
5.2 Destacar las ventajas y desventajas de trabajar individualmente.						



DELEGACIÓN 2 DORSETE DEL DISTRITO FEDERAL
UNIDAD DE MEDICINA FAMILIAR No. 23
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA E INVS.

CARTA DESCRIPTIVA

DÍA CONSECUTIVO DEL CURSO: 4 DÍA DE LA SEMANA: JUEVES

FECHA: DE DE HOJA No. 4 DE 5

OBJETIVOS OPERATIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	TÉCNICA	EXP. T-A	MATERIAL DE APOYO	COORDINADORES	TIEMPO
A) término de la enseñanza-aprendizaje los participantes serán capaces de:						
5.3 Apreciar la responsabilidad de efectuar acciones que lleven a integrar equipos de trabajo.	Proceso grupal	Interacción	13	Relatosa diferencial escrita por algún participante	ANGÉLICA GARCÉS MARISOL VÁZQUEZ	10
5.4 Identificar qué es un grupo, y sus características.	Trabajo en equipo	Discusión				
5.5 Reconocer las ventajas de trabajar en equipo a través de la realización de un collage.		Corralitos	14	Documento 11 "Trabajo en equipo" Rodríguez, M. (1989) "Cooperación de equipos" México: Manuel M. Negro.		100
6.1 Definir los conceptos de Calidad y Excelencia.	Calidad y Excelencia en el trabajo.	ALFEG Discusión	15	Documento 12 Definición de Calidad y Excelencia" McCann, R. (1989). <u>El placer de servir con calidad.</u> México: Pax.		10 120
6.2 Examinar su propia necesidad de logro y su relación con calidad y excelencia.		Dinámica "Motivación de logro".		Documento 13 "Dinámica de Logro". Molb, D. (19). <u>Psicología de las organizaciones.</u> México: Interamericana.		
6.3 Crear una situación en la que se espera que actúe de acuerdo a las características de una persona con Mot. de Logro						



DELEGACIÓN 2 NORESTE DEL DISTRITO FEDERAL
 UNIDAD DE MEDICINA FAMILIAR No. 23
 SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MÉDICA E IMSS.

CARTA DESCRIPTIVA

DÍA CONSECUTIVO DEL CURSO: 5 DÍA DE LA SEMANA: VIERNES

FECHA: DE DE HOJA No. 1 DE 1

OBJETIVOS OPERATIVOS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	TÉCNICA	EXP. E-A	MATERIAL DE APOYO	COORDINADORES	TIEMP.
Al término de la enseñanza-aprendizaje los participantes serán capaces de:					ANGÉLICA GARCÉS MARISOL VÁZQUEZ	
6.4 Apreciar la responsabilidad de efectuar acciones que lleven a integrar equipos de trabajo.	Proceso grupal	Discusión	16	Peletoria vivencial escrita por parte de algún participante.		10
7.1 Explicar la importancia de la competitividad grupal y personal.	Competitividad y Cooperación.	Taller	17	Documento de guía de lectura "Definición de competitividad y cooperación". Jaap, T. (1991). <u>Desarrollo de liderazgo</u> . México: Fax.		60
7.2 Analizar la competencia y sus efectos sobre la vida grupal.		PECEED				10
7.3 Valorar la cooperación en el sentido de dar sin recibir nada a cambio.		Dinámica de "la torre"	18	Documento 1: "Competición Integral" Flack, M. (1991).		60
8.1 Que el participante integre los elementos fundamentales de los toros.	Proceso grupal	Dinámica de "la canción"	19	<u>Manual de dinámicas del IMSS</u>		30
8.2 Identificar el nivel de motivación que poseen los participantes al término del curso.				Escala de Orientación de Logro.		40
	CLAUSURA					10

ANEXO 2

CURSO TEORICO-PRACTICO DE MOTIVACION .
MANUAL DEL PARTICIPANTE

Avanza

INTRODUCCION

" La vida es un aprendizaje de caminos de perfección compartida"

Es por ello que hoy te encuentras tú aquí, reconociendo que la vida y el mundo tienen mucho que ofrecerte. Las actividades que vamos a compartir en estas horas han sido planeadas con el propósito de que identifiqués la diferencia en las acciones que favorecen o entorpecen nuestras actividades cotidianas, para que así puedas comprender el efecto que tienen en el logro de nuestras metas, y finalmente poder elegir y hasta proponer situaciones correctivas.

Partiremos de un aspecto básico, el autoconocimiento, ya que lo que hagamos con nuestra vida, esta en completa relación con el conocimiento que tengamos de nuestra personalidad, capacidades físicas e intelectuales, intereses, etc.

Continuaremos con la motivación: su significado y relevancia. Así como aquel sentimiento que todos hemos sentido alguna vez, la frustración.

La manera en que manejamos el envío y la recepción de mensajes, serán elementos tratados en el tema de comunicación. Habilidad perfeccionable y dinámica, ya que muchas veces está dirigida por el temperamento y no con la finalidad de lograr una comunicación efectiva. Por ello se destacará el manejo de la asertividad como una opción para tener éxito en ella.

El trabajo, tanto en su significado humano-creativo así como su importancia material. Las diferencias entre el trabajo individual y el trabajo en equipo, resaltando con ello la importancia de unir fuerzas para tener un mejor desempeño, logrando así las metas y objetivos que se plantean alcanzar.

Un tema de gran actualidad es la calidad: el hacer las cosas bien, desde la primera vez. La situación económica, laboral, familiar y personal, inclinan la balanza hacia la preparación y a la necesidad de salir adelante de la mejor manera en nuestros retos.

Finalizaremos con el análisis de nuestra posibilidad de cooperar, para poder ser más competitivos ante los cambios que los tiempos actuales imponen.

Este es nuestro temario, preparado especialmente para ti, que eres una persona con excelente capacidad y que sabemos sobre todo que tienes un gran compromiso con tu superación.

J B I E N V E N I D O !

Avanza

La Estrella

¿Quién soy?

Mis Pasatiempos.

Mis Metas.



El tipo de mi pareja ideal.

Mis defectos y
mis cualidades.

L. AUTOCONOCIMIENTO Y AUTOESTIMA

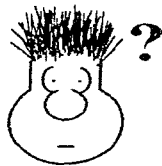
“ Cuando aprendemos a conocernos, en verdad vivimos” (R. Shuller).

Mauro Rodríguez considera que el Autoconocimiento se basa en conocer las partes que nos componen, cuales son sus manifestaciones necesidades y habilidades; los papeles que vive el individuo y a través de los cuales poder descubrir el porqué de como actúa y siente. Todos los elementos se relacionan mutuamente dando por resultado la personalidad en el individuo

De esta manera el autoconocimiento es un estado de conocimiento personal que nos permite interpretar y entender los valores, creencias y actitudes que manejamos y cómo estos influyen en nuestra conducta y en los demás. Conocernos a nosotros mismos influirá en nuestros pensamientos y nuestras acciones permitiéndonos transformar nuestra conducta hacia el logro de resultados positivos.

Este afán, no es nuevo, ha caminado con el hombre a través de su historia

Hace muchos años los griegos grabaron en su templo de Delfos aquella inscripción



“Ciudadano, concóctete a ti mismo”.

Cada uno hemos nacido con un instrumental maravilloso para triunfar, pero hay que reconocer nuestros alcances y limitaciones. Hemos sido creados libres, para fracasar o libres para triunfar. Cada uno puede trazar su propio destino, en cuanto el quiera ser y hacer. Desde el nacimiento traemos dotes y habilidades diversas que podemos darles vida para bien propio y de los demás. Hasta los más impedidos pueden dejar una huella positiva en esta vida. Nadie puede estar en armonía con los demás si no esta primeramente en armonía consigo mismo.

Las personas no alcanzan sus metas por el simple hecho de no creer que deben merecerlas y no por que carezcan de inteligencia o de habilidad. Por ello es necesario manejar y utilizar el concepto de autoestima. El cual esta formado por dos elementos:

CONFIANZA EN SI MISMO + RESPETO A SI MISMO = AUTOESTIMA

La confianza en si mismo es la conciencia que evalúa la eficacia de las propias acciones, aspecto totalmente relacionado con el conocimiento que tenemos de nosotros mismos, ya que sabemos cuales son nuestras capacidades y limitaciones, con el conocimiento pleno de que cosas podemos realizar cada vez mejor. Por otro lado el respeto de sí mismo, es el sentimiento de mérito personal.

En suma, si desarrollamos estos elementos tendremos un nivel alto de autoestima la que nos da la convicción interior de nuestra eficacia y valor fundamentales. Un orgullo que tiene que ver con el placer consciente que nos producen los logros o acciones específicas que alcanzamos. De manera definitiva es una experiencia emocional positiva

Pero cuidado, existe una falsa autoestima que estará basada en una desmedida autovaloración, que busca más compensar o esconder una debilidad, o la intención de despreciar a los demás por simple arrogancia, basada más en la inseguridad.

Por ello un primer paso es conocernos mejor, para poder desarrollar autoconfianza y seguridad, y poder así planear y diseñar más eficientemente nuestra vida. A continuación se describiran algunas de las estructuras básicas del ser humano

1.- LAS ESTRUCTURAS DEL SER HUMANO.

El ser humano esta compuesto, básicamente, por cuatro estructuras

1.1. ESTRUCTURA FÍSICA:

Nuestro cuerpo tanto en su materia como en sus funciones hacen de él un prodigio superior a cuantos inventos existen. Algunos de elementos que lo conforman son.

El cerebro centraliza, relaciona y dirige todas nuestras actividades, lo pone todo en movimiento, imprime y registra cuanto oye, siente o toca. En 1200 gramos de materia hay de 500 a 1000 millones de células pequeñas pilas eléctricas, y telégrafos que aseguran mensajes y comunicaciones. Se prolongan en una red de miles de millones de hilos que cruzan todo el cuerpo, y que transmiten por cada uno de ellos a la velocidad de 100Km por hora. Posee conmutadores, interruptores, receptores, que aseguran la comunicación imprevista entre el cerebro y la más lejana parte del cuerpo.

El oído es el mejor receptor compuesto por un pabellón configurado para captar, dirigir y enviar los sonidos por un conducto auditivo hasta una membrana elástica que vibra para ampliar y transmitir los sonidos a una cadena de huesecillos que se eslabonan hasta el oído interno y al final en la corteza cerebral para darle significado y respuesta.

Los ojos vienen siendo la mejor cámara fotográfica del mundo, el ojo humano toma y revela 16 fotografías por segundo instantáneas a colores y en tercera dimension. Enfoca automáticamente desde el infinito hasta 2.5 cm de aproximación.

No necesita graduación de luz pues también su diafragma se gradúa automáticamente. Su lente se lubrica y limpia automáticamente y queda toda la cámara perfectamente resguardada de las inclemencias del medio, no necesita rollo pudiendo tomar 800 mil placas por día, en un milímetro cuadrado.

El corazón, es otra maravilla. Es pequeño como el puño funciona noche y día, late 100 mil veces en 24 horas, llenaría un estanque de 36 metros cubicos por día.

El aparato digestivo viene a ser el mejor laboratorio químico múltiple que pueda existir, transforma los alimentos en energía y vida.

Y así podríamos seguir enumerando más elementos hasta llegar a las más pequeña célula, que al interactuar en conjunto logran el funcionamiento adecuado del individuo.

1.2. ESTRUCTURA EMOCIONAL:

Es una parte interna del individuo, y que lleva al hombre a conocerse, ya que a través de estados de ánimo, sentimientos y emociones es cómo se da cuenta que existe

Se manifiesta por medio de sentimientos, estados de ánimo y reacciones como : amor, odio, alegría, tristeza o miedo, ansiedad, angustia, inferioridad, celos, culpabilidad, irritabilidad, fracaso, frustración, optimismo, entusiasmo, satisfacción, etc.

Esta parte emocional tiene ciertas necesidades que cubrir como protección, aceptación, amor, motivación, comunicación, pertenencia, seguridad, etc. Si estas necesidades están cubiertas de acuerdo a las expectativas personales del individuo, derivaran en relaciones afectivas consigo mismo y con los demás de manera positiva

1.3. ESTRUCTURA MENTAL:

La mente humana es la más complicada computadora de todo el mundo, comprende el conjunto de actividades psíquicas y esta compuesta por tres niveles:

- **Consciente** - Es un darse cuenta de lo que pasa, de lo que se dice o siente. Comprende un estado de vigilia en la cual estamos en la vida diaria, los cinco sentidos físicos funcionan, la persona puede ver, oír, gustar, oler, sentir en forma real es decir, se da cuenta. Así mismo las facultades mentales como, la imaginación la memoria, la sensibilidad, las puede manejar el sujeto de acuerdo a su propia necesidad. Estas facultades se pueden cultivar a través de la educación en forma consciente, viviendo el presente y ajustándose a él.
- **Subconsciente** - Abarca los recuerdos del pasado que se pueden traer al presente.
- **Inconsciente**.- Son las imágenes del pasado que serían muy difíciles traer al presente. De acuerdo con la teoría de Jung, es la parte de la mente que contiene material reprimido u olvidado.

1.4. ESTRUCTURA ESPIRITUAL:

El espíritu es el elemento que busca el significado de la vida es lo más profundo, es el núcleo de identidad la parte más interna y dinámica. Se manifiesta a través de lo que se quiere lograr y como quiere lograrse. El ser humano es el único que va tras una búsqueda universal de un principio superior y trascendente. Sólo el posee una conciencia del BIEN y del MAL.

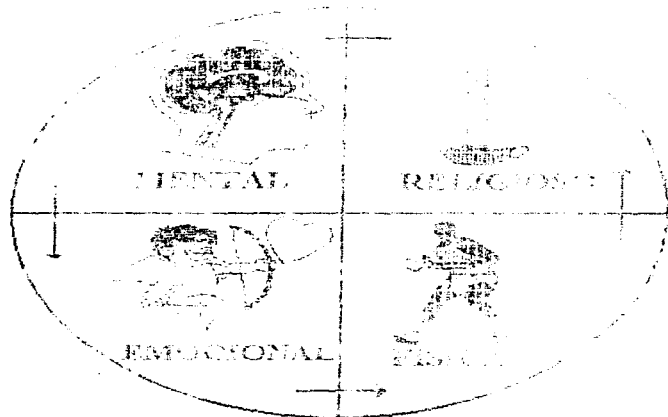
Esta estructura nos da sentido de identidad y de conciencia. Se manifiesta a través de la fe, creencias, significado de la vida, creatividad y vocación. Satisfaciendo así la necesidad de trascendencia.

Finalmente podemos decir que si una persona se conoce y esta consciente de sus cambios crea su propia escala de valores y desarrolla al máximo sus capacidades, de esta manera si se acepta y respeta tendrá una alta autoestima. Por el contrario si una persona no se conoce, tiene un concepto pobre de si misma, no se acepta ni respeta. entonces tendrá una autoestima baja.

"Solo se podrá respetar a los demás cuando se respeta uno a si mismo; solo podremos dar cuanto nos hemos dado a nosotros mismos; solo podremos amar cuando nos amemos a nosotros mismos."

(Abraham Maslow).

GUIA DE LECTURA No. 1



- 1.- Dar una definición de autoestima.
- 2.- Enumerar las estructuras básicas del ser humano.
- 3.- Mencionar un ejemplo de estructura física.
- 4.- porque es importante conocerse uno mismo.

- 1.- Dar una definición de autoestima.
- 2.- Enumerar las estructuras básicas del ser humano.
- 3.- Mencionar un ejemplo de estructura física.
- 4.- porque es importante conocerse uno mismo.

Modelo de comportamiento para el desarrollo personal.

Robert E. Alberti.

El doctor Carl Rogers, en su libro *On Becoming a person* (Cómo desarrollar nuestra personalidad), identifica tres características esenciales para alcanzar un desarrollo personal saludable. El siguiente "modelo" de comportamiento se basa en ellas.

"Una creciente apertura a la experiencias"

¿Cuán recientemente ha:

a) un año. b) un mes. c) una semana

- _____ participado en un nuevo deporte o juego?
- _____ cambiado su opinión sobre un asunto (político, personal, profesional) importante?
- _____ iniciado un nuevo hobbie o alguna actividad manual?
- _____ estudiado algo nuevo?
- _____ dedicado 15 minutos o más a cuidar de la sensibilidad de su cuerpo (relajación, tensión, sensualidad)?
- _____ escuchado por más de 15 minutos un punto de vista religioso, político, profesional o personal con el cual difiera?
- _____ probado un nuevo tipo de comida, percibido un olor diferente, escuchado un sonido nuevo?
- _____ llorado, dicho "te quiero", reído hasta las lagrimas, gritado hasta el limite de su capacidad pulmonar o admitido un sentimiento de temor?
- _____ observado una puesta de sol, una luna llena, un ave planeando en el cielo, o una flor abrirse al sol?
- _____ viajado a algún lugar que nunca haya visitado?
- _____ iniciado una nueva amistad o cultivado una ya antigua?
- _____ dedicado una hora o más a comunicarse a fondo, escuchando activamente y respondiendo con honestidad con una persona de diferente cultura o raza?
- _____ hecho un viaje fantástico, dejándose guiar por su imaginación por mas de 10 minutos.

"Una vida cada vez más existencial"

¿Cuán recientemente ha:

- _____ hecho algo que deseaba en ese momento sin preocuparse por las consecuencias?
- _____ puesto atención a lo que realmente siente en su interior?
- _____ expresado un sentimiento con espontaneidad: enojo, gozo, temor, tristeza, preocupación sin pensar en ello?
- _____ hecho lo que deseaba y no lo que pensaba "debía" hacer.
- _____ invertido tiempo o dinero en un placer inmediato en lugar de ahorrar para el mañana?
- _____ comprado algo que le gustó en forma impulsiva?
- _____ hecho algo que nadie (ni siquiera usted) esperaba que hiciera?

"Mayor confianza en nuestro organismo"

¿Cuán recientemente ha

- _____ hecho lo que sentía correcto, en contra de las recomendaciones de otros?
- _____ tratado de resolver viejos problemas de una manera diferente desde una nueva perspectiva?
- _____ expresado una opinión contraria asertivamente ante una mayoría que se opone?
- _____ usado su propio criterio para dar solución a un problema difícil?
- _____ tomado una decisión y actuado de acuerdo con ella?
- _____ reconocido - por medio de sus acciones - que usted puede manejar su propia vida?
- _____ pensado en su salud lo suficiente para hacerse un chequeo general (en un término de dos años)?
- _____ hablado con otros acerca de su religión o su filosofía de la vida?
- _____ asumido un puesto directivo en su profesión, en una organización o en su comunidad?
- _____ expresado sus sentimientos al ser tratado injustamente?
- _____ tomado el riesgo de compartir sus sentimientos con otra persona?
- _____ diseñado o construido algo por su cuenta?
- _____ reconocido haber estado equivocado?

Hay muchas cosas que pueden reflejar más de nuestra personalidad. Nuestra forma de vestir, las cosas que nos gusta comer, los lugares que nos agrada visitar, etc. Este proceso muchas veces es llamado proyectivo ya que refleja formas de ser, aprendizajes y necesidades muy internas de nuestra forma de ser. Es necesario estar atentos a todas aquellas señales que nutren nuestro autoconocimiento y autoestima.

En este ejercicio nos identificaremos con diversas cosas, lo cual nos permitirá entender más este proceso de proyección.

SI FUERAS MUEBLE, ¿QUÉ MUEBLE SERÍAS? _____

SI FUERAS UN COLOR, ¿QUÉ COLOR SERÍAS? _____

SI FUERAS UN VEHÍCULO, ¿QUÉ VEHÍCULO SERÍAS? _____

SI FUERAS UN PAÍS, ¿QUÉ PAÍS SERÍAS? _____

SI FUERAS UN MINERAL, ¿QUÉ MINERAL SERÍAS? _____

SI FUERAS UNA PRENDA DE VESTIR, ¿QUÉ PRENDA SERÍAS? _____

SI FUERAS UNA ESTACIÓN DEL AÑO, ¿QUÉ ESTACIÓN SERÍAS? _____

II. MOTIVACION Y FRUSTRACION

Cuantas veces no hemos oído frases como las siguientes:

- ¿Porqué no pones empeño en las cosas que haces?
- Todos quieren que me supere ...pero ¿cómo quieren que lo haga?
- En que consistirá que a otros les salen mejor las cosas.
- ¡ Eres un fracaso !
- Ni crean que lo vuelva a intentar.

Llegamos así a una pregunta más específica: ¿Porqué cada uno de nosotros hace lo que hace y no otras cosas?, la Teoría Motivacional es la que nos ayuda a responder esta pregunta. La motivación ha sido definida de muchas maneras:

"La motivación se deriva del vocablo latino movere que significa mover" (Hodgetts, 1989)

"Es el proceso de estimular a un individuo para que realice una acción que satisfaga alguna de sus necesidades y alcance alguna meta deseada para el motivador" (Sexton, 1983)

"La motivación es el tipo de conducta humana dirigida a conseguir aquello que se necesita o desea" (Hernández, 1986)

"Motivación es aquello que se encuentra ocasionando la conducta, viene a ser algo como un motor que siempre impulsa al organismo" (Arias Galicia, 1980)

Dando así respuesta a nuestra anterior pregunta se puede decir que el ser humano actúa por motivos, para conseguir lo que necesita o para evitar lo que el teme. El conocer los motivos que mejor van a mover a las personas, no es tan fácil como puede suponerse a primera vista, ya que los hombres persiguen infinitos objetivos distintos para satisfacer necesidades, muchos de ellos aparentemente ilógicos, absurdos o superfluos.

2.1 TIPOS DE MOTIVACIÓN:

Se explican ahora algunos tipos de motivación:

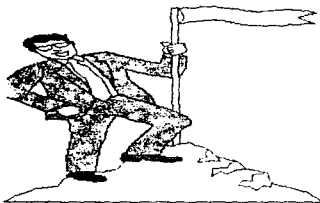
Motivación Extrínseca: el hombre hace algo que no le interesa para conseguir un incentivo. Así puede realizar algún trabajo desagradable o arriesgado solo por el dinero que recibirá por ello.

Motivación Positiva: la persona actúa para obtener los incentivos que la atraen, así se pueden realizar una serie de actos para adquirir una posición social, un nivel económico, etc.



Motivación Intrínseca: el incentivo es la actividad misma que la persona ejecuta, total o parcialmente, por esta razón se puede realizar un trabajo que gusta no solo por el dinero que produce sino porque el trabajo mismo produce ya un incentivo

Motivación Negativa: el hombre actúa para evitar o destruir los males que teme o le desagradan, a veces el hombre actúa de determinada forma para evitar castigos, sanciones, enfermedades, etc.



2.2. LA FRUSTRACIÓN:

Una definición que podemos dar a este término es la siguiente

"Frustrar del latín frustrare, engañar. Privar a uno de lo que esperaba, malograr un intento. Dejar sin efecto un propósito contra la intención del que procura realizarlo." (Dicc. Encc. Ilus).

Cuando no alcanzamos los fines propuestos se puede decir que la conducta es frustrada. No siempre consigue el hombre los fines que se propone, muchas veces existen barreras o conflictos que se interponen.

2.2.1 Causas de la frustración:

Los factores frustrantes más frecuentes son:

- a) Obstáculos o conflictos.
- b) Deficiencias

a) **Obstáculos** - La interposición de un obstáculo o barrera entre la persona o el fin que persigue constituye una de las causas más comunes de frustración, estos obstáculos pueden ser físicos, sociales o morales. Así mismo cuando aparecen muchas situaciones inesperadas en el logro del objetivo.

b) **Deficiencias** - Pueden ser de dos tipos objetivas y subjetivas. Cuando un individuo carece de algo que objetiva y normalmente debía tener (vista, oído, piernas, manos, etc.), se da una deficiencia que produce frustración.

En cuanto a las deficiencias subjetivas estas se dan cuando por ejemplo un individuo tiene un nivel de aspiraciones demasiado elevado este nunca estará contento ya que siempre creará que le falta algo que en justicia se merece.

Ambos tipos de deficiencias son frecuentes en la vida laboral

2.2.2. Efectos de la frustración:

Los factores o causas citadas producen, por lo general efectos perturbadores en la conducta humana que tiende a desorganizarse y hacerse agresiva, a menos que la cuestión se resuelva satisfactoriamente mediante una de las dos soluciones siguientes:

- Mediante la solución racional de las dificultades, el hombre analiza y razona las dificultades que le han impedido conseguir su fin, racionaliza su fracaso y acumula todo ello a su persona como una experiencia más en su vida que, quizás le impida fracasar de nuevo en otra oportunidad. Hemos de decir que no debe ser una justificación o disculpa ante uno mismo de la propia conducta.
- Mediante la renuncia al incentivo inalcanzable en busca de un valor superior. A veces el hombre ante su fracaso renuncia a los fines más o menos materiales que perseguía, y se aboca dirige toda su conducta en pos de otros más elevados, generalmente ideales religiosos, políticos, sociales, morales, etc.

Ambas soluciones son poco corrientes y solamente suelen darse cuando la frustración no es muy fuerte, y cuando el individuo posee una gran capacidad de tolerancia a la frustración. El

grado de tolerancia a la frustración varía mucho de unas personas a otras y tiene una gran importancia para la vida laboral.

Métodos que se emplean para combatir la frustración:

- 1.- Corrección de la situación.
- 2.- Catarsis.
- 3.- Psicodrama.
- 4.- Consejo.

El mejor método de combatir la frustración es a través de la planeación para que si se llega a presentar tengamos más opciones o alternativa, y si ésto no es posible buscar disminuirla a través de la pronta solución de los problemas que se presenten en nuestra vida cotidiana tanto laboral como familiar.

2.2.2.1. Algunas ideas que ayudan con efectividad al manejo de la frustración son:

- Las cosas no tienen que suceder como yo quiero, sólo porque así lo deseo.
- Si esto no sale como espero ¿Realmente es el fin?
- ¿Acaso no tengo otras alternativas?
- A veces es inevitable que una meta sea bloqueada, pero no por eso la situación se hace imposible.
- Un niño se tiene que comportar como tal.

Habemos muchos que reaccionamos al medio de una manera en la que se pueda evitar el conflicto a toda costa, solo pocos tienen tan alta autoestima que pueden mantenerse firmes y sostener sus ideas aún frente a la oposición. De esta manera se buscan retos y experiencias que impliquen mayor conocimiento y esfuerzo y como es mayor nuestra sensación de capacidad tendremos mayores posibilidades de éxito.



MOTIVACION	FRUSTRACION
<ul style="list-style-type: none"> • ORIENTADA A UN OBJETIVO • TENSION REDUCIDA SE ALCANZA UN OBJETIVO • LA CONDUCTA MUESTRA VARIABILIDAD E INGENIOSIDAD EN UNA SITUACION PROBLEMATICA. • LA CONDUCTA ES CONSTRUCTIVA. ES • LA CONDUCTA REFLEJA LAS ELECCIONES Y LAS CONSECUENCIAS SOBRE LAS QUE INFLUYE. • EL APRENDIZAJE AVANZA Y TIENDE AL DESARROLLO Y A LA MADUREZ. 	<ul style="list-style-type: none"> • NO DIRIGIDA HACIA UN OBJETIVO. • TENSIONES REDUCIDAS CUANDO SE EXPRESA LA CONDUCTA, PERO INCREMENTADAS SI LA CONDUCTA CONDUCE A MAS FRUSTRACION. • LA CONDUCTA ES ESTEREOTIPADA Y RIGIDA. • LA CONDUCTA ES DESTRUCTIVA. • LA CONDUCTA ES COMPULSIVA. • EL APRENDIZAJE SE BLOQUEA Y LA CONDUCTA SE HACE AGRESIVA.

GUIA DE LECTURA No. 2

- 1.- Definir que es motivación y que es frustración.
- 2.- Cómo podrías reconocer a una persona motivada?
- 3.- Y cómo una frustrada?
- 4.- Cómo te sientes cuando estás frustrado y que haces para salir de ello?

EXAMEN

Propósitos:

- 1.- Exhibe la capacidad de concentración de los alumnos.
- 2.- Mide la capacidad de trabajar bajo presión.

Duración:

3 minutos

- 1.- Lea cuidadosamente todas las instrucciones que a continuación se presentan, antes de hacer cualquier cosa.
- 2.- Escriba su nombre en la esquina superior derecha de la hoja.
- 3.- Encierre en un círculo la palabra "nombre" del punto número 2.
- 4.- Dibuje cinco pequeños cuadros en la parte superior izquierda de la hoja.
- 5.- Ponga una X en cada cuadro que dibujó.
- 6.- Ponga un círculo en cada cuadro.
- 7.- Firme con su nombre debajo del título de esta hoja.
- 8.- Escriba Si, Si, Si, abajo de la palabra "presión" en el punto de propósitos.
- 9.- Escriba una "Z" en la parte media derecha de la hoja.
- 10.- Trace un triángulo alrededor de la "Z" que acaba de hacer.
- 11.- En la cara posterior de esta hoja sume 8955 y 9585.
- 12.- Ponga un círculo alrededor de su respuesta, y un cuadro alrededor del círculo.
- 13.- Cuente en voz normal desde 10 hasta 1 en descenso.
- 14.- Complete el adagio: "No por mucho _____ amanece más _____".
- 15.- Grite fuerte su nombre cuando llegue a este punto.
- 16.- Si usted es la primera persona que llegó a este punto, felicidades, le invitamos a continuar.
- 17.- Levante la mano y diga: "El tiempo es el tesoro de los triunfadores".
- 18.- Haga tres perforaciones en el margen superior con la punta de su lápiz.
- 19.- Subraye todos los números de esta parte final de la página.
- 20.- Ahora que ha leído las instrucciones cuidadosamente, haga solamente lo ordenado en el punto número 2.

III. COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

La comunicación es una habilidad que pertenece a la naturaleza humana y es increíble el grado de progreso alcanzado por las comunicaciones tecnológicas. Sin embargo, paralelo a esta evolución somos también testigos del grave deterioro sufrido en las últimas fechas en las relaciones personales de comunicación.

Sin duda una comunicación deficiente es la causa más citada en el conflicto interpersonal, pasamos casi 70% de las horas de vigilia comunicándonos (escribiendo, leyendo, hablando, escuchando) es lógico afirmar que una de las fuerzas que más inhiben un buen desempeño del grupo es la falta de una buena comunicación.

No hay un grupo que pueda sobrevivir sin la comunicación la transmisión de significado entre sus integrantes, solo mediante la transmisión de significado de una persona a otra es posible la comunicación de información e ideas, sin embargo la comunicación es algo más que solo la transmisión de significados, también debe ser entendida, esta debe incluir tanto la transferencia como la comprensión del significado.

3.1. CONCEPTO DE COMUNICACIÓN:

"La comunicación es el proceso de transmitir significados que van del emisor al receptor existiendo una retroalimentación entre ellos"

" Es un acto humano a través del cual se participa a otro de nuestros sentimientos deseos, conocimientos, inquietudes, temores, etc., que tienen como fin provocar en él una respuesta previamente concebida (cambio de actitud, hábitos de compra, formas de conducta, acciones, etc.). Esta participación por ser el vehículo a través del cual se conforman relaciones humanas da origen a la cultura (crear algo que no aparece originalmente en la naturaleza)" Indjeian T.

3.2. COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL:

" La comunicación organizacional es considerada como un proceso dinámico por medio del cual las organizaciones se relacionan con el medio ambiente y por medio del cual las subpartes de la organización se conectan entre sí. Por consiguiente la comunicación organizacional puede ser vista como el flujo de mensajes dentro de una red de relaciones interdependientes." (Goldhaber M.).

Una organización, es a su vez, un sistema vivo y abierto, interconectado entre si por el flujo de información entre las personas que ocupan distintas posiciones y representan distintos roles, que por lo común están insertos en una estructura de tipo piramidal.

De estas definiciones se pueden destacar tres puntos:

1. La organización es un sistema vivo y abierto, lo que quiere decir que esta propenso al cambio, ya que influencia y es influenciado por el medio ambiente.
2. La comunicación en una organización implica el intercambio de mensajes entre los diferentes departamentos que la componen y cuyo flujo tiene que respetar a la estructura en que esta compuesta la organización.
3. Para que una organización obtenga los resultados que se ha planteado las personas que la componen deberán manejar diversas habilidades en comunicación que reduzcan al mínimo posible las desviaciones, mal interpretaciones y errores en la recepción y envío de mensajes, ya que un mal manejo en la comunicación es causa de pérdida de tiempo y recursos.

Para que una organización tenga éxito sus miembros deben conocer y simpatizar con los objetivos trazados por la empresa como en la manera o forma en que se han de alcanzar estos objetivos proponiendo ideas en base a su experiencia y conocimientos y desde su respectiva función. Todo esto con la conciencia de que cada parte por formar parte de una cadena interrelacionada, afecta al todo; esto es, que toda acción (positiva o negativa) tiene repercusiones en la organización.

3.3. EL PROCESO DE COMUNICACIÓN:

Para que se lleve a cabo la comunicación, se requiere un propósito expresado como un mensaje por transmitir. El mensaje se origina en una fuente (emisor) y llega a un receptor, transmitiéndose a través de un medio (canal) al receptor, quien traduce (descifra) el mensaje enviado por el receptor. El resultado es una comunicación de significado entre personas.



3.4. CANALES FORMALES DE COMUNICACIÓN:

Las comunicaciones pueden fluir en dirección vertical o lateral

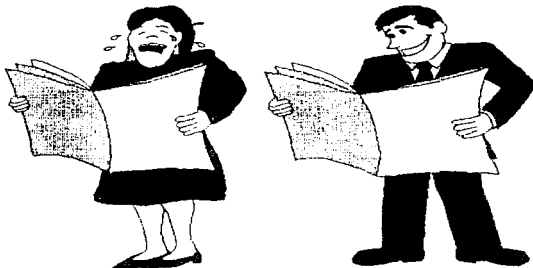
La dirección vertical es divisible a su vez en dirección descendente y ascendente.

- * **Comunicación Descendente:** Es la comunicación que fluye de un nivel de un grupo u organización hacia un nivel inferior. Uno de los propósitos más comunes de estos comunicados es proporcionar las suficientes instrucciones específicas concernientes a lo que se debe hacer quien y cuando debe realizar. Esta comunicación no necesariamente ha de ser oral o un contacto directo, puede ser por medio de cartas o documentos.
- * **Comunicación Ascendente:** Este tipo de comunicación fluye hacia un nivel superior en el grupo u organización. Sirve para suministrar información a los niveles superiores, darles a conocer el progreso en la obtención de las metas. Gracias a ella los jefes conocen las opiniones de los subalternos acerca de su trabajo, de sus compañeros y de la empresa en general, también pueden recurrir a ella para averiguar como mejorar las cosas. Por medio de: Programas de sugerencias, procedimientos de quejas, política de puertas abiertas y reuniones en grupo.
- * **Comunicación Horizontal:** Tienen lugar entre individuos de un mismo grupo de trabajo del mismo nivel. Son necesarias para ahorrar tiempo y facilitar la coordinación y la integración.

3.5. TIPOS DE COMUNICACIÓN:

Las tres formas básicas de comunicación son las siguientes:

- Comunicación oral o verbal: conferencias, comunicación cara a cara, juntas, etc.
- Comunicación no verbal: lenguaje corporal, arreglo personal, expresión facial, distancia física etc.
- Comunicación escrita: cartas, memorándums, boletines, etc.



3.6. BARRERAS EN LA COMUNICACIÓN:

Existen en el proceso de comunicación una gran variedad de interferencias. Las cuales las podemos agrupar en los siguientes tipos.

3.6.1. Barreras técnicas:

En el pasado, los problemas técnicos parecían determinar la existencia de las barreras de la comunicación. Muchas interrupciones en los canales de comunicación se atribuyeron a fallas mecánicas, obstrucciones físicas, mal funcionamiento técnico, obstáculos concretos, evidenciados en las etapas de transmisión, medio y recepción del proceso de la comunicación

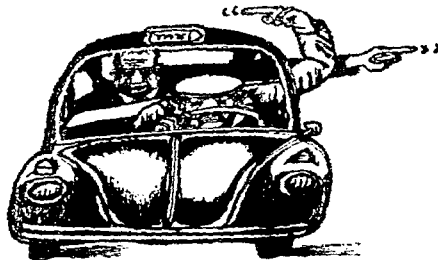
El progreso y el continuo perfeccionamiento de inventos como el teléfono, radio, televisión, automóvil, y en especial de la computadora electrónica, han llegado a tal punto de avance que los canales de información se consideran disponibles y eficaces como mecanismos de comunicación. Esto no significa que ya no existan impedimentos técnicos.

La nítida existencia del espacio, distancia y aprovechamiento del tiempo suscitan la posibilidad de eliminar en forma total todas las formas y aspectos de los impedimentos técnicos de la comunicación.

Pero en comparación con las décadas anteriores, las restricciones técnicas, físicas y tangibles son mucho menos comunes ahora que antes.

Ejemplos de barreras técnicas o físicas son:

- * Espacio o distancia
- * Fallas mecanizadas
- * Mal funcionamiento eléctrico
- * Interferencias físicas
- * Ruido



3.6.2. Barreras semánticas:

La semántica se define como el estudio del significado.

Los obstáculos semánticos de la comunicación significan una complicación mayor para la transmisión eficaz del entendimiento. Los problemas de semántica son más notorios en las etapas de comunicación no dentro de las mismas. Los problemas están en torno a la pregunta "¿Qué?" es comunicado o transferido mediante las etapas de comunicación, gran parte de la comunicación se hace mediante el lenguaje pero las palabras habladas o por escrito significan cosas diferentes para personas distintas, en situaciones y en contextos distintos. El significado dentro de una cultura se expresa mediante el lenguaje, pero este puede servir tanto como don de comunicación o como una carga.

Las palabras sirven sin medida en el proceso de intercambio mutuo del significado y del entendimiento pero debido a que se puede hacer mal uso o mal interpretar las palabras ello induce a la posibilidad de dificultades semánticas.

En las expresiones orales y escritas es donde se hacen más evidentes los obstáculos semánticos de la comunicación, pero también puede haber problemas de significado inherentes al uso de otras formas de signos, símbolos y señales por ejemplo, saludarse de mano, fruncir el entrecejo, bostezar, estirarnos, y otras formas de expresión que se añaden al lenguaje, son especialmente tema de problemas y diferencias semánticas de significado.



En este tipo de barreras también intervienen la edad, escolaridad y sistema culturales, la diferencia de razas. El lenguaje de un profesor universitario será muy distinto al que use un estudiante de primaria, a este último le resultara difícil gran parte del vocabulario del profesor.

Lo importante es que si bien dos personas hablan un mismo idioma su uso de él dista mucho de ser uniforme, los problemas de la comunicación se reducirían al mínimo si supiéramos cómo cada quien modifica el lenguaje, los emisores tienden a suponer que las palabras y términos que utilizan tienen el mismo significado para ellos y para el receptor. Y como no es así, se originan dificultades en la comunicación

3.6.3. Barreras psicológicas:

También pueden existir impedimentos humanos para la comunicación y estas restricciones se consideran como las más graves de todas las barreras de la comunicación.

Estos problemas ocurren debido a las emociones personales como las predisposiciones, percepciones, competencias (o incompetencias) habilidades sensoriales (o inhabilidades) y cosas parecidas.

Las personas tienen principios y sensibilidades asociadas con sus facultades mentales y con sus sentidos (vista, oído, tacto, gusto y olfato). Estas diferencias humanas pueden ocasionar las formas principales de las barreras de la comunicación, estas existen casi de manera exclusiva en las etapas de codificación y desciframiento del proceso de la comunicación, los factores individuales y únicos de la personalidad humana influyen de manera importante en la manera en que se codifican y descifran los mensajes. La codificación y el desciframiento son procesos mentales y entre los seres humanos hay variaciones extremas respecto a sus habilidades para realizar estas funciones de razonamiento.

Actualmente los problemas humanos se consideran como las formas principales de impedimentos de comunicación, debido a que no pueden eliminarse y que es extremadamente difícil reducir a un leve grado su frecuencia, por ejemplo el estado de ánimo del receptor en el momento en el que le llega un mensaje incidirá en la interpretación que le da, un mismo mensaje recibido cuando este enojado o perturbado será interpretado en forma distinta a cuando su estado de ánimo sea neutral.

Las emociones extremas, como el gozo o la depresión, fácilmente obstaculizan una buena comunicación. En tales casos, estamos propensos a dejarnos llevar por la emoción más que por procesos del pensamiento racional y objetivo.

Como podemos ver todos los malentendidos y malas comunicaciones se deben a una combinación tanto de problemas humanos, técnicos y semánticos.

3.7. SUPERACION DE LAS BARRERAS DE LA COMUNICACION:

Dado a que hay barreras que dificultan la comunicación, ¿Cómo puede el individuo reducir al mínimo los problemas o intentar superarlos? las siguientes recomendaciones servirán a hacer más satisfactoria la comunicación.

3.7.1. Usar retroalimentación

Muchos problemas de la comunicación se deben a malos entendidos e interpretaciones incorrectas, unos y otros tienden a presentarse con menor frecuencia si se cerciora de que el circuito de retroalimentación se usa en el proceso de comunicación.

El emisor puede formar una serie de preguntas conexas con el mensaje, a fin de averiguar si se recibió tal y como él deseaba, mejor aún, puede pedirle al receptor que repita el

mensaje con sus propias palabras, si el emisor oye después lo que se deseaba, habrá mejorado la comprensión y la exactitud.

La retroalimentación presenta asimismo otras formas más sutiles que la pregunta directa o la síntesis del mensaje por el receptor, los comentarios generales hechos por el receptor pueden darle al emisor una buena idea de la reacción que suscito el mensaje.

3.7.2. Simplificar el lenguaje

Como el lenguaje puede ser una barrera el emisor procurara estructurar el mensaje de manera que sea claro y comprensible, hay que escoger con mucho cuidado las palabras.

El emisor tiene la obligación de simplificar su lenguaje y tener en cuenta los destinatarios del mensaje, de modo que el lenguaje sea compatible con los receptores. Recuerdese que la comunicación eficaz se logra cuando el mensaje se recibe y se entiende.

La comprensión mejora al simplificar el lenguaje utilizado teniendo presente la audiencia a la que está destinado.

Los vocabularios especializados facilitan la comprensión cuando se utilizan con miembros de otro grupo que hablan ese "idioma" pero puede provocar innumerables problemas al emplearse fuera de ese grupo.

3.7.3 Escuchar activamente

Cuando alguien habla nosotros oímos pero muchas veces no escuchamos.

Escuchar es la búsqueda activa de significados, mientras que oír es pasivo, cuando uno escucha, dos personas están pensando: el receptor y el emisor.

Muchos de nosotros no sabemos escuchar ¿Porqué? Por que es difícil y casi siempre procura mayor satisfacción tener la iniciativa, y en realidad escuchar cansa más que hablar, exige un esfuerzo intelectual. A diferencia del acto de oír, escuchar activamente requiere concentración absoluta.

Escuchar activamente mejora cuando el receptor adquiere empatía con el emisor, es decir, cuando trata de ponerse en el lugar del emisor. Como los emisores tienen diferentes actitudes, intereses, exigencias y expectativas, la empatía facilita la comprensión de contenido real de un mensaje. Un oyente empático se reserva al juicio sobre el mensaje y escucha con atención lo que se esta diciendo, el objetivo es mejorar la capacidad de captar el significado integral de la comunicación, sin dejar que la deformen los juicios prematuros ni las interpretaciones.

3.7.4. Sugerencias para escuchar bien

- 1.- ¡Deje de hablar! No podemos escuchar si estamos hablando.
- 2.- Haga que el hablante se sienta cómodo. Trate de que el interlocutor hable con entera libertad.
- 3.- Muestre al hablante que usted quiere escuchar. Muestre interés. No lea su correspondencia mientras alguien esta hablando. Escuche para entender y no para contradecir.
- 4.- Elimine las distracciones. No escriba, tamborilee con los dedos ni mueva papeles.
- 5.- Sienta empatía por el hablante. Procure ver el punto de vista del interlocutor.
- 6.- Sea paciente no se apresure, no interrumpa al hablante.
- 7.- Controle su temperamento. Una persona enojada no interpreta correctamente las palabras.
- 8.- Mantenga la serenidad ante la crítica y las discusiones. Ambas cosas ponen a la defensiva y muchos se irritan o se enojan. No discuta, aunque gane a la postre sale perdiendo.
- 9.- Haga preguntas. Esto alienta al hablante y muestra que usted esta escuchando, esto ayuda a esclarecer los puntos y los profundiza
- 10.- ¡Deje de hablar! Esta es la primera y la última recomendación pues todas las otras se basan en ella.

Fuente: Human Behavior At work; Organizational Behavior, sexta edición de Keith Davis, 1981, by McGraw Hill Inc.

3.7.5. Controlar las emociones

Sería ingenuo suponer que siempre nos comunicamos en una forma totalmente objetiva y racional. Sabemos por experiencia que las emociones pueden oscurecer y distorsionar mucho la transmisión de significado. Si algo nos tiene emocionalmente perturbados, estamos propensos a interpretar erróneamente los mensajes que nos lleguen y también es posible que no expresemos con claridad lo queremos enviar. ¿Qué podemos hacer? lo mejor es aplazar la comunicación explícita hasta que recobremos la postura.

COMO UTILIZAR LA COMUNICACION CARA A CARA

Este sistema permite que el individuo vea a la persona y observe como reacciona al mensaje. En particular ambas partes están en posición de obtener indicios no verbales que le proporcionan una retroalimentación útil para regular la interacción.

Lo que se debe hacer y lo que no se debe de hacer en la comunicación cara a cara:

***LO QUE SE DEBE HACER:**

1. Aprender a expresarse en forma apropiada.
2. Aprovechar su personalidad para ganarse la simpatía de la otra parte
3. Usar una voz suave amigable y cordial
4. Expresar su punto de vista con claridad y concluir con el punto sin necesidad de repetir continuamente partes del mensaje.
5. Aceptar el hecho de que no todos van a coincidir con lo que se diga.
6. Darle a la otra parte la libertad de expresar honesta y razonablemente cualquier diferencia que tenga con lo que usted acaba de expresar.
7. Aceptar estas diferencias de opinión sin molestarse o enojarse, y sin desarrollar una actitud negativa hacia la otra parte.
8. Después de escuchar a la otra parte, medite sobre lo que dijo tomando la mejor determinación posible y sostenerla.
9. Sean correctas o equivocadas, aprender a vivir con sus decisiones y seguir adelante a partir de ese punto.

***LO QUE NO SE DEBE HACER**

1. No ser dominante con la otra parte
2. Evitar el uso de sarcasmos en el diálogo
3. No utilizar jamas su poder para amenazar a quien escucha
4. Evitar el enojo
5. No utilizar palabras groseras
6. No tomar jamas lo que se dice como un ataque personal
7. Tratar de no perder la calma o actuar en forma temerosa
8. Refrenarse de adoptar una posición de la que no pueda salir más adelante.
9. No perder jamas la paciencia.

IV. COMUNICACION ASERTIVA

La **asertividad** es una opción para comunicarnos alentando relaciones más constructivas y respetuosas, para ganar en un bienestar personal sin ser insensibles a los demás, plantea como innecesaria la posición de la conducta no asertiva o la agresiva promueve la dignidad, el **autorrespeto** en un plano de igualdad con los demás.

Ser asertivo significa tener habilidad para transmitir y recibir mensajes de sentimientos, creencias u opciones propias o de otros de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa.

Ser asertivo es triunfar en el respeto mutuo, no en ganarle al otro.

Es obtener continuamente satisfacción en las interacciones humanas, preservando la dignidad de ambos.

Implica no doblegarse ante acciones que intenten violar nuestros derechos y al mismo tiempo respetar profundamente las acciones de los demás, fundadas en sus derechos humanos.

4.1. LOS COMPONENTES DE LA ASERTIVIDAD SON:

4.1.1 Respetarse uno mismo: Si deseamos la consideración de los demás esta debe basarse en un profundo respeto de nosotros mismo.

El respeto por uno mismo quiere decir:

- Concebirte como un ser humano con energía limitada por lo que requieres poner en primer lugar el cuidado de tu salud y disfrutar de la vida.
- Evitar pensamientos negativos sobre tí, promover con vigor ideas constructivas y, objetivas respecto a tí mismo, generando autoconfianza y seguridad.
- Ser razonable con las demandas que te impones, entendiendo que no eres perfecto. En un plan realista disfrutas lo que estas logrando y te respetas por ello.

- Ante situaciones de presión excesiva te cuestionas honestamente si vale la pena, si en realidad lo que estas buscando es autoafirmación o aceptación de otro, si realmente tiene sentido estarle matando por eso.

- No te compares con los demás por que puedes acabar menospreciándote, es una falta de respeto ver cualidades en otros olvidando las propias.

4.1.2. Respeto por los demás: Implica que percibamos a los demás como lo que son: como seres humanos con los mismos derechos que nosotros y por tanto tratarlos con dignidad y respeto, también esforzamos por que la forma en que nos acerquemos a ellos sea sensitiva, cortés y responsable sin olvidar o menospreciar nuestros deseos, creencias u opiniones y expresemos nuestros mensajes sin ofender

El respeto a los demás implica:

- Entender que los demás tienen derecho a creer y hacer cosas muy distintas a las que esperamos que piensen o hagan siempre y cuando en estas también exista el respeto hacia nosotros. El aceptar que tienen este derecho no implica aceptar incondicionalmente sus ideas o actos.

- Entender que los demás tienen razones o motivaciones para actuar como lo hacen hay que tratar de no prejuizarlos.

- Respetar a los demás es darles aliento, no impedir su crecimiento.

- Es saber pedir disculpas sin menospreciarnos, aceptar que hemos cometido un error, respetando el enojo de los demás pero sin permitir el desprecio o la agresión hacia nosotros, darnos a conocer auténticamente sin dar lugar por ello a la manipulación.

4.1.3. Ser directos: Implica asegurar que los mensajes sean lo suficientemente claros y directos, evitando caer en la adivinanza o la confusión.

- A veces los demás no pueden adivinar nuestros mensajes y a eso reaccionamos con frustración, resentimiento o enojo, sin darnos cuenta de que no es su responsabilidad leer o interpretar mensajes ocultos.

- En términos generales podemos ser directos sin lastimar o sin salir lastimados.



4.1.4. Ser honesto: Implica expresar nuestros sentimientos pensamientos, o creencias en forma honesta. Debemos actuar congruentemente con lo que pensamos y sentimos, pero sin afectar los derechos de los demás.

Ser honesto y congruente implica:

- Ser sincero pero apropiado. Cuidar que la franqueza no sea una máscara de agresividad para soltar sentimientos de hostilidad o venganza.
- No resguardarnos de sentimientos personales que se nos hace difícil aceptar, usando sarcasmos o críticas que agreden a las personas.

4.1.5. Ser apropiado: Implica tomar en cuenta tanto lo que decimos o escuchamos como el contexto en que se da la comunicación, esto implica que debe ser en el lugar y momento adecuado, así como el grado de firmeza de transmisión del mensaje, la relación con la otra persona y la frecuencia de insistencia de los puntos de vista.

Ser apropiado, implica comportamientos como:

- No saturar a los demás con información. Darles tiempo para que la asimilen.
- Abordar temas serios, solamente cuando se dispone del tiempo suficiente para tratarlos o discutirlos.
- No guardarnos sentimientos expresarlos lo más pronto posible, buscando el momento adecuado.

4.1.6. Control emocional: Cuando las emociones se desbordan en niveles inadecuados, es muy difícil mantener una buena comunicación y muy fácil caer en comportamientos agresivos.

Para lograr el control emocional se necesita considerar la interrelación de tres elementos básicos que son:

- El medio ambiente
- Los pensamientos negativos
- Las respuestas físicas del organismo.

Algunos elementos que facilitan el sano control de nuestras emociones y contribuyen a tener una buena calidad de vida son:

- Ejercicio físico regular
- Ser flexible, aceptar cambios necesarios
- Relajarse
- Establecer metas realistas
- Hacer de la moderación una práctica común

- Desarrollarse una red de amigos o parientes como apoyo emocional
- Mantener el crecimiento intelectual
- Trabajar en algo significativo que ofrezca reto
- Cultivar una actividad amistosa y afectuosa hacia los demás
- Administrar adecuadamente el tiempo

4.1.7. Saber decir: Existen diversas formas de decir las cosas, las que dependen del objetivo que perseguimos, pero en términos generales podemos señalar que la regla para expresarnos es hacerlo en la forma que nos gustaría que los demás lo hicieran con nosotros.

4.1.8. Saber escuchar: Del saber escuchar, como ya mencionamos anteriormente, depende la solución real de muchos conflictos. Es un proceso activo que requiere un genuino esfuerzo para comprender lo que los demás quieren transmitimos.

4.2. CONDUCTA AGRESIVA

Es la forma de expresión de los sentimientos, creencias u opiniones que pretende hacer valer lo propio, atacando o no considerando la autoestima, dignidad, sensibilidad o respeto de los demás.

4.2.1. Características

Algunos aspectos del comportamiento agresivo se manifiestan de la siguiente manera:

- Mostrarse rígido e inflexible
- Abusar de otros siendo insensibles a sus necesidades (Solo importo yo)
- Expresar sentimientos en forma hiriente
- No aceptar responsabilidad de los propios actos
- Actuar a la defensiva
- Enojarse con facilidad
- Criticar
- Querer tener siempre la razón
- Agredir como forma de obtener resultados.
- Etc.



4.2.2. CAUSAS

Las causas más comunes del comportamiento agresivo son:

- Falta de control emocional, Por inseguridad o irritación
- No reconocer los derechos de los demás o los propios
- Conducta no asertiva previa
- Exito previo al haber actuado agresivamente

- Errores en la forma de expresarnos
- Intolerancia a la frustración

4.2.3. EFECTOS

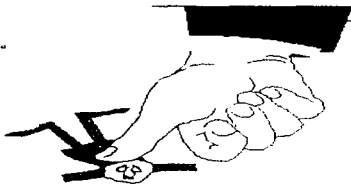
Efectos del comportamiento agresivo. No es un mal necesario, debe y puede evitarse ya que los efectos que provoca son peligrosos y de consecuencias negativas para la relación humana.

Existen consecuencias adversas tales como:

- Romper el diálogo o hacerlo más difícil en situaciones posteriores
- Ser rechazado y etiquetado de negativo
- Recibir mayor agresividad como respuesta

CONSIDERACIONES IMPORTANTES PARA EL MANEJO DE LA AGRESIVIDAD

- A veces es difícil aceptar la responsabilidad de nuestro comportamiento agresivo y necesitamos corregirlo.
- Cuando la inseguridad es muy alta es mucho más fácil adoptar la postura "Yo estoy bien" o "Yo soy así", en vez de aceptar y afrontar el problema de fondo.
- Las personas agresivas consideran que no pueden dejar de reaccionar así, sin embargo NO existe ningún dato que diga que por herencia somos así. Es la experiencia la que nos ha formado estos HABITOS. Pudiendo cambiarse con un adiestramiento planeado, esforzado y responsable.



4.3. COMUNICACION NO ASERTIVA

Este tipo de conducta es la del estilo "Gutierritos", en donde la persona permite que se restrinjan sus derechos. Violando así los derechos propios, ya que no expresa sus pensamientos, creencias o sentimientos. O se expresan con timidez, sin énfasis, ni fuerza.

La meta de este tipo de comunicación es evitar cualquier conflicto, o situación difícil, apaciguando a los demás.

Como podemos ver, esta fincada en la autoestima que tenga la persona de si misma, ya que si esta es muy pobre, tendrá la creencia errónea de que sus ideas no son necesarias o son intrascendentales. El miedo y la inseguridad a ser rechazado le impiden una comunicación abierta y franca. Y aunque algunos piensen que es mejor no darle importancia a los problemas y evitarlos cuando es momento de confrontarlos, a la larga solo aumentan de tamaño y causan cada vez mayor frustración.

Una persona no asertiva tenderá a relaciones sumisas o indiferentes, teniendo como pensamientos: "Nunca me toman en cuenta", "A nadie le interesa lo que pienso".

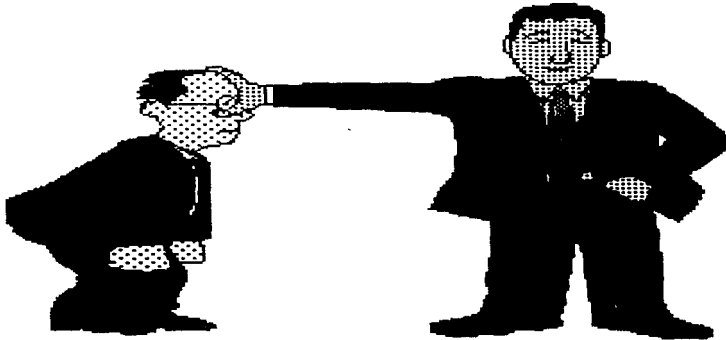
Entre las características generales de su conducta tenemos:

- Inhibición
- Falta de sinceridad emocional
- Comunicación indirecta
- Negación de si mismo

Por otro lado los sentimientos del receptor sobre el emisor al recibir una comunicación son de:

- * lástima
- * aversión
- * repugnancia
- * irritación

Para superar este tipo de comunicación y/o comportamiento no asertivo es necesario revalorarnos, a través del autoconocimiento y el respeto de nuestra persona.



TECNICAS EFICACES PARA ENFRENTAR NUESTRO ENOJO

- **Elabore un diseño para anotar las situaciones que le hacen enojar.**
- **Redacte un contrato de auto-control que incluya soluciones y promesas para si mismo.**
- **Aprenda formas alternas de comportarse cuando esté enojado.**
- **Aprenda a ignorar o atraer provocaciones.**
- **Desarrolle sistemas de alerta.**

Familiarícese con sus propios "detonadores".

Aprenda a conocer sus "sufrimientos" corporales, como son boca seca, sudor en las manos etc.

- **Cuente hasta diez para retrasar su respuesta.**
- **Desarrolle una respuesta de relajación cuando sienta que empieza a irritarse o enojarse.**
- **Concéntrese en lo que tiene que hacer y en sus objetivos.**
- **Abandone la situación irritante.**
- **Convéncese de que la ira no solucionará el conflicto.**
- **Exagere sus sentimientos hostiles hasta el ridículo; después, riase de si mismo.**
- **Trate de encontrar algo de humor en la situación.**
- **Desarrolle modos relajados y amistosos de resolver en situaciones potenciales de irritación u hostilidad por parte de otros.**
- **Documéntese más sobre formas de encarar sentimientos hostiles, especialmente en la historia, la literatura de calidad y la filosofía antigua.**
- **Aprenda técnicas de "vacunación anti-estrés".**
- **Desarrolle un sistema de creencias racionales y deshágase de ideas ilógicas como "la vida debe ser más justa".**
- **Aprenda a expresar su ira con asertividad.**

V. EL TRABAJO COMO AGENTE MOTIVADOR

Preguntémosnos: ¿Qué da o que puede dar, un trabajo a un individuo?, ¿Qué perderíamos si no trabajáramos ni en nuestro actual trabajo ni en ningún otro?

Antes de responder daremos una definición de trabajo

"Es el esfuerzo (físico y mental) humano aplicado a la producción de riqueza"(Dicc. Encic. 79)

McGregor (1960) dice que el hombre trabaja porque el trabajo es tan natural como el juego o el descanso. Vivir es ser activo y actuar y trabajar es una forma de actividad. Se trabaja porque se vive.

Aunque las metas particulares de cada individuo pueden ser muy diversas, el hecho es que cada uno trabaja por alcanzar las metas que creen satisfacerán sus necesidades de alimento y seguridad, de relación estrecha y firme de posición relativa y de autorrealización.

Es propio del ser humano trabajar y de esta forma satisfacer sus necesidades diversas, como las propias, familiares y de la sociedad. Puede trabajar en forma individual o participando en centros de trabajo colectivo.

El individuo que comienza a laborar en un centro de trabajo debe emplear toda su capacidad y criterio para entender perfectamente lo que hará y como lo hará, así mismo esmerarse en tener un acoplamiento adecuado dentro del grupo de compañeros y jefes.

Es muy importante que el trabajador quiera a su trabajo y sienta la necesidad de ser mejor cada día, empleando la razón en la solución de los problemas. Debe entender que en el centro de trabajo se pasará el mayor tiempo y por lo tanto se debe convivir en un ambiente tranquilo, de respeto y en lo posible de entendimiento.

Un buen ambiente laboral contribuye a la superación del trabajador e incrementar la productividad del centro de trabajo.

Durante el desempeño del trabajo pueden surgir problemas ya que cada individuo tiene su manera especial de ser, ante estas situaciones debe mediar el sentido común. No basta con señalar los problemas sino dar soluciones.

5.1. CARACTERÍSTICAS MOTIVADORAS DEL TRABAJO.

- 1.- Seguridad, independencia psicológica, sensación de poder personal, capacidad de bastarse así mismo.
- 2.- Oportunidad de expresarse como persona individual y única. Manifestando características de su propia personalidad.
- 3.- Satisfacción de ser útil, de estar en condiciones de dar un servicio valioso, solicitado y apreciado.
- 4.- Refuerzo del sentido de la dignidad personal.
- 5.- Fuente de relaciones desafiantes e interesante Nuestro trabajo nos pone en contacto con personas y con situaciones que nos estimulan y nos enriquecen.
- 6.- Integración en una comunidad humana diferente de la familia, destinada a darnos horizontes más amplios.
- 7.- Ayuda para descubrirnos a nosotros mismos, termómetro de nuestra capacidad, espejo de nuestra imagen social e indicador de nuestros valores ante nosotros mismos.
- 8.- Satisfacción de la necesidad de estructurar nuestro tiempo. Si no trabajáramos en nada, los días y los meses serían para nosotros largos fríos, semivacios y tristes.

De acuerdo al psicólogo Ruso O. I. Zotova los principales motivadores del trabajo por orden de importancia son:

Amistad del grupo, ayuda mutua	97%
Posibilidad de desplegar creatividad	60%
Importancia social del trabajo	48%
Perfeccionamiento profesional	42%
Buen salario	22%

GUIA DE LECTURA No. 3

- 1.- Den una definición de trabajo.
- 2.- Qué aportaciones da el trabajo a sus vidas?

3.- Qué los motiva para ir a trabajar?

4.- Qué es lo que encuentran de negativo en su trabajo?

**MI TRABAJO
(DECALOGO)**

- 1.- Siempre habrá un mañana mejor si tengo fe en el trabajo que realizo.
- 2.- Logran el triunfo quienes acostumbran dar más de lo que se les exige.
- 3.- El trabajo me dignifica. Desarrolla mis capacidades y satisface la suprema ambición de ser útil.
- 4.- Mi trabajo significa independencia psicológica, expresión de mi creatividad, estructuración de mi tiempo. Es también fuente de experiencia profesional, de convivencia enriquecedora y de múltiples y valiosas relaciones.
- 5.- El prestigio auténtico, sólido, capaz de desafiar los cambios de fortuna, se basa en la responsabilidad y en la eficiencia.
- 6.- La sociedad me valoriza por lo que soy capaz de dar. Prestar servicios valiosos es la vía regia para lograr el reconocimiento.
- 7.- No puedo exigir si no tengo qué dar o no estoy dispuesto a darlo.
- 8.- El hombre no puede encontrar su propia plenitud si no en la entrega de sí mismo al quehacer social.
- 9.- Las máquinas que no funcionan se enmohecen. El ser humano esta hecho para la actividad, para el esfuerzo regular y productivo.
- 10.- El prestigio de mi institución se basa en la eficacia de su personal. Mi prestigio y su prestigio van de la mano. Mi autorrealización coincide con el éxito de mi equipo.

PLANEACION DE METAS

El proposito de este ejercicio es brindarle un esquema para que considere de una manera sistemática las metas de su vida. Es conveniente tener una idea de cómo le gustaría que fuera su vida antes de ponerse a trabajar en metas específicas. En este esquema considere todas las metas que le resulten importantes, así las relativamente fáciles de lograr como las difíciles. Sea sincero con usted mismo.

- Clasificara la importancia de sus metas de acuerdo al modelo siguiente
 - 1.- Comparada con mis otras metas ésta es muy importante
 - 2.- Esta meta es de mediana importancia
 - 3.- Un buen número de metas son más importantes que esta
- Clasificara la facilidad de logro de cada meta según la probabilidad de que alcance y mantenga la satisfacción derivada de ella.
 - 1.- Comparada con mis otras metas, alcanzo y mantengo ésta con facilidad.
 - 2.- Alcanzo y mantengo esta meta con mediana dificultad.
 - 3.- Resultaría muy difícil alcanzar esta meta
- Anote las metas que estan en conflicto entre si. ¿Cuales son las más graves?, ¿Cuál requerrira su atención personal para solucionarse?

SATISFACCION EN EL TRABAJO

METAS ESPECÍFICAS	Importancia			Facilidad de logro			Conflicto con otras metas. SI Ó NO
	1	2	3	1	2	3	
1.-							
2.-							
3.-							

RELACIONES PERSONALES

METAS ESPECÍFICAS	Importancia			Facilidad de logro			Conflicto con otras metas. SI Ó NO
	1	2	3	1	2	3	
1.-							
2.-							
3.-							

VI. TRABAJO EN EQUIPO

El hombre es un ser social por naturaleza por lo que busca relacionarse con otros, satisfaciendo así sus necesidades de aceptación y de aprobación.

6.1. DEFINICION

La definición de grupo es la siguiente

*** Se define como dos o más individuos, que interactúan y son interdependientes, cuya reunión obedece al deseo de alcanzar objetivos particulares.**

*** Un conjunto de individuos en relación relativamente estrecha con conciencia de "nosotros" con disposición a aportar esfuerzos para la consecución de determinados objetivos comunes y aceptación de ciertas normas como obligatorias para todos los miembros.**

Ahora bien estos grupos pueden llegar a crecer y desarrollarse hasta formar un equipo. Definiremos equipo como una palabra que viene de EQUIPAR, equipar viene de ESQUIPAR la cual viene del antiguo germánico SKIPIAN que significa NAVEGANTES o TRIPULACION, lo cual se les asignó por ser un grupo laboral bien organizado.

"Todo equipo es un grupo, pero no viceversa"



Las relaciones y los grupos se desarrollan y crecen desde las primeras etapas de "llegar a conocerse" hasta las etapas maduras del funcionamiento efectivo y sin fricciones, sin embargo es difícil para el grupo darse cuenta de que se ha desarrollado y crecido porque los criterios para juzgar el desarrollo no suelen estar bien definidos.

El desarrollo de un grupo constituye un proceso dinámico. La generalidad de los grupos se encuentran en un estado constante de cambio. Pero el simple hecho de que los grupos rara vez alcanzan una estabilidad absoluta no significa que no haya un patrón general que describa como evolucionan.

6.2. ETAPAS EN EL DESARROLLO DE LOS GRUPOS.

Se sabe que los grupos pasan por varias etapas las describiremos a continuación:

PRIMERA ETAPA DE FORMACION: Se caracteriza por una gran incertidumbre ante la finalidad, estructura y liderazgo del grupo.

Los miembros están "sondeando el terreno" para averiguar que tipos de conductas son aceptadas y se preguntan: ¿Seré aceptado?, ¿Me involucraré mucho o poco?, ¿Conquistaré status e influencia?. Con el paso de los días se logra una mutua aceptación de los miembros. Esta fase termina cuando han empezado a considerarse como parte de un grupo.

SEGUNDA ETAPA DE CONFLICTO: Como su nombre lo indica es la que se caracteriza por conflicto dentro del grupo. Los miembros aceptan la existencia del grupo pero se advierte resistencia al control que el grupo impone al individuo, además hay conflicto respecto a quien controlará al grupo. Cuando esta etapa finaliza ya hay una jerarquía bastante clara de liderazgo dentro del grupo.

TERCERA ETAPA INTEGRACION: Es aquella en que surgen relaciones estrechas y el grupo muestra cohesión. Se observa un fuerte sentido de identidad. Esta etapa finaliza cuando el grupo cuenta con una estructura continua y ya ha asimilado un conjunto común de expectativas de lo que define un comportamiento correcto por parte de sus integrantes.

CUARTA ETAPA REALIZACION: En esta fase la estructura es plenamente funcional y aceptada. La energía del grupo ya no se centra en conocer y entender a los demás, sino en la ejecución de tareas.

QUINTA ETAPA DISOLUCION: Es también normal que con el correr del tiempo se venga a caer en la rutina, apatía, desinterés por la interacción, retiro de algunos miembros, cansancio. Son fenómenos de la vejez del grupo, tal vez acabarán llevándolo a la disolución.

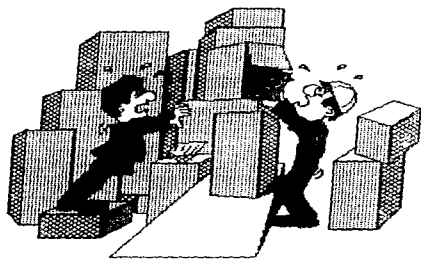
En ocasiones los grupos no van más allá de la primera o segunda etapa lo cual frecuentemente produce proyectos desalentadores.

¿ EN QUE ETAPA SE ENCUENTRA TU GRUPO DE TRABAJO? ____

6.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS PRODUCTIVOS

Las características que distinguen a un grupo productivo de uno improductivo son:

- 1.- Alta orientación a la tarea, como resultado de una intensa motivación de todos los miembros.
- 2.- Amplia participación de todos no sólo en la ejecución, sino también en las deliberaciones.
- 3.- Intenso intercambio de ideas, opiniones e información.
- 4.- Tolerancia de las diferencias de caracteres y del desacuerdo.
- 5.- Apertura de todos y cada uno a la crítica constructiva.
- 6.- Toma de decisiones por consenso, más que por votación o imposición.
- 7.- Clima general libre, relajado y espontáneo, sin negar la disciplina.
- 8.- Sensibilidad a los valores humanos de los compañeros no solo como miembro del grupo y como funciones, sino como personas.
- 9.- Ausencia del dominio de una figura de poder y presencia de formas de liderazgo compartido y móvil.
- 10.- Ausencia de agendas ocultas.



VII. CALIDAD Y EXCELENCIA EN EL TRABAJO

Actualmente todo el mundo habla de "Calidad" como la llave mágica que nos va a resolver todos nuestros problemas así como el implantar un proceso de Calidad Total, como la manera de llevar este concepto teórico a la realidad

Desgraciadamente para México, son todavía pocas las personas que conocen realmente la profundidad de éstos dos términos y, por desconocimiento la Calidad Total se está desviando de su verdadera filosofía.

Por sí sola la palabra "Calidad" implica "el conjunto de atributo o propiedades de un objeto o servicio que nos permite hacer un juicio de valor acerca de él"(Valdés 1991)

Solo se podrá competir produciendo productos o servicios que tengan una verdadera ventaja competitiva, ya sea en el costo o diferenciación, entendida como los detalles de exclusividad que se pueden ofrecer dentro del mismo producto o servicio. Así mismo la innovación que puede manifestarse en el servicio mismo

7.1. EVOLUCION HISTORICA DEL CONCEPTO DE CALIDAD.

Antes de la época industrial, los juicios emitidos acerca de la calidad trataban entre otras cosas, sobre el aspecto estético y los gustos de la época o sobre el prestigio del artesano, a partir de la Revolución Industrial dio inicio la posterior evolución de los procedimientos específicos para valorar y entender la calidad de los productos y servicios.

De este desarrollo surge la Calidad Total que se caracteriza por la concientización de la alta dirección y el compromiso de toda la empresa hacia la calidad.

Hoy en día el giro hacia la calidad total compromete un profundo y significativo cambio en la forma de pensar, de trabajar y de administrar, se valora la calidad como estrategia fundamental para alcanzar la competitividad.

Existe una gran cantidad de información acerca del proceso de calidad total en empresas de manufactura o en empresas que manejan tangibles, pero realmente es muy escasa la información diseñada especialmente para empresas de servicio o para empresas que manejan "intangibles" y peor aún prácticamente no existe información aplicada a la realidad mexicana.

Un proceso de Calidad Total para empresas de servicio es completamente diferente a empresas que manejan "tangibles" las diferencias consisten principalmente en que cuando hablamos de empresas de manufactura se trata de diseñar, desarrollar y mantener un

producto sin defectos y muchas veces dichos productos son el único contacto que tiene el proveedor con el consumidor.

En cambio en las empresas que manejan intangibles el consumidor muchas veces después de utilizado el servicio se va con las manos vacías y únicamente se queda con ese "sabor de boca" que lo hace volver a recibir o a buscar dicho servicio

En el caso de las empresas de servicio el trato personal debe ser esmerado y más aún, las necesidades de los clientes son tan distintas que la gente que ontra en contacto con el público debe estar ampliamente capacitada. El papel del supervisor se invierte y se convierte en facilitador antes que en capataz y se busca mantener estructuras planas y flexibles.

Finalmente una de las definiciones básicas dentro del ámbito de la calidad total nos dice que "solo hay una definición de calidad y esa definición la da el cliente" en este caso el derechohabiente.



GUIA DE LECTURA No. 4

- 1.- Qué piensan cuando se les habla de competitividad?
- 2.- Cuál consideran es la diferencia entre competitividad y cooperación?

VIII. COMPETITIVIDAD Y COOPERACION

"Las empresas japonesas están expuestas a la competencia más ardua que se puedan imaginar, tanto en el país como en el extranjero. Para salir adelante, todos los empleados, desde el presidente hacia abajo, han aprendido a trabajar unidos dando todo lo que tienen"

Kauro Ishikawa.

Hemos insistido en plantearnos metas claras de vida a partir del conocimiento de nosotros mismos, reconociendo nuestros alcances y limitaciones; posteriormente nos ubicamos dentro de nuestro trabajo y le damos la importancia que se merece ya que es la fuente principal de crecimiento personal

Así mismo aprendimos a reconocer las fallas que tenemos en la comunicación y vimos que no es tan complicado superarlas, que con disposición y una apertura al cambio lograremos transmitir nuestras ideas y pensamientos adecuadamente y de una manera asertiva.

Lo cual nos encaminara a tener relaciones "afectivas" con los compañeros de trabajo, permitiéndonos formar un "equipo de trabajo" que se destaque por su buena organización y la búsqueda constante de los logros de la institución.

Una vez integrado el equipo de trabajo, facilitara el hacer las cosas de la mejor manera desde la primera vez, sinónimo de calidad y excelencia en el servicio que ofrecemos

El término competitividad visto de una manera positiva, implica el hecho de "ser mejor" exigiéndonos más cada día, para ser así más capaz y enfrentar los retos que constantemente afrontamos.

Cuando un trabajador o grupo de trabajadores compiten para ser los mejores en su trabajo, el desempeño casi siempre mejora más que si no hubiera alguna estimulación.

Motivar por medio de la competencia persigue un objetivo básico es hacer más interesante el trabajo cotidiano y más lleno de contenido para los trabajadores. Si al grupo se le trabaja en forma adecuada, se le despertara su espíritu de equipo y se conseguirá un mejoramiento en el trabajo



BIBLIOGRAFIA

1. - Austin, N., Peters, T. (1986). Pasión por la excelencia. Colombia: Legis.
- 2.- Aguilar, K. (). Asertividad: Se tu mismo sin sentirte culpable. México: Pax.
- 3.- Berio, D. (1984). El proceso de la comunicación. México: El ateneo.
- 4.- Bolles, S. (1973). Teoría de la motivación. México: Trillas.
- 5.- Borboila, T. (1991). Motivación de logro. México: Tesis UNAM
- 6.- Chiavenato, I. (1988). Administración de recursos humanos. México: McGraw Hill.
- 7.- Golhaber, G. (1991) Comunicación Organizacional. México: Diana.
- 8.- Horovitz, J. (1991). La calidad del servicio. México: McGraw Hill.
- 9.- James, A., Walkel, Ch. (1989). Administración. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- 10.- Jaap, T., (1991) Desarrollo del liderazgo. México: Legis.
- 11.- McCann, R. (1989). El placer de servir con calidad. México: Pax.
- 12.- Robbins, S. (1987). Comportamiento Organizacional. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- 13.- Rodríguez, M. (1988). Motivación al trabajo. México: Manual Moderno.

14.- Rodríguez, M. (1988). Autoestima.
México: Manual Moderno.

15.- Rodríguez, M. (1988). Comunicación y Superación Personal. México: Manual Moderno.

16.- Rodríguez, M. (1988). Integración de equipos.
México: Manual Moderno

17.- Schein, E. (1973). Desarrollo Organizacional.
México: Fondo Educativo Interamericano.

18.- Smith, H., Wakeley, J. (1988). Psicología de la conducta industrial.
México: McGraw Hill.

ANEXO 3

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 1

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Dinámica de la estrella para propiciar la integración grupal.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 30 minutos.

COORDINADOR(ES):

<i>ACTIVIDADES ESPECIFICAS</i>	<i>TIEMPO</i>
1. Encuadre	1'
2. Precisión del objetivo operativo: <i>0.2. Realizar la integración para establecer un clima de confianza.</i>	1'
3. Formación de un círculo de integración grupal.	1'
4. Sin que se tomen notas se procederá a la autopresentación de cada uno de los participantes, quienes responderán a las preguntas que se presentan en la estrella. (Documento de apoyo No. 1).	20'
5. Comentarios y verificación grupal del logro de los objetivos propuestos.	4'
6. Evaluación grupal de la actividad.	2'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 2

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Dinámica: "El caramelo"

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 10 minutos.

COORDINADOR(ES):

<i>ACTIVIDADES ESPECIFICAS</i>	<i>TIEMPO</i>
1. Encuadre	1'
2. Precisión del objetivo: 0.3. <i>Valorar la importancia de la vivencia.</i>	1'
3. Realización de la dinámica	5'
4. Pedir su opinión respecto al ejercicio.	1'
5. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos.	1'
6. Evaluación grupal de la actividad.	1'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 3

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Encuadre del curso de motivación.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 30 minutos.

COORDINADOR(ES):

<i>ACTIVIDADES ESPECÍFICAS</i>	<i>TIEMPO</i>
1. Formación de cinco equipos de lectores	1*
2. Encuadre	1*
3. Precisión del objetivo: 0.4. Identificar sus expectativas respecto al curso y establecer el contrato grupal	1*
4. Lectura de la carta descriptiva del curso por los equipos con breve explicación del programa propuesto por los responsables del evento.	20*
5. Comentarios y expectativas respecto al al curso.	5*
6. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos.	1*
7. Evaluación grupal de la actividad.	1*

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 4

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Taller sobre autoconocimiento y autoestima.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 130 minutos.

COORDINADOR(ES):

<i>ACTIVIDADES ESPECIFICAS</i>	<i>TIEMPO</i>
1. Encuadre	2'
2. Precisión de los objetivos operativos:	
1.1. <i>Distinguir los elementos que conforman al ser humano.</i>	4'
1.2. <i>Reconocer en sí mismo la existencia de tales elementos.</i>	
1.3. <i>Analizar la importancia de conocerse a sí mismo.</i>	
3. Conferencia informal sobre conceptos básicos de autoconocimiento y autoestima.	15'
4. Elección del secretario general	3'
5. Formación de tres subgrupos.	3'
6. En cada subgrupo elegir un secretario, un moderador y un cronometrista.	3'
7. Lectura del documento de apoyo No.2	10''
8. Comentar en equipo la lectura y resolver la guía de lectura No 1	15'
9. Contestar en forma individual el documento de apoyo No.3	10'
10. Exponer sus respuestas ante el equipo	10'
11. Realización de la dinámica "Proyecciones"(Documento de apoyo No.4).	20'
12. Discusión de las conclusiones subgrupales y grupales, así como las experiencias vividas. Escuchar conclusiones por parte de los secretarios.	25'
13. Verificación grupal del logro de los objetivos propuesto	5'
14. Evaluación grupal de las actividades.	5'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 5

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Proceso grupal. Relatoria de las actividades realizadas.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 7 minutos.

COORDINADOR(ES):

<i>ACTIVIDADES ESPECIFICAS</i>	<i>TIEMPO</i>
1. Explicación oral del ejercicio	1'
2. Precisión del objetivo: 2.1. Apreciar la responsabilidad de efectuar acciones que lleven a integrar los conocimientos adquiridos.	1'
3. Presentación de la relatoria.	3
4. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos.	1'
5. Evaluación grupal de la actividad.	1'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 6

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Corrillos sobre motivación y frustración.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23, del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 60 minutos.

COORDINADOR(ES):

ACTIVIDADES ESPECIFICAS	TIEMPO
1. Encuadre.	10'
2. Precisión de los objetivos operativos:	1'
2.2. Describir los conceptos de motivación y frustración.	
2.3. Reconocer los elementos que motivan y los que desmotivan a las personas.	
2.4. Destacar las principales características de las teorías de motivación.	
3. Se formaran subgrupos.	3'
4. Lectura del documento de apoyo No. 5.	10'
5. En base al documento No. 5 discutirán en torno a los objetivos propuestos y resolverán la guía de lectura No. 2.	10'
6. Presentación de las conclusiones de cada equipo por medio de una exposición.	22'
7. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos.	2'
8. Evaluación grupal de la actividad.	2'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 7

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Taller sobre el proceso de la comunicación.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 60 minutos.

COORDINADOR(ES):

ACTIVIDADES ESPECIFICAS	TIEMPO
1. Encuadre.	1
2. Precisión del objetivo operativo:	3'
3.1. Distinguir los tipos de comunicación, sus principales barreras y como superarlas.	
3.2. Identificar la importancia de comprender un texto escrito.	
3. Elección del secretario general.	1'
4. Resolveran el documento No. 6 que será entregado en el momento.	3'
5. Se comentará el ejercicio.	5
6. Formación de tres subgrupos.	1'
7. En cada subgrupo elegir un secretario, un moderador y un cronometrista.	2'
8. Lectura del documento de apoyo No. 7.	15
9. Discusión en sesión plenaria de las conclusiones subgrupales y grupales por parte de los secretarios.	20
10. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos.	2
11. Evaluación grupal de la actividad.	2

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 8

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Dramatización sobre el proceso de la comunicación asertiva.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23, del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 100 minutos.

COORDINADOR(ES):

<i>ACTIVIDADES ESPECIFICAS</i>	<i>TIEMPO</i>
1. Encuadre	1'
2. Precisión del objetivo	2'
3.3. Reconocer los elementos que hacen a una comunicación asertiva.	
3.4. Utilizar correctamente la asertividad diferenciándola de la comunicación agresiva y la no asertiva	
3. Se formarán 3 equipos de trabajo y se les explicarán las instrucciones para la realización de la dramatización.	10'
4. Se prepararan los sociodramas.	15'
5. Se presentaran los sociodramas ante el grupo.	30'
6. Se discutirán las características de los tipos de comportamiento en la comunicación incluidos en el documento No. 8, por medio de una exposición.	30'
7. Discusión en sesión plenaria de la experiencia.	8'
8. Verificación grupal de los objetivos propuestos.	2'
9. Evaluación grupal de la actividad.	2'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 9

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Proceso grupal. Relatoria de las actividades realizadas.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 7 minutos.

COORDINADOR(ES):

ACTIVIDADES ESPECIFICAS	TIEMPO
1. Explicación oral del ejercicio	1'
2. Precisión del objetivo:	1'
3.5. Apreciar la responsabilidad de efectuar acciones que lleven a integrar los conocimientos adquiridos.	
3. Presentación de la relatoria.	3
4. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos.	1'
5. Evaluación grupal de la actividad.	1'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 10

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Corrillos sobre el trabajo como agente motivador. (Discusión)

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 50 minutos

COORDINADOR(ES):

<i>ACTIVIDADES ESPECIFICAS</i>	<i>TIEMPO</i>
1. Encuadre.	1'
2. Precisión del objetivo:	1'
4.1. Identificar aspectos relacionados con el porqué trabaja la gente.	
4.2. Elaborar una frase donde se destaque la relación entre el trabajo y la motivación.	
3. Formar equipos de trabajo	1'
4. Lectura del documento No. 9. identificando los elementos motivadores del trabajo.	10'
5. Realización de las frases.	10'
6. Contestarían las preguntas de la guía de lectura No. 3	10'
7. Discusión de las conclusiones y frases elaboradas.	10'
8. Verificación grupal de los objetivos propuestos.	3'
9. Evaluación grupal de la actividad.	3'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 11

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Ejercicio de planeación de metas y objetivos personales.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 90 minutos.

COORDINADOR(ES):

ACTIVIDADES ESPECIFICAS	TIEMPO
1. Encuadre	1'
2. Precisión del objetivo	1'
4.3. Reconocer las metas y objetivos personales en el trabajo y la vida personal.	
3. Lluvia de ideas y sesión plenaria sobre la importancia de plantearse metas y objetivos claros, específicos y realistas.	30'
4. Realizar en forma personal el ejercicio del documento No. 10.	30'
5. Comentar su experiencia.	20'
6. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos	4'
7. Evaluación grupal de la actividad.	4'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 12

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Dinámica de los hexágonos.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 80 minutos.

COORDINADOR(ES):

ACTIVIDADES ESPECIFICAS	TIEMPO
1. Encuadre	1'
2. Precisión de los objetivos	2'
5.1. Construir rompecabezas de hexágonos para analizar el trabajo en forma individual	
5.2. Destacar las ventajas y desventajas de trabajar individualmente	
3. Formar equipos de trabajo.	2'
4. Realización la dinámica de los hexágonos.	40'
5. Discusión en sesión plenaria destacando las ventajas y desventajas de trabajar individualmente.	30'
6. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos	2'
7. Evaluación grupal de la actividad.	2'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 13

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Proceso grupal. Relatoría de las actividades realizadas.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 7 minutos.

COORDINADOR(ES):

ACTIVIDADES ESPECIFICAS	TIEMPO
1. Explicación oral del ejercicio	1'
2. Precisión del objetivo: 2.1. Apreciar la responsabilidad de efectuar acciones que lleven a integrar los conocimientos adquiridos.	1'
3. Presentación de la relatoría.	3
4. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos.	1'
5. Evaluación grupal de la actividad.	1'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 14

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Dinámica del collage para valorar el trabajo en equipo.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 100 minutos.

COORDINADOR(ES):

<i>ACTIVIDADES ESPECIFICAS</i>	<i>TIEMPO</i>
1. Encuadre	1'
2. Precisión de los objetivos 5.4. Identificar que es un grupo y sus características 5.5. Analizar las ventajas de trabajar en equipo a través de la realización de un collage	1'
3. Formar equipos de trabajo.	4'
4. Con base en el documento No. 11 se analizará el objetivo 5.4.	20'
5. Expondrán sus conclusiones.	20'
6. Realizar el ejercicio del collage	30'
7. Discusión en plenaria.	20'
8. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos	2'
9. Evaluación grupal de la actividad.	2'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 15

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Taller sobre calidad y excelencia en el trabajo.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 120 minutos.

COORDINADOR(ES):

ACTIVIDADES ESPECIFICAS	TIEMPO
1. Encuadre	1'
2. Precisión de los objetivos operativos:	5'
6.1. Definir los conceptos de calidad y excelencia	
6.2. Definir que es un problema	
6.3. Resolver un problema a través de la cooperación de los participantes del grupo.	
3. Elección del secretario general	1'
4. Formación de tres subgrupos	1'
5. En cada subgrupo elegir un secretario, un moderador y un cronometrista.	3'
6. Lectura del documento de apoyo No. 12. en base a los objetivos 6.1. y 6.2.	15'
7. Expondrán los subgrupos sus definiciones.	15'
8. Realizarán la dinámica de logro, con el material respectivo.	50'
9. Discusión de los resultados subgrupales.	15'
10. Discusión de resultados grupales por parte del secretario general	10'
11. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos	2'
12. Evaluación grupal de las actividades.	2'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 16

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Proceso grupal. Relatoria de las actividades realizadas.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 7 minutos.

COORDINADOR(ES):

ACTIVIDADES ESPECIFICAS	TIEMPO
1. Explicación oral del ejercicio	1'
2. Precisión del objetivo: 2.1. Apreciar la responsabilidad de efectuar acciones que lleven a integrar los conocimientos adquiridos.	1'
3. Presentación de la relatoria.	3
4. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos.	1'
5. Evaluación grupal de la actividad.	1'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 17

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Taller sobre competitividad y cooperación grupal.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 80 minutos.

COORDINADOR(ES):

<i>ACTIVIDADES ESPECIFICAS</i>	<i>TIEMPO</i>
1. Encuadre	1'
2. Precisión de los objetivos: 7.1. Explicar la importancia de la competitividad grupal y personal. 7.2. Analizar la competencia y sus efectos sobre la vida grupal	2'
3. Elección grupal de un secretario general.	1'
4. Formación de tres equipos de trabajo.	2'
5. En cada subgrupo elegir un secretario, un moderador y un cronometrista.	
6. Con base al documento No. 13 realizar la guía de lectura No. 4	20'
7. Discusión en sesión plenaria de los resultados subgrupales.	15'
8. Realizar una lluvia de ideas a partir de la idea "Importancia de la calidad en mis actividades."	30'
9. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos	4'
10. Evaluación grupal de la actividad	4'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 18

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Ejercicio de cooperación grupal.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23, del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 60 minutos.

COORDINADOR(ES):

ACTIVIDADES ESPECIFICAS	TIEMPO
1. Encuadre	1'
2. Especificación del objetivo. 7.3. Valorar la cooperación en el sentido de dar sin recibir nada a cambio	2'
3. Formación de cinco equipos	3'
4. Realización de la dinámica de la torre.	30'
5. Discusión en plenaria	20'
6. Verificación grupal del logro de los objetivos propuestos	2'
7. Evaluación grupal de la actividad	2'

ESTRATEGIAS DE LA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE No. 12

NOMBRE: Curso teórico - práctico de motivación.

EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE: Dinámica de la canción para efectuar el cierre del curso.

LUGAR: Sala de juntas de la Unidad de Medicina Familiar No. 23. del IMSS.

TIEMPO DISPONIBLE: 30 minutos.

COORDINADOR(ES):

<i>ACTIVIDADES ESPECIFICAS</i>	<i>TIEMPO</i>
1. Encuadre	1'
2. Precisión del objetivo	1'
7.1. Integrar los elemento fundamentales de los temas	
3. Formación de equipos.	3'
4. Realización de la dinámica de la canción.	10'
5. Presentación de las canciones realizadas, al grupo.	10'
6. Verificación del logro del objetivo propuesto.	2'
7. Evaluación grupal de la actividad.	2'

ANEXO 4
GUIA DE ENTREVISTA

NOMBRE:	
PUESTO o CATEGORÍA:	FECHA:
DEPARTAMENTO:	HORA:
1.-¿Cuáles son los problemas, cualquier tipo, que enfrenta el área que usted dirige?	
2.- ¿Cuáles de ellos se deben a la falta de conocimientos, habilidades y actitudes de su personal?	
3.- ¿En qué tareas específicas se manifiestan las deficiencias?	
4.- ¿Cómo es el desempeño global de cada uno de los trabajadores con respecto a la introducción de nuevos procedimientos?	
5.- ¿Cuáles son las principales quejas que recibe el departamento?	

ANEXO 5
ESCALA DE ORIENTACION DE LOGRO
(E O L)

NOMBRE: _____ EDAD _____
SEXO _____
ESCOLARIDAD _____ PUESTO _____

El presente cuestionario tiene como propósito conocer sus opinión sobre ciertas características personales. No hay respuestas buenas ni malas, sólo pedimos su propio punto de vista.

Por favor lea cuidadosamente la serie de afirmaciones que se le presentan a continuación, marcando con un X la línea que corresponda a su respuesta de acuerdo a la siguiente nomenclatura.

TA = TOTALMENTE DE ACUERDO
A = DE ACUERDO
I = INDIFERENTE
D = EN DESACUERDO
TC = TOTALMENTE EN DESACUERDO

1.- Soy cumplido en las tareas que se me asignan

TA A I D TD

2.- Me gusta resolver problemas difíciles

TA A I D TD

3.- Me enoja que otros trabajen mejor que yo

TA A I D TD

18.- Como estudiante fui machetero

TA

A

I

D

TD

19.- Me causa satisfacción mejorar mis ejecuciones previas

TA

A

I

D

TD

20.- Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás

TA

A

I

D

TD

21.- Cuando se me dificulta una tarea insisto hasta dominarla

TA

A

I

D

TD

ANEXO 6

NOMBRE _____
CATEGORÍA _____
ESCOLARIDAD _____
EDAD _____

SEXO: M F

1.- Es una de las estructuras del Ser Humano:

- a) Sentimientos b) Alegría c) Religiones d) Física

2.- Es una estructura que abarca los recuerdos del pasado:

- a) Consciente b) Inconsciente c) Subconsciente

3.- Esta estructura se manifiesta a través de creencias:

- a) Física b) Emocional c) Espiritual d) Mental

4.- Es una parte interna del individuo que se conoce a través de:

- a) Emocional b) Física c) Espiritual d) Mental

5.- Proceso que estimula a un individuo para que realice una acción:

- a) Realización b) Fracaso c) Frustración d) Motivación

6.- Los obstáculos como factor frustrante son identificados como:

- a) Técnicos y científicos b) Físicos, sociales y morales
c) Físicos y ambientales d) Políticos, ecológicos y científicos

7.- El concepto de jerarquía de necesidades fué formulado por:

- a) Chiavento b) Chris Argyris c) A. Maslow d) S. Freud

8.- La necesidad caracterizada por la búsqueda de la realización del potencial y utilización plena del talento personal:

- a) Nec. de estima b) Nec. de seguridad
c) Nec. de autorrealización d) Nec. cognoscitiva y estética

9.- Es el tipo de motivación en el que se acepta hacer algo que no nos gusta sólo por el dinero que se obtendrá:

- a) Intrínseca b) Extrínseca c) Positiva d) Negativa

10.- Es un sistema vivo y abierto, interconectado entre sí por el flujo de información entre las personas:

- a) Organización b) Proceso c) Estructura d) Trabajo

11.- Este tipo de comunicación es de un nivel de jefes hacia empleados:

- a) Ascendente b) Descendente c) Lateral d) Bilateral

12.- Es una barrera en la comunicación la que se atribuye a un mal funcionamiento mecánico:

- a) Semántico b) Técnica c) Psicológica d) Emocional

13.- Transmitir y recibir mensajes de manera honesta, oportuna y respetuosa, se llama:

- a) Comunicación b) Asertividad c) Cibernética d) Hermenéutica

14.- Una persona con relaciones humanas sumisas e indiferentes manejan un tipo de comunicación:

- a) Agresiva b) Asertiva c) No asertiva

15.- Características de la comunicación agresiva:

- a) Inhibición y falta de sinceridad emocional b) Mostrarse rígido e inflexible
c) Timidez y miedo d) Respeto por uno mismo y hacia los demás

16.- Es una etapa, dentro de la formación de un grupo que se caracteriza por no saber cual es la estructura del grupo:

- a) Integración b) Realización c) Formación d) Conflicto

17.- En esta etapa se ejecutan con facilidad las tareas:

- a) Formación b) Integración c) Realización d) Conflicto

18.- Conjunto de atributos o propiedades de un objeto o servicio que nos permiten hacer un juicio de valor acerca de él:

- a) Precio b) Productividad c) Calidad d) Diseño

19.- Da una definición de autoestima:

20.- Explicar la barrera semántica en la comunicación

21.- Describir dos formas para superar las barreras de comunicación

22.- ¿Cuáles son las características de una conducta motivada?

23.- ¿Cuáles son las cuatro etapas en el desarrollo de un grupo?

24.- ¿Cuáles son las características de una conducta asertiva?

25.- ¿Porqué el trabajo puede ser tratado como un agente motivador?

ANEXO 7

Tabla 1
Puntajes brutos del grupo experimental en el pretest.

Suj.	Reactivos																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	5	4	1	5	1	2	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5
2	5	4	2	5	4	4	4	3	5	5	5	4	5	5	4	4	4	2	3	5	5
3	5	3	2	4	2	4	5	5	5	5	4	4	5	5	3	3	5	4	4	3	5
4	4	4	1	5	1	4	5	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	4
5	5	4	2	5	2	2	5	4	4	5	4	4	4	4	2	1	4	2	4	2	5
6	5	5	1	5	4	2	4	5	5	4	5	5	5	5	2	4	4	4	4	4	5
7	5	4	5	5	1	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
8	5	4	2	5	4	2	5	5	5	5	5	4	3	4	2	2	2	5	4	4	4
9	4	4	2	5	2	4	5	3	5	5	2	4	4	4	2	4	4	4	5	5	5
10	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
11	3	3	2	4	2	1	4	3	4	4	2	4	4	4	2	2	4	4	4	2	4
12	4	3	3	5	4	5	3	4	5	4	5	4	5	3	4	5	5	5	5	5	5
13	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	2	4	4	3	4	4	3	4
14	4	4	3	5	3	4	4	5	5	5	3	4	4	5	2	4	4	4	4	2	4
15	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	2	5	5	5	5	5	4
16	4	4	1	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	4
17	4	4	2	5	4	4	5	3	5	5	4	4	4	5	4	5	5	2	4	5	5
18	4	4	2	4	2	2	4	5	4	4	3	4	2	4	2	2	4	2	4	2	3
19	5	5	2	5	3	2	1	5	5	5	3	3	3	5	3	3	5	2	5	2	2
20	4	4	2	1	4	1	1	4	1	1	4	1	1	1	4	4	4	4	4	1	1
21	4	5	3	4	2	4	5	5	4	5	4	4	5	3	3	5	1	3	3	4	4
22	4	5	2	5	2	4	4	4	4	5	2	4	4	4	2	2	4	2	4	4	4
23	4	4	1	4	1	1	4	4	4	5	4	5	4	4	3	5	5	4	4	5	5
24	4	5	1	5	1	5	3	5	4	5	5	2	5	5	5	5	4	5	5	5	5
25	4	4	1	4	1	4	4	5	4	5	3	5	5	5	3	3	4	3	4	4	4

26	2	2	3	5	3	2	2	5	5	2	2	2	5	5	3	3	5	2	2	2	2
27	5	5	3	5	3	2	4	5	5	5	4	4	4	5	4	3	5	3	5	5	5
28	5	4	1	5	2	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	4	4
29	3	4	3	5	2	4	4	3	4	4	5	5	3	3	4	3	5	5	3	5	2
30	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	2	5	5	5	2	4	3	4	4	3	5
31	4	4	2	3	1	4	5	5	4	5	4	4	3	3	4	4	4	5	5	4	4
32	1	4	1	4	5	1	2	3	3	5	5	2	4	3	3	2	2	4	2	4	4
33	3	5	3	5	2	3	4	4	5	4	2	3	4	5	3	4	4	3	5	5	4
34	4	5	4	5	3	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5
35	4	4	3	5	1	3	4	4	5	5	4	4	5	5	1	4	5	4	4	5	5
36	5	4	3	5	3	4	4	1	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	4	5	4
37	5	4	1	5	1	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4
38	4	4	1	3	3	1	4	4	5	3	3	2	4	4	3	3	3	4	4	3	4
39	4	2	2	3	3	1	3	4	4	4	3	1	3	4	2	4	3	3	4	5	4
40	3	3	2	2	2	4	1	3	5	5	2	3	3	2	2	4	4	3	4	4	3
41	5	5	3	5	1	4	4	4	4	5	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
42	5	4	1	5	1	4	5	5	5	5	1	5	5	5	1	5	5	4	5	1	5
43	4	5	3	5	2	4	4	4	5	5	1	5	5	4	1	3	5	2	3	3	5
44	4	4	3	3	3	4	4	2	3	3	2	3	4	5	4	3	4	5	4	3	2
45	4	4	3	3	5	4	4	3	5	4	4	2	3	4	3	2	5	4	3	3	2
46	5	5	4	4	3	4	5	5	4	3	3	4	2	4	5	4	3	3	4	4	4
47	4	3	4	4	3	5	4	2	2	3	4	5	5	4	2	3	4	4	3	5	3
48	4	4	4	3	2	4	4	2	3	3	4	4	3	4	3	2	2	4	3	4	3
49	4	4	3	3	4	2	2	4	4	3	3	4	4	2	3	3	4	2	3	4	4
50	4	5	5	4	5	5	4	3	4	5	4	5	4	4	5	4	4	3	4	3	4

Tabla II
Puntajes brutos del grupo experimental en el postest.

Suj.	Reactivos																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
1	5	4	3	5	3	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	
2	5	2	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	2	5	5	5	
3	5	5	2	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	
4	5	4	2	5	4	4	5	5	5	4	2	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	
5	5	4	1	5	2	2	5	5	5	5	3	4	4	5	2	3	4	4	5	3	4	
6	5	4	2	5	2	2	5	5	5	5	3	5	5	5	2	5	5	4	5	5	5	
7	4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	
8	5	4	2	5	5	2	4	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	5	4	
9	5	4	2	5	2	4	5	4	5	5	4	1	5	4	4	5	4	4	5	5	4	
10	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	3	4	5	5	4	4	4	
11	4	4	2	4	2	2	4	4	5	4	3	4	4	5	3	2	4	5	4	2	4	
12	5	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	
13	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5
14	4	4	3	5	2	4	4	5	5	5	3	5	4	4	3	4	5	4	5	3	4	
15	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	
16	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	5	4	5	4	4	
17	5	5	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	5	
18	4	4	2	4	2	4	4	4	4	3	4	3	4	2	2	4	3	5	2	3	3	
19	5	5	2	5	3	2	5	5	5	5	3	4	3	5	3	3	5	3	5	3	5	
20	4	4	2	5	4	2	1	4	5	5	4	4	4	4	2	5	4	3	4	4	4	
21	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	
22	4	4	2	5	2	2	4	4	5	5	3	4	4	4	3	4	2	4	4	4	5	
23	5	5	1	5	1	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	
24	5	5	1	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
25	5	4	3	5	3	4	4	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	4	5	5	4	

26	4	4	3	4	4	3	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	
27	5	5	4	5	4	3	4	5	4	5	4	3	4	4	5	4	5	4	5	4	
28	5	5	3	4	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	
29	5	4	3	5	3	4	5	5	3	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	2	
30	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4	5	3	5
31	5	5	1	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	4	5	5	5	5
32	4	5	1	5	5	1	2	4	4	5	5	1	4	4	4	2	2	4	3	5	5
33	4	5	3	5	3	4	5	4	5	5	3	5	5	5	3	4	5	3	5	5	5
34	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5
35	5	4	4	5	3	4	4	5	5	5	5	4	5	5	3	4	5	4	4	4	5
36	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5
37	5	5	4	5	1	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5
38	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
39	4	3	2	4	4	2	3	5	5	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	5	4
40	4	4	2	1	3	4	2	4	5	5	3	4	4	4	3	1	1	3	4	4	4
41	5	5	4	5	1	4	5	5	5	5	2	5	5	4	3	5	5	5	4	4	5
42	5	4	3	5	3	4	5	4	5	5	3	5	5	5	3	5	5	4	5	2	5
43	4	5	3	5	2	4	4	5	5	4	2	5	5	5	3	4	5	4	4	4	5
44	5	4	4	4	5	5	5	4	4	5	3	4	4	5	5	3	4	5	5	4	4
45	4	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4	3	3	5	4	4	5	4	5	4	3
46	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	3	3	3	4	5	5	4	4	5	5
47	5	4	5	5	4	4	4	3	4	3	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4
48	4	5	5	4	3	3	4	3	3	4	5	5	4	4	4	3	5	4	5	4	4
49	4	5	4	5	5	4	3	4	5	4	3	4	4	3	4	5	4	3	3	4	5
50	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5

Tabla III
Puntajes brutos del grupo control en el pretest.

Suj.	Reactivos																				
NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	4	4	1	4	1	2	5	3	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5
2	4	4	1	5	2	2	5	4	3	3	3	4	4	4	2	3	4	2	3	2	5
3	4	5	5	4	5	5	4	3	4	5	4	5	4	4	5	4	3	3	3	3	4
4	3	4	5	3	2	2	4	4	2	3	3	4	3	3	4	3	2	2	4	3	4
5	4	3	4	4	4	5	2	2	2	3	4	5	5	4	2	3	4	4	2	5	3
6	2	3	4	2	4	3	4	4	4	4	5	3	4	2	4	5	4	3	3	4	4
7	5	5	4	4	4	3	4	5	5	4	3	3	4	2	4	5	2	4	3	4	4
8	4	3	4	4	3	5	4	2	2	1	4	5	5	4	2	3	4	4	3	5	2
9	5	4	1	5	1	4	5	5	5	5	1	5	5	5	1	5	5	4	5	1	5
10	5	5	4	4	4	3	3	3	4	4	1	3	2	2	1	5	4	3	1	4	4
11	5	5	3	5	1	4	4	4	3	5	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5
12	4	2	2	3	3	1	3	4	3	4	3	2	3	4	2	4	4	3	4	5	4
13	3	3	2	4	2	4	2	3	5	5	4	4	3	4	2	4	4	3	4	4	3
14	4	4	1	3	3	2	4	4	5	3	2	2	4	4	4	4	2	4	4	3	4
15	4	2	2	3	3	2	3	4	4	4	3	1	3	4	2	4	4	3	3	4	5
16	3	3	2	2	2	4	1	3	5	5	2	3	3	2	2	4	4	3	4	4	3
17	4	4	4	5	2	3	5	4	5	5	3	4	3	4	3	7	4	3	4	4	4
18	5	4	1	5	1	4	5	5	5	5	1	5	5	5	1	5	4	4	5	1	5
19	4	5	3	5	2	4	4	4	5	5	2	5	5	4	3	3	5	2	2	3	5
20	4	4	3	3	3	4	4	2	3	3	2	5	4	5	4	3	4	5	4	3	2
21	3	3	2	2	2	4	1	3	5	5	2	3	3	2	2	4	1	4	1	4	3
22	5	5	3	5	1	4	4	4	4	5	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5
23	5	4	1	5	1	4	4	5	5	5	1	5	5	5	1	5	5	4	5	1	5
24	4	5	3	5	2	4	4	4	5	5	1	5	5	4	3	3	5	2	3	3	5
25	4	4	3	3	3	3	2	4	3	3	2	3	4	5	4	3	4	5	4	3	2

26	4	4	3	3	5	4	4	3	5	4	4	2	3	4	3	2	5	4	3	3	2
27	5	5	4	4	4	3	4	5	5	4	3	3	4	2	2	5	4	3	3	4	4
28	4	3	4	4	3	4	4	2	2	3	4	5	5	4	2	5	4	4	2	5	3
29	4	4	4	3	2	2	4	4	4	4	3	4	4	3	4	2	2	2	4	3	4
30	4	4	3	3	4	2	2	4	4	3	3	4	4	2	3	3	3	2	3	4	4
31	4	5	5	4	5	5	4	3	4	5	4	5	4	4	5	4	4	3	1	3	4
32	3	4	3	5	2	4	4	3	4	4	5	5	3	2	4	3	5	5	3	5	2
33	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	2	5	5	5	2	4	3	4	4	3	5
34	4	4	2	3	1	4	5	5	4	5	4	4	3	3	4	4	1	5	5	4	4
35	1	4	1	4	5	1	2	3	3	5	5	2	1	3	3	2	2	4	2	4	4
36	3	5	3	5	2	3	4	1	5	4	2	3	4	5	3	4	4	3	5	5	4
37	4	5	4	5	3	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5
38	4	4	3	5	1	3	4	4	5	5	4	4	5	5	1	4	5	4	4	5	5
39	5	4	1	5	3	4	4	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	4	5	4
40	4	4	2	5	1	4	4	5	5	5	2	2	4	3	3	2	2	4	2	4	4
41	5	5	3	5	2	4	4	5	5	5	1	3	5	5	3	4	3	3	5	5	4
42	4	4	2	4	2	2	4	4	4	4	2	4	4	4	2	2	4	4	4	2	4
43	5	4	3	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
44	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	4	2	4	5	5	4	4	2	2	4	5
45	5	5	1	5	4	2	4	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4
46	5	4	1	5	4	2	5	3	4	4	4	4	5	4	3	5	3	5	3	5	5
47	5	5	1	5	4	2	5	4	4	5	4	4	4	2	2	4	2	4	1	2	2
48	5	4	1	5	1	4	5	5	5	5	1	5	5	5	1	5	5	4	5	1	5
49	4	5	3	5	2	4	4	4	5	5	1	5	5	4	1	3	5	2	3	3	5
50	4	4	3	3	3	4	4	2	3	5	2	4	4	5	4	3	4	5	5	3	4

Tabla IV

Puntajes brutos del grupo control en el postest.

Suj.	Reactivos																					
NO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
1	4	4	2	4	1	2	5	3	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5
2	4	4	1	5	2	2	5	4	3	3	3	4	4	4	2	3	4	2	2	2	2	5
3	4	5	5	4	5	5	4	2	4	5	4	5	4	3	5	4	3	3	4	3	5	
4	3	5	5	3	2	2	4	3	2	4	3	4	4	3	4	3	2	3	4	3	4	
5	4	3	4	5	4	5	3	3	2	3	4	5	5	4	2	3	4	4	2	5	3	
6	2	3	4	2	4	3	5	4	4	4	4	3	4	2	4	5	3	3	2	4	4	
7	5	5	4	4	4	3	5	5	4	3	3	4	2	4	5	2	3	3	4	4	4	
8	4	3	4	3	3	5	4	2	2	3	4	5	5	4	2	3	4	4	3	5	2	
9	5	4	3	5	3	4	5	4	5	5	3	5	5	5	5	3	5	5	4	5	2	5
10	5	5	4	4	4	3	1	3	4	4	3	3	3	2	4	5	5	3	3	4	4	
11	5	4	3	5	1	4	4	4	3	5	2	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	
12	4	2	2	3	3	1	3	4	3	4	3	2	4	4	2	4	4	3	4	5	4	
13	3	4	2	4	2	4	2	4	5	5	3	4	3	4	2	4	4	3	4	4	4	
14	4	4	1	3	3	2	4	4	5	3	3	2	4	4	4	4	2	4	4	3	4	
15	4	2	2	3	3	2	3	4	4	4	3	2	3	4	2	4	3	3	4	5	4	
16	4	4	2	5	1	4	2	4	5	5	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	
17	4	4	4	5	1	3	5	4	5	5	3	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	
18	5	4	1	5	1	4	5	5	5	5	1	4	5	4	1	5	5	4	5	1	5	
19	4	5	3	5	2	4	4	5	5	5	3	5	5	5	5	3	2	5	1	2	3	5
20	4	4	3	3	3	5	5	2	4	2	2	4	4	5	4	3	4	5	4	3	2	
21	4	4	2	4	3	4	2	4	5	5	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	
22	5	5	3	5	1	4	4	3	3	5	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	
23	5	4	1	5	1	4	5	5	5	1	5	5	5	5	1	5	5	4	5	1	5	
24	4	5	3	5	2	4	4	4	5	4	1	5	5	5	3	3	5	2	3	3	5	
25	4	4	3	3	3	3	2	3	1	3	2	3	4	5	4	3	4	5	4	3	2	

26	4	4	3	3	5	4	4	2	5	4	4	1	3	4	3	2	5	4	5	3	2
27	5	5	4	4	4	3	4	5	5	4	3	3	3	2	4	5	3	3	3	2	4
28	4	3	4	4	3	5	4	2	2	3	3	4	5	4	2	3	4	4	3	5	2
29	4	4	4	3	2	2	4	4	4	4	3	5	4	4	3	3	2	2	4	3	4
30	4	4	3	3	4	2	2	4	4	3	3	4	4	2	3	2	4	2	3	3	3
31	4	5	5	4	5	5	4	2	4	5	4	5	3	4	5	4	4	3	4	3	4
32	3	4	3	5	1	4	4	3	4	4	5	5	3	3	4	3	5	5	3	4	2
33	4	5	4	5	5	4	5	4	5	5	2	5	5	5	2	4	1	4	4	3	5
34	5	5	1	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5
35	4	5	1	5	5	1	2	4	4	5	5	1	4	4	4	2	2	4	3	5	5
36	3	5	3	5	2	3	4	4	5	4	2	3	4	5	3	4	4	3	5	5	4
37	4	5	4	5	3	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5
38	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5
39	5	4	4	5	3	4	4	5	5	5	5	4	5	5	3	4	5	4	4	4	5
40	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5
41	5	4	2	5	1	4	4	5	5	5	2	2	4	4	4	2	2	4	3	5	5
42	4	5	3	5	2	4	4	5	5	4	1	5	5	5	3	4	3	3	5	5	5
43	4	4	2	3	2	2	4	4	4	4	2	5	4	4	1	2	4	4	4	2	4
44	5	4	3	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
45	5	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	1	4	5	5	4	4	2	2	4	5
46	5	5	2	5	5	2	4	5	5	5	1	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4
47	5	4	2	5	2	4	5	5	4	4	4	4	4	5	4	3	5	3	4	4	5
48	5	5	1	5	4	2	5	4	4	4	4	4	4	3	2	1	2	4	1	1	2
49	5	4	1	5	1	4	5	4	5	5	1	5	5	5	1	5	5	4	5	1	2
50	4	5	3	5	2	4	4	4	5	4	1	5	5	4	1	4	5	2	3	3	5

ANEXO 8

Tabla I

Promedios de la EOL obtenidos por el Grupo Experimental.

Sujeto	Aplicación					
	Pretest			Postest		
	TRAB	COMP	MAES	TRAB	COMP	MAES
1	4.50	3.17	4.71	4.75	3.83	4.86
2	4.00	4.00	4.43	4.63	4.33	4.43
3	4.63	2.83	4.43	4.75	4.33	4.86
4	4.38	3.17	4.71	4.88	3.50	4.86
5	3.88	2.17	4.29	4.13	2.33	4.71
6	4.38	3.33	4.57	4.50	3.50	4.86
7	4.75	4.33	4.71	4.88	4.83	4.57
8	4.13	3.17	4.14	4.25	4.00	4.86
9	4.25	2.83	4.57	4.38	3.67	4.57
10	4.00	3.83	3.71	4.25	3.50	4.14
11	3.38	2.00	3.86	3.88	2.33	4.29
12	4.38	4.33	4.29	4.88	4.50	4.71
13	4.00	3.17	4.00	4.13	3.50	4.00
14	4.13	2.83	4.57	4.25	3.00	4.71
15	5.00	3.83	4.86	4.88	4.17	4.86
16	4.00	1.83	4.14	4.00	3.17	4.29
17	3.88	4.00	4.71	4.75	4.17	5.00
18	3.13	2.17	4.00	3.38	2.17	4.14
19	2.88	2.67	5.00	4.00	2.83	5.00
20	2.13	3.17	2.29	3.38	3.33	4.43
21	3.88	3.00	4.43	4.88	4.67	5.00
22	3.50	2.33	4.43	3.63	3.00	4.43
23	4.00	3.17	4.29	4.75	3.17	5.00
24	4.38	3.67	4.71	5.00	3.67	5.00
25	4.25	2.50	4.29	4.50	3.83	4.71
26	2.75	2.67	3.71	4.38	4.00	4.57
27	4.00	3.67	5.00	4.00	4.33	4.71
28	4.63	3.50	4.57	4.75	4.50	4.71
29	3.63	3.67	4.00	4.38	4.17	4.57
30	4.50	3.33	4.57	4.75	4.33	4.71
31	4.25	3.17	4.00	4.88	3.50	5.00
32	2.63	3.13	3.29	3.13	3.67	4.00
33	3.50	3.17	4.71	4.38	3.50	5.00
34	4.63	4.33	4.71	4.88	4.67	4.86
35	4.13	3.00	4.71	4.50	3.83	4.71
36	4.25	4.00	4.71	4.75	4.33	4.86
37	4.63	3.83	4.71	4.75	4.00	5.00
38	3.38	2.67	3.71	3.75	3.67	4.00
39	2.88	3.17	3.43	3.50	3.67	4.00
40	2.88	2.67	3.57	3.63	3.17	4.29
41	4.13	3.00	4.43	4.88	3.17	4.71
42	4.75	1.67	4.86	4.63	3.17	4.86
43	4.13	2.17	4.57	4.50	3.00	4.71
44	3.50	3.00	3.71	4.50	4.00	4.44
45	3.25	3.33	4.00	3.88	4.17	4.71
46	3.88	4.00	3.86	4.25	4.50	4.29
47	4.00	3.50	3.29	4.18	4.50	4.14
48	3.50	3.17	3.00	3.88	4.00	4.29
49	3.25	3.33	3.29	3.88	4.17	4.14
50	4.00	4.33	4.29	4.63	4.50	4.86

Tabla II
Promedios del la EOL obtenidos por el Grupo Control

SUJETO	Aplicación					
	PRETEST			POSTEST		
	TRAB	COMP	MAES	TRAB	COMP	MAES
1	4.13	3.17	4.57	4.13	3.33	4.57
2	3.75	2.17	3.71	3.75	2.17	3.57
3	4.00	4.33	4.00	4.00	4.33	4.00
4	3.38	3.33	3.60	3.38	3.33	3.29
5	3.75	3.67	3.14	4.00	3.67	3.29
6	3.38	4.00	3.14	3.50	4.17	2.86
7	4.00	3.00	3.57	3.88	4.00	3.57
8	3.88	3.50	3.29	3.88	3.50	3.14
9	4.75	1.67	4.86	4.63	3.17	4.86
10	3.25	4.00	3.71	3.38	4.00	3.86
11	4.25	2.83	4.29	4.25	2.83	4.14
12	3.00	3.17	3.43	3.13	3.17	3.43
13	3.13	3.00	4.14	3.38	2.83	4.29
14	3.50	2.83	3.57	3.50	3.00	3.57
15	3.00	3.17	3.43	3.13	3.17	3.43
16	2.88	2.67	3.57	3.63	2.83	4.29
17	3.75	3.17	4.43	3.75	3.00	4.43
18	4.75	1.67	4.71	4.63	1.67	4.71
19	4.13	2.67	4.43	4.00	2.67	4.57
20	3.75	3.60	3.71	3.88	3.00	3.71
21	2.88	2.67	3.57	3.63	3.17	4.29
22	4.25	3.00	4.43	4.13	3.00	4.29
23	4.75	1.67	4.86	4.75	1.67	4.86
24	4.13	2.50	4.57	4.13	2.50	4.57
25	3.38	3.00	3.71	3.25	3.00	3.43
26	3.25	3.33	4.00	3.00	3.33	4.29
27	3.88	3.67	3.80	3.75	3.67	3.71
28	3.88	3.50	3.14	3.75	3.33	3.29
29	3.50	3.00	3.43	3.63	3.00	3.57
30	3.25	3.33	3.14	3.13	3.00	3.29
31	4.00	4.33	4.29	3.75	4.33	4.29
32	3.63	3.67	3.86	3.63	3.33	4.00
33	4.50	3.33	4.57	4.50	3.33	4.57
34	4.25	3.17	4.00	4.88	3.50	5.00
35	2.63	3.33	3.29	3.13	3.67	4.00
36	3.50	3.17	4.71	3.50	3.17	4.71
37	4.63	4.33	4.71	4.63	4.33	4.71
38	4.13	3.00	4.71	4.88	4.67	4.86
39	4.25	4.00	4.71	4.50	3.83	4.71
40	3.88	2.33	3.71	4.75	4.33	4.86
41	4.13	3.00	4.71	4.13	2.67	4.00
42	3.75	2.00	4.00	4.38	3.00	4.57
43	4.88	4.33	4.86	3.88	1.83	3.86
44	4.00	4.17	4.29	4.88	4.33	4.86
45	4.25	3.50	5.00	3.75	4.33	4.29
46	4.38	2.83	4.57	4.25	3.67	5.00
47	3.75	2.67	3.57	4.38	3.17	4.43
48	4.75	1.67	4.86	3.75	2.67	3.43
49	4.13	2.17	4.57	4.63	1.67	4.86
50	3.88	3.00	4.14	4.13	2.33	4.43

ANEXO 9

Tabla I

Puntajes del grupo experimental en la prueba de conocimientos

Sujeto	Aplicación			
		Pre		Post
	n		n	
1	12	4.8	18.5	7.4
2	7	2.8	18	7.2
3	8	3.2	19	7.6
4	11	4.4	20	8.0
5	11	4.4	21	8.4
6	9	3.6	17.5	7.0
7	10	4.0	14	5.6
8	10	4.0	23	9.2
9	8	3.2	14	5.6
10	8	3.2	15	6.0
11	12	4.8	19	7.6
12	10	4.0	20	8.0
13	7	2.8	14	5.6
14	13	5.2	22	8.8
15	9	3.6	22	8.8
16	11	4.4	21	8.4
17	10	4.0	18	7.2
18	14	5.6	22	8.8
19	9	3.6	20	8.0
20	10	4.0	14	5.6
21	7	2.8	19	7.6
22	11	4.4	24	9.6
23	10	4.0	16	6.4
24	10	4.0	20	8.0
25	3	1.2	13	5.2
26	6	2.4	19	7.6
27	9	3.6	18	7.2
28	8	3.2	16	6.4
29	10	4.0	23	9.2
30	4	1.6	11	4.4
31	6	2.4	13	5.2
32	12	4.8	21	8.4
33	11	4.4	20	8.0
34	8	3.2	16	6.4
35	10	4.0	17	6.8
36	6	2.4	17	6.8
37	9	3.6	13	5.2
38	6	2.4	14.5	5.8
39	12	4.8	19.5	7.8
40	9	3.6	17	6.8
41	13	5.2	22	8.8
42	10	4.0	20	8.0
43	3	1.2	16	6.4
44	10	4.0	20	8.0
45	10	4.0	14	5.6
46	14	5.6	18	7.2
47	8	3.2	15	6.0
48	8	3.2	13	5.2
49	7	2.8	13	5.2
50	11	4.4	19	7.6

Tabla II
Puntajes del grupo control en la prueba de conocimientos

Sujeto	Aplicación	
	Pre	Post
1	12	4.8
2	7	2.8
3	8	3.2
4	15	6.0
5	12	4.8
6	10	4.0
7	9	3.6
8	14	5.6
9	16	6.4
10	7	2.8
11	10	4.0
12	12	4.8
13	9	3.6
14	13	5.2
15	11	4.4
16	13	5.2
17	15	6.0
18	7	2.8
19	10	4.0
20	13	5.2
21	11	4.4
22	6	2.4
23	14	6.6
24	13	5.2
25	6	2.4
26	12	4.8
27	10	4.0
28	16	6.4
29	12	4.8
30	14	5.6
31	13	5.2
32	7	2.8
33	6	2.4
34	11	4.4
35	15	6.0
36	12	4.8
37	13	5.2
38	11	4.4
39	13	5.2
40	12	4.8
41	9	3.6
42	13	5.2
43	11	4.4
44	7	2.8
45	10	4.0
46	8	3.2
47	12	4.8
48	15	6.0
49	13	5.2
50	10	4.0