



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

294059

ELABORACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA
EVALUAR LA CALIDAD DEL PROCESO DE
CAPACITACIÓN EN LAS
ORGANIZACIONES (IECCO) BASADO EN UNA
INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

T E S I S
Que para obtener el Título de:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P r e s e n t a n:

MARTÍNEZ PEREA ELIZABETH
MELO GÓMEZ CARMEN VIOLETA

DIRECTOR:
MTRO. JESÚS FELIPE URIBE PRADO





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Este trabajo lo dedico con cariño a:

Dios, que siempre camino a mi lado aún en los momentos más difíciles, porque el sentir su presencia y amor me impulsó y animó a continuar adelante para ser cada día mejor ser humano.

Mi Padre Guillermo, por la confianza que depositó en mí, porque con sus consejos me guió a ir siempre por el buen camino y con su ejemplo me permitió ver que esforzándose día a día se pueden alcanzar las metas, por su apoyo y amor brindados.

Mi Madre Leonor, quien con sus cuidados y amor me ayudó a seguir avanzando, por su dedicación y preocupación que constantemente ha mostrado hacia nuestra familia.

Ana, por ser una persona a la que admiro mucho, ya que para mí es un ejemplo de como salir adelante y con optimismo a pesar de las dificultades.

Marisol, porque en ella tengo no sólo a una hermana sino también a una gran amiga que siempre ha estado a mi lado para escucharme y aconsejarme, porque me apoya y ayuda cuando más lo necesito.

A mis hermanas Nancy y Aremi, por su comprensión y paciencia en los momentos en los que el trabajo no me permitía ayudarlas y estar más tiempo con ellas, por esforzarse en ser buenas estudiantes.

A Gerardo, quien al formar parte de mi familia también se intereso y preocupo por todo lo que a ella le concierne y por su atención mostrada hacia mi y hacia mi carrera .

Mis pequeños, Luis, Donaji y Guillermo, porque siempre me contagiaron de su alegría, porque al estar con ellos veía las cosas de una manera tan sencilla que me hacían empezar de nuevo y con más entusiasmo.

Guadalupe, Rosalba y Norma por brindarme su amistad sincera, por todos los momentos de alegrías y tristezas que hemos compartido juntas los cuales ahora las hacen ser parte importante de mi familia.

Mi amiga y compañera Violeta, porque juntas alcanzamos nuestro objetivo, por su dedicación, esfuerzo y perseverancia mostrada día a día en la realización de esta tesis.

A todos ustedes ¡Gracias! por su apoyo y amor

ELIZABETH

Este trabajo de tesis se lo dedico a:

*Dios por haberme bendecido a través de las oraciones de mi familia y permitirme cumplir con uno de mis más grandes anhelos en la vida:
ser una profesionista.*

*Todas aquellas personas que quiero y que depositaron su confianza en mi,
a ustedes les agradezco el apoyo y cariño que me han brindado:*

*Mi abuelita Félix y mi tía Ausencia por haberme cuidado y querido como a una hija,
porque gracias a su confianza, apoyo y cariño pude salir adelante y
valorar el sacrificio que hicieron para darme el regalo más preciado de mi vida:
mi carrera.*

*Mis ti@s Raúl, Rosa, Francisca, Francisco, Atanasio, Regulo, Felipa y José
Concepción por el apoyo y cariño que siempre me han brindado y por considerarme
como una hija, cosa que me hace sentir muy afortunada, porque no todos pueden
poseer la suerte de tener muchos papás y mamás.*

*Mis prim@s Victor, Luis, Vanessa, Griselda, Roberto, Raúl, Magdalena, Dulce y
Seir porque crecimos y vivimos muchas cosas juntos, porque siempre nos hemos
querido como hermanos y nos hemos apoyado tanto en las buenas como en las malas.*

*Mi hermano Maximino por que eres un modelo de honestidad, responsabilidad y
superación y porque, a pesar de que no tuvimos la oportunidad de crecer juntos,
siempre me he sentido orgullosa de que seas mi hermano.*

*Mi cuñada Blanca por el apoyo y cariño que me has demostrado,
porque a pesar de nuestras diferencias hemos logrado ser amigas y por haberme
dado dos lindos regalos: mis sobrinos.*

*Mis sobrin@s Humberto, Irene, Jessica, Santiago y Felipe por haber nacido y
recordarnos que siempre hay alguien por quién vivir y salir adelante.*

Mis padres Alfredo y Luisa por haberme dado la vida y la alegría de tener un hermano.

Mi gran amor Tajín por que eres una persona muy importante en mi vida, por ser mi amigo, mi confidente y mi novio, por todo el amor, comprensión y paciencia que me has tenido a lo largo de estos cinco años.

Por haberme apoyado en los momentos más difíciles de mi carrera, porque con tu ayuda pude realizar este gran anhelo y por dejarme compartirlo contigo. También quiero agradecerle a tu familia el apoyo y cariño que me han brindado y el hecho de considerarme como parte de su familia.

Mis amig@s Adriana, Chanel, German, Nidia, Mirella Marino y Lina por brindarme su amistad incondicional y sincera, por todos los momentos lindos que pasamos juntos y por que a pesar del tiempo y la distancia sé que siempre seremos amigos.

Mi amiga y compañera de trabajo Elizabeth por brindarme tu amistad incondicional, por la paciencia y comprensión que nos tuvimos durante todo el tiempo en que trabajamos juntas y sobre todo por haberme dejado compartir contigo el fruto de nuestro esfuerzo de toda una vida.

A todos ustedes muchas gracias por compartir su vida, sus ilusiones y su cariño conmigo y por haber colaborado, aunque fuese con una sonrisa o palabra de aliento, a alcanzar esta meta, que para mí representa una satisfacción muy grande y es parte de mi realización como persona, mujer y ahora como profesionalista. Aunque ustedes lo saben, no está por demás decirles que todos ocupan un lugar muy especial en mi corazón y que, aunque de forma diferente, los quiero a todos.

¡¡Gracias!!

CARMEN VIOLETA

También agradecemos a:

La Universidad Nacional Autónoma de México por habernos brindado la oportunidad de tener una formación profesional y por habernos permitido formar parte del gremio universitario.

Los profesor@s de la Facultad de Psicología porque con su dedicación y orientación nos guiaron en nuestra formación como psicólogas capaces de desempeñar nuestra profesión con ética, responsabilidad y eficiencia.

Los profesor@s que formaron parte del Internado en Psicología General por su preocupación porque los alumnos adquiriéramos y desarrolláramos habilidades y competencias profesionales en escenarios reales bajo supervisión profesional. Por que nos dieron la oportunidad de tener una formación más completa al insertarnos en los diferentes campos de trabajo de la Psicología.

Maestro Felipe Uribe Prado por habernos apoyado en la realización de este trabajo, por su paciencia, orientación y dedicación para con nosotras. Por haber aceptado compartimos su espacio, tiempo y conocimientos, así como por su constante motivación y preocupación para realizar un buen trabajo.

Los profesor@s que fungieron como sinodales de esta tesis: Mtra. Mirna Valle Gómez, Lic. Marcela González Fuentes, Mtro. Fernando Vázquez Pineda y Lic. Isaura López Segura quienes con sus comentarios enriquecieron nuestro trabajo. Por el tiempo que dedicaron en la revisión y su orientación para obtener un trabajo de calidad.

El Programa de Becas para Tesis de Licenciatura en proyectos de investigación (PROBETEL) por habernos proporcionado su apoyo económico durante la realización de la tesis, el cual nos facilitó la terminación de ésta. Porque gracias a este tipo de instituciones los alumnos tenemos la oportunidad de contar con un apoyo para solventar nuestros estudios y realizar trabajos que enriquecen el acervo bibliográfico de nuestra profesión.

A todos ustedes ¡Gracias! por su apoyo y participación en esta tesis:

ELIZABETH Y VIOLETA

RESUMEN

Se llevó a cabo una investigación documental con el objetivo de proponer un instrumento que permita evaluar la calidad del proceso de capacitación en las organizaciones (IECCO). Se realizó una búsqueda bibliográfica y hemerográfica sobre los temas de evaluación, capacitación y calidad, así como de lo que se había hecho con relación al tema de evaluación de la capacitación. Se encontraron varios trabajos de tesis en los que se aborda el tema de evaluación de la capacitación a través de los criterios de reacción, aprendizaje y conducta, así como mediante procedimientos, esquemas y modelos de costo-beneficio. También se encontró, que en nuestro país, hay bastantes publicaciones sobre estos tres temas, sin embargo éstas no aportan información novedosa ya que no realizan investigación empírica y sólo se limitan a dar conceptos y opiniones respecto al tema. Por otro lado, encontramos que en el extranjero, la mayoría de las publicaciones son empíricas y se enfocan al estudio de variables que pueden influir en los resultados de la capacitación, las cuales se valoran a través de evaluaciones de reacción, aprendizaje, conducta y transferencia. Ante estos resultados concluimos que es necesario realizar mayor investigación, a nivel nacional, acerca de la importancia de evaluar la calidad con la que se lleva a cabo el proceso de capacitación, y que no existe un instrumento que permita realizar esta evaluación; es por tanto que surgió la propuesta de elaborar un Instrumento para Evaluar la Calidad del proceso de Capacitación en las Organizaciones: IECCO.



	Página
Introducción	4
Capítulo I	
El proceso de Capacitación	8
1.1 Psicología industrial	8
1.1.1 Funciones del Psicólogo en la industria	9
1.2 Perspectivas sobre la capacitación	10
1.3 El proceso de la capacitación	17
1.3.1 Definición de capacitación	17
1.3.2 Elementos técnicos y normativos de la capacitación de acuerdo a la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS)	20
1.3.3 Capacitación basada en indicadores de competencia laboral	23
1.3.4 Etapas del proceso de capacitación	25
Capítulo II	
Calidad	46
2.1 Definición de calidad	46
2.2 Principales contribuciones teóricas en calidad	47
2.3 Calidad Total	52
2.4 Gestión estratégica de calidad	53
2.5 Control de calidad total	54
2.5.1 Costes de la mala calidad	56
2.6 Aseguramiento de la calidad	58
2.6.1 Normas ISO 9000	59
2.7 Calidad y capacitación	61
Capítulo III	
Evaluación	69
3.1 Definición de evaluación	69
3.2 Objetivos de la evaluación	70
3.3 Características de la evaluación	71
3.4 Niveles de evaluación	72
3.5 Momentos de evaluación	73
3.6 Criterios de evaluación	73
3.7 Evaluación del proceso de capacitación	75
3.8 Evaluación de seguimiento.....	77
3.9 Instrumentos de medición	79
3.10 Trabajos de tesis sobre evaluación de la capacitación ...	84

Capítulo IV		
	Investigación sobre capacitación y evaluación	100
4.1	Las características sociodemográficas como una limitante para la eficacia de la capacitación: el valor del trabajo	100
4.2	El desempeño organizacional y su relación con la capacitación: el caso de tiendas de autoservicio	105
4.3	Factores que influyen en la efectividad de la capacitación: actitudes y motivación	109
4.4	Factores que afectan la transferencia de habilidades en el trabajo: organización, contexto de trabajo y características individuales	115
4.5	Aprendizaje tradicional VS aprendizaje integrativo en programas de capacitación organizacional	121
4.6	Efectividad de la evaluación de la capacitación bajo diferentes costos	127
4.7	Comparación de dos técnicas de aprendizaje en capacitación transcultural: experimental y cognitiva	132
4.8	Análisis de las relaciones entre los criterios de capacitación	140
4.9	Eficacia de un programa de capacitación en la socialización de nuevos empleados	146
Capítulo V		
	Una propuesta de evaluación	156
5.1	Instrumento para Evaluar la Calidad del Proceso de Capacitación en las Organizaciones (IECCO): una propuesta	156
5.1.1	Planteamiento del problema	156
5.2	Justificación	156
5.3	Objetivo	172
5.4	Características del instrumento	173
5.5	Procedimiento de construcción	174
5.5.1	Descripción interna del instrumento	178
5.6	Calificación individual y grupal	180
5.7	Normas de interpretación	183
Capítulo VI		
	Discusión y Conclusión	191
Referencias	212
Anexos		



Ante la necesidad de fortalecer y actualizar los planes de estudio de la carrera en Psicología; así como la de vincularlos a los requerimientos y demandas de la sociedad se creó el "Programa de Internado en Psicología General". Este programa está orientado a formar psicólogos capaces, que se desempeñen profesionalmente con niveles elevados de calidad y exigencia académica. La formación del psicólogo se realiza a través de un entrenamiento práctico bajo supervisión en diferentes escenarios en los que enfrenta situaciones propias de su ejercicio profesional. De esta manera el alumno, adquiere y desarrolla habilidades y competencias profesionales a través de un aprendizaje contextualizado.

Las áreas de inserción de la Psicología aplicada en las que el alumno realiza un ejercicio profesional supervisado son: salud-social, organizacional y educativa. En cada una de las áreas existen diferentes instituciones sede en las que se insertan los alumnos durante 40 semanas, para posteriormente rotar a otra área.

Durante nuestra estancia en el área organizacional estuvimos insertas en una empresa de giro de producción, en la cual se observó la necesidad de contar con un instrumento que evaluara la calidad del proceso de capacitación, ante esta necesidad surgió la inquietud de realizar una investigación documental con el objetivo de indagar si existía un método que evaluará la calidad del proceso de capacitación y con base en ella poder proponer un instrumento; se realizó una búsqueda bibliográfica y hemerográfica a nivel nacional e internacional, así como en tesis de licenciatura de diferentes universidades de nuestro país para conocer lo que se había hecho en relación al tema de evaluación de la capacitación.

Por medio de la investigación documental pudimos darnos cuenta de que en la actualidad las exigencias del mercado mundial han provocado que las empresas unan sus esfuerzos tecnológicos, estructurales, administrativos y humanos para tener la posibilidad de competir con otros mercados, lo que ha originado que muchas empresas se vean en la obligación de generar cambios profundos en la organización. Si bien para lograr esto es necesario que se conjuguen todos los recursos de la empresa, la parte más importante es el recurso humano.

Uno de los factores que posibilita el desarrollo del recurso humano y que es también una estrategia competitiva es la capacitación, por lo tanto es necesario vincular los elementos básicos de la calidad con el proceso de formación, del cual depende en gran medida el adecuado desarrollo de una organización laboral, de forma que las acciones que se realicen en capacitación sean de calidad y ofrezcan conocimientos, habilidades y actitudes que sirvan para generar los cambios de comportamiento que se requieran para que el personal sea competitivo y se satisfagan sus necesidades.

Para determinar si las acciones que se realizan en el proceso de capacitación realmente son de calidad es indispensable contar con un sistema adecuado de control, con el que se pueda evaluar en forma objetiva la medida en que se satisfacen las necesidades de la empresa y hasta que punto se alcanzaron los objetivos fijados. Aunque, tradicionalmente la evaluación ha estado presente en la capacitación sus alcances son limitados para las necesidades actuales, ya que sólo se orienta a conocer la opinión de los participantes con relación a los contenidos, el instructor y aspectos logísticos de los eventos.

En lo referente a las publicaciones periódicas de nuestro país se encontraron diferentes artículos documentales sobre los temas de capacitación, calidad y evaluación, los cuales en su mayoría incluían información teórica tomada de diferentes fuentes bibliográficas y otros combinaban la información teórica con sus opiniones personales sobre el tema, sin embargo en ninguno se encontró alguna propuesta para evaluar la calidad con la que se lleva a cabo el proceso de capacitación.

De las tesis encontradas, si bien se enfocan a la evaluación de la capacitación, algunas se limitan a alguna parte del proceso y otras, aunque evalúan todo el proceso no sugieren una herramienta objetiva que proporcione resultados cuantitativos y cualitativos acerca de si el departamento de capacitación realiza sistemáticamente todo el proceso de capacitación y ninguna considera la calidad con la que se lleva a cabo.

Con respecto a las investigaciones realizadas en el extranjero que abordaron el tema de evaluación de la capacitación, los artículos de investigación empírica encontrados examinaron la influencia de diferentes variables en los resultados de la capacitación, principalmente por medio de los cuatro criterios de evaluación (reacción, aprendizaje, conducta y transferencia) encontrando que

estas variables se pueden clasificar en tres categorías: características propias de la capacitación, características individuales y características del contexto organizacional, si bien estos artículos se enfocan a la evaluación de la capacitación no se encontró alguno que evaluara el proceso de capacitación en función de su calidad.

Con base en la investigación documental surge la propuesta de elaborar un Instrumento para Evaluar la Calidad del proceso de Capacitación en las Organizaciones: IECCO. Este instrumento está dirigido a toda persona que recibe capacitación en las empresas, arroja datos cualitativos y cuantitativos de la calidad con la que se llevan a cabo las etapas del proceso capacitador y está organizado en cuatro categorías que son: detección de necesidades de capacitación, planeación de la capacitación, ejecución y evaluación de la capacitación y seguimiento de la capacitación. Los resultados de este instrumento permiten determinar la calidad de cada una de las categorías o etapas y la calidad total de todo el proceso de capacitación.

Sin embargo, es necesario mencionar que este instrumento no contempla aspectos importantes para evaluar la calidad de la capacitación como son aprendizaje, reacciones, actitudes, motivación y habilidad para transferir conocimientos, ya que, como refieren algunas investigaciones, son factores útiles para evaluar la efectividad de la capacitación y por tanto la calidad de la misma. No obstante consideramos que la información obtenida con el IECCO, complementada con la que se obtenga mediante otras evaluaciones, será de gran utilidad para las personas encargadas de la capacitación, ya que con ésta se puede dar retroalimentación al proceso, mejorar las acciones, conocer el beneficio que se le proporciona al empleado e incidir en aquellos factores que no permitan brindar una capacitación de calidad.

Finalmente concluimos que la información que se obtuvo en esta investigación es relevante para el ámbito de la Psicología Industrial, ya que se presenta información actualizada de diferentes fuentes, que establecen cómo llevar a cabo el proceso de capacitación, así como también proporciona resultados de investigaciones en los que se resalta la importancia de tomar en cuenta las diferentes variables que pueden influir en la efectividad de la capacitación. Así mismo se da a conocer la necesidad de que las empresas adopten un sistema de calidad dentro de todas sus acciones y la importancia de

que la capacitación también se rija bajo este enfoque para beneficio del trabajador y de la propia empresa.

Con la finalidad de dar una organización y estructura a la información documental obtenida, el presente trabajo se estructuró en seis capítulos.

En el primer capítulo se introduce al tema de la capacitación haciendo referencia a la Psicología Industrial y al trabajo del psicólogo en esta área, para posteriormente describir detalladamente una de las principales actividades que éste realiza en las organizaciones respecto al proceso de capacitación.

En el capítulo dos se presentan el concepto de calidad, principales contribuciones teóricas, así como las estrategias de control de calidad total, gestión de calidad y aseguramiento de la calidad, que forman parte de dicho enfoque, para finalmente exponer la relación entre calidad y capacitación.

En el capítulo tres se define el concepto de evaluación, los niveles, momentos y criterios de la evaluación así como sus características; también se incluye un apartado alusivo a la construcción de los instrumentos de medición, usados como un medio de evaluación, y finalmente se expone la parte de la investigación relacionada con los trabajos de tesis.

En el capítulo cuatro se incluye toda la investigación empírica recopilada en publicaciones periódicas hechas en el extranjero.

En el capítulo cinco se describe detalladamente la propuesta de evaluación de la calidad del proceso de capacitación en las organizaciones (IECCO) incluyendo su proceso de construcción, forma de aplicación y normas de calificación e interpretación a nivel individual y grupal.

En el capítulo seis se da a conocer la discusión y conclusión derivadas de la investigación documental.

CAPÍTULO
I

EL PROCESO DE
CAPACITACIÓN

Dado que el objetivo del presente trabajo es realizar una investigación documental para proponer un instrumento que permita evaluar la calidad del proceso de capacitación en las organizaciones (IECCO), se hace necesario contar con un marco de referencia que nos permita conocer de forma general el campo de trabajo del psicólogo y el rol que juega éste dentro de las organizaciones. Por tal motivo haremos una breve descripción de lo que es la Psicología Industrial y cuáles son las funciones del psicólogo dentro de esta área, para posteriormente enfocarnos a una de las principales actividades que desempeña y que es el punto central de este trabajo la "Capacitación".

1.1 PSICOLOGÍA INDUSTRIAL

La Psicología es la ciencia que estudia el comportamiento humano. Esta ciencia se divide en varias ramas como Psicología Clínica, Educativa, Social e Industrial, entre otras, su objeto de estudio es el mismo, para todas, así como los métodos, procedimientos y técnicas que utilizan para estudiarlo, lo único que las diferencia es el campo y la forma de aplicación de éstos.

El papel de la Psicología en la industria está dado por el propio concepto de la Psicología en general pero aplicado al campo concreto del trabajo, por lo que se considera a la Psicología Industrial como el estudio de la conducta humana dentro del ámbito del trabajo profesional. Para la Psicología general su objeto de estudio es el comportamiento, en el caso de la Psicología Industrial es el estudio del comportamiento del sujeto en un área de actuación específica, "el mundo del trabajo".

Para que el psicólogo industrial desempeñe adecuadamente sus funciones, debe estar formado en una serie de disciplinas puramente psicológicas, como son la Psicología individual, la Psicología social, el Psicodiagnóstico, la Psicometría, etc., por otro lado se hace necesario que tenga conocimientos no sólo de su área de trabajo, sino también de disciplinas empresariales como Organización empresarial, Sociología laboral, Legislación social, etc. las cuales le permitirán conocer el trabajo y su organización así como los aspectos que condicionan la conducta del hombre cuando trabaja, todo esto con el objetivo de aplicar sus conocimientos al comportamiento del trabajador y grupos de trabajo no como entes aislados sino como parte de una organización o sistema

social (Schein, 1982), a fin de lograr una mejor adaptación del hombre a su trabajo de cara a un mejor desarrollo de su personalidad y una mejor eficiencia dentro de la empresa (Ballesteros, 1982).

1.1.1 Funciones del Psicólogo en la Industria.

Con base en los conocimientos y métodos de trabajo del Psicólogo Industrial se hace necesario enumerar los diversos tipos de actividades que pueden considerarse como parte de su campo de trabajo.

En un artículo publicado por Kline (1996) menciona que los servicios que provee el Psicólogo Industrial son diversos, dentro de los que se incluyen:

- Realizar análisis de tareas,
- Determinar el perfil que se necesita para los puestos de trabajo,
- Hacer recomendaciones sobre cómo evaluar el potencial del trabajador o conducir él mismo las evaluaciones,
- Guiar la capacitación de los empleados,
- Evaluar la ejecución en el trabajo y motivar a los empleados,
- Examinar la comunicación dentro de la organización,
- Comprender el sistema de la máquina humana y la complejidad de sus interacciones,
- Ayudar en la selección y capacitación de jefes competentes,
- Ayudar en la evaluación y desarrollo de carrera,
- Ayudar en el cambio de la organización para ser más efectivo y
- Ayudar en el manejo de las relaciones entre empleados y jefes.

Los escenarios en donde puede prestar sus servicios tanto en el ámbito privado como en el público son: universidades y colegios, agencias de investigación, realizando prácticas independientes y dando consultoría a compañías industriales, militares y de servicios de salud mental.

En resumen se puede decir que los psicólogos empleados en las organizaciones industriales, se ocupan de los problemas relativos a las personas en la organización.

Del campo de trabajo en que está inmerso el psicólogo industrial el "proceso de capacitación" es uno de los aspectos en donde la participación de éste se hace indispensable, ya que cuenta con los conocimientos y métodos para

realizarlo de forma efectiva, por otro lado, para la empresa es necesario que este proceso sea adecuado ya que repercute en la mejora continua de los productos y servicios permitiendo así tener mayor competitividad en el ámbito nacional e internacional.

En el siguiente apartado se tratara el tema de capacitación vista como una estrategia que al permitir el desarrollo de los recursos humanos logra elevar la productividad de las empresas y su competitividad en el mercado.

1.2 PERSPECTIVAS SOBRE LA CAPACITACIÓN

Ante las exigencias del mercado mundial, las empresas tienen que conjugar sus esfuerzos tecnológicos, estructurales, administrativos y humanos para tener la posibilidad de competir con otros mercados. Esta exigencia ha provocado que muchas empresas se vean en la necesidad de generar cambios profundos en la organización. Si bien el logro de estos objetivos depende de la conjugación de todos los recursos de la empresa, la parte más importante es el recurso humano. Lo anterior implica la necesidad de dar un impulso a la capacitación la cual debe ofrecer conocimientos, habilidades y actitudes que sirvan para generar los cambios de comportamiento que se requieran para que el personal comprenda como ser competitivo (Pinto-Villatoro, 1992).

De esta forma la capacitación proporciona beneficios tanto a la empresa como al empleado.

En el primer caso permite:

- Cumplir con las obligaciones legales
- Invertir en capital humano
- Mejorar las capacidades del personal
- Mejorar el conocimiento y calidad del trabajo
- Reducir los problemas en la empresa, etc.

En el segundo caso permite que el trabajador:

- Ejercer el derecho de recibir capacitación
- Invierta en preparación personal que será útil de por vida
- Mejore su capacidad de trabajo
- Reciba capacitación para futuros ascensos

- Mejore su capacidad para solucionar problemas y tomar decisiones (Montaño-Sánchez, 2000).

Por otro lado en artículos publicados por algunos autores mexicanos se ha manifestado el interés que tienen acerca de la situación que viven actualmente las empresas con respecto a la capacitación.

Así tenemos a García-Santana (1999) quien hace una breve reseña sobre la situación anterior y actual de la capacitación en nuestro país, dando a conocer finalmente cuales son las acciones en materia de capacitación que permiten elevar su eficiencia.

Anteriormente los empresarios nacionales imponían a sus consumidores productos y/o servicios que no cumplieran con los requisitos de calidad y precio que se presentaban en otros países, perdurando dicha situación algunas décadas.

En tanto, el contexto internacional siguió su proceso dinámico, el comercio superó las barreras nacionales y consolidó el libre comercio, ante esta situación el país se vio en la necesidad de abrir paulatinamente sus fronteras a productos del extranjero y a firmar el tratado de libre comercio con los Estados Unidos de América y Canadá.

Como menciona el autor, esta situación da lugar a que las empresas adopten estrategias que les permitan ser competitivas y elevar sus niveles de productividad y calidad (como se verá en el capítulo 2). La capacitación es una estrategia que puede elevar la eficiencia y competitividad de la empresa dado que los recursos humanos son un activo valioso para la misma. De esta forma propone las siguientes labores como una medida en materia de capacitación para elevar su eficiencia y así cumplir con el objetivo de ser una estrategia de competitividad en el ámbito internacional:

- Planeación metódica de la capacitación que involucra la definición de los propósitos y políticas de la misma.
- Definición del lugar o nivel de la función de la capacitación dentro del contexto empresarial, así como de las funciones del personal designado para este trabajo.

- Responder a demandas concretas satisfaciendo las necesidades reales del personal, al clasificarlas de acuerdo con las insuficiencias observadas tomando en cuenta las inquietudes y solicitudes de personal.
- Planeación de programas de capacitación, considerando la jerarquización en que deberán atenderse los requerimientos de capacitación para posteriormente establecer el objetivo del curso y su contenido (op. cit.).

Consideramos que la información presentada por dicho autor es una forma de enfatizar la importancia de las labores que involucra la capacitación, ya que éstas en conjunto pueden ser una estrategia competitiva siempre y cuando se realicen de forma adecuada. Del mismo modo esta estrategia influye de forma directa en la productividad dando lugar a que los empleados estén mejor capacitados para desempeñar las actividades de su puesto y por lo tanto ser más productivos.

Guerra (1999) presenta la visión de los niveles directivos con respecto a la capacitación, menciona los motivos que tienen éstos para subestimar los programas de capacitación, también explica los efectos que tiene su actitud ante los mismos, finalmente expone las áreas en que los directivos no favorecen la capacitación y propone estrategias para propiciar el apoyo de los directivos a los programas de capacitación.

Muchos directivos ignoran la parte más importante de sus empresas, el capital intelectual, representado esencialmente por los conocimientos del personal que forma la empresa. Por esta razón frecuentemente la relevancia de la capacitación y la educación del personal de las empresas es subestimada por los directivos, aunque nunca dejen de exaltar sus virtudes y beneficios que generan.

Las razones que más frecuentemente obstaculizan la percepción de los niveles de dirección en las organizaciones sobre los beneficios de la capacitación son, entre otras:

- a) Los directivos ven el futuro de la organización desde su perspectiva personal y funciones dentro de la organización sin tener una visión completa de la empresa.

- b) La mayoría de los directivos invierten la mayor parte de su tiempo resolviendo problemas inmediatos en lugar de preocuparse del futuro de su área y de la organización en su conjunto.
- c) En muchas de las organizaciones no se piensa en capacitación, por lo que cuando el contexto externo cambia y la empresa necesita desarrollar la capacidad de respuesta de su personal, frecuentemente es por que ya enfrenta una situación de crisis.
- d) Muchos directivos miran a sus empresas en función de su pasado y lo extrapolan hacia el futuro, sin cuestionar si el contexto en que se ubica la empresa y su personal ha cambiado y si la empresa debe cambiar; bajo esta óptica se considera que el nuevo contexto puede ser enfrentado con estrategias y programas de capacitación que han funcionado en el pasado.
- e) Al formular estrategias, los niveles de dirección frecuentemente consideran que éstas se forman a partir de los elementos que inciden directamente sobre el mercado, subestimando el hecho de que en mayor medida son las fortalezas internas de la organización las que pueden garantizar la efectividad de la estrategia y la permanencia de la empresa en el mercado.

Los efectos que tiene la percepción y actitud de los directivos sobre los programas de capacitación hacen que éstos últimos:

- No se aprueben o se pospongan indefinidamente.
- Se aprueben después de tiempo, perdiendo el efecto esperado en las actividades y en el desarrollo de la organización.
- Se apliquen de manera contraria a como fueron planteados originalmente.
- Se vean interrumpidos o cancelados en proceso.
- Sean escasamente atendidos debido a que a los participantes se les asignan funciones y tareas que son incompatibles con los cursos.
- Su utilidad y aplicación se vean neutralizadas debido a que los niveles de dirección no son capaces de comprender, interpretar y utilizar las acciones y la información generada por los niveles operativos.

Hay áreas en las que los niveles de dirección tienen una educación, formación y experiencia que frecuentemente no favorecen la capacitación. Los ámbitos en donde los directivos no alcanzan a comprender ni participar de los programas de capacitación se pueden clasificar en dos grupos.

1. Capacitación asociada al cambio organizacional, donde se incluyen cuestiones como las condiciones organizacionales, estilos de dirección, liderazgo, inteligencia emocional, solución de conflictos intra e interpersonales, motivación y similares.
2. Capacitación asociada a nuevos enfoques operacionales y de acercamiento al mercado, como calidad total, ISO 9000, planeación estratégica (ver capítulo 2), Sig Sagma, control de las operaciones, servicio a clientes y similares.

Hay que lograr la participación y el compromiso de los niveles directivos en apoyo a los programas de capacitación que requiere la organización. La alternativa entonces es la educación indirecta a los niveles de dirección. Esto se logra ubicando la capacitación en el contexto estratégico de la organización, dándole el rango de instrumento de estrategia que tiene en la práctica. Con esto, se logrará que los niveles de dirección incorporen el elemento capacitación a su estructura de pensamiento estratégico como uno de los pilares fundamentales para la transformación y el crecimiento de la empresa.

Entre las opciones para abordar los aspectos estratégicos de las empresas que pueden ser utilizados para reforzar y asimilar los aspectos de capacitación, destacan los cuatro siguientes:

1. Análisis costo-beneficio de la capacitación: la alternativa natural y más directa para convencer a los niveles de dirección de la utilidad y beneficios de la capacitación está en establecer el valor directo que ésta generará a la empresa, que será muy por arriba de la inversión que se haga.
2. Vinculación de la capacitación con el posicionamiento estratégico de la empresa: consiste en llevar a cabo un análisis comparativo de la organización de la empresa frente a su contexto de mercado y las ventajas competitivas frente a ese mercado, a fin de identificar las necesidades de formación del personal para llevar más adelante sus ventajas competitivas.
3. Identificación de las fortalezas-debilidades-oportunidades-amenazas de la organización: el análisis de fortalezas-debilidades-oportunidades-amenazas es una herramienta que se utiliza en la planeación estratégica de las empresas con el propósito de adecuarlas y fortalecerlas a su contexto de mercado.

4. Análisis de brecha en la capacitación entre el contexto actual y las expectativas futuras de la organización: un análisis de brecha consiste en identificar y documentar la situación existente en un cierto momento de la organización y confrontarla con las expectativas futuras de la empresa. A partir del análisis se tienen elementos para determinar la brecha que existe en materia de capacitación, a fin de llevar al personal de la empresa al nivel de competencia deseado.

Estamos de acuerdo con lo que menciona Guerra (op. cit.) acerca de la importancia de que los directivos tengan otra perspectiva sobre los programas de capacitación, porque ellos, como encargados de proporcionar los recursos necesarios para implementar programas de capacitación, deben estar convencidos de que la calidad de la fuerza pensante y de trabajo de las organizaciones es el factor fundamental de su competitividad y supervivencia en el mercado y que el capacitar a su personal es una inversión y no un gasto que a largo plazo proporcionará beneficios a la organización.

Cacique-Guerrero y López-Chávez (1998) tratan el tema de la capacitación desde el punto de vista de la teoría del capital humano.

De acuerdo con Woodhall (en op-cit.) el capital son los recursos que no se utilizan para satisfacer necesidades inmediatas de bienes y servicios, sino que se utilizan para aumentar la capacidad productiva futura, por lo que se habla de una inversión.

Según la teoría del capital humano el gasto en educación o capacitación para el trabajo constituye una inversión que a futuro aumentará las destrezas de los empleados y la capacidad productiva de una empresa. Cabe señalar que la capacitación vista como una forma de educación no sólo debe satisfacer las necesidades, intereses y expectativas del trabajador, sino también contribuir a su desarrollo personal, profesional y ocupacional. En la actualidad esta inversión se hace indispensable ya que la capacitación es un instrumento de apoyo a la productividad, por otro lado es un tipo de educación que satisface necesidades relacionadas con el trabajo y lo que determina su carácter productivo de ésta es si es utilizada en la producción, o está directa o indirectamente relacionada con el aumento de la productividad (op. cit.).

A continuación se describe un caso presentado por Reza-Trosino (1998) acerca de cómo calcular el costo beneficio de la capacitación en la empresa y que permite ejemplificar la teoría del capital humano, mostrando como la capacitación constituye una inversión a futuro y no un gasto.

Reza-Trosino (op. cit.) presenta el ejemplo de un banco que tiene pérdidas por que sus ejecutivos de cuenta cometen errores al registrar el nombre, domicilio y teléfono de sus clientes, lo que origina que los estados de cuenta no lleguen a tiempo. Para dar a conocer la rentabilidad de la capacitación, en este caso, realiza algunas operaciones entre las que se encuentran el cálculo del costo del problema, costo de la capacitación y los coeficientes del primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto mes, así como aplica algunas formulas que involucran dichos cálculos. De acuerdo a los resultados, durante el primer mes el costo de la capacitación es superior al costo del problema, sin embargo conforme pasa el tiempo va disminuyendo y se ahorra una cantidad mayor que la invertida en la capacitación.

Este ejemplo demuestra que la capacitación reditúa a la empresa a largo plazo ya que, aunque al principio aparentó ser una pérdida al sexto mes los coeficientes obtenidos demostraron que el beneficio fue mayor que la inversión.

Creemos que la información presentada en ambos artículos es útil para las empresas, en el primer caso el enfoque del capital humano permite ver a la capacitación no como un gasto innecesario, sino como una inversión que a futuro les redundará en beneficios para los trabajadores y la empresa, como es una mayor competitividad en el mercado a través de brindar productos y servicios de calidad a sus clientes. En el segundo caso además de ejemplificar el enfoque del capital humano, permite que las empresas resuelvan el problema de no tener datos que demuestren la utilidad de invertir en capacitación, representa una opción para llevar un control del costo-beneficio (ver capítulo 3) que ésta conlleva y no verla como un gasto innecesario.

Con base en los puntos de vista de los diferentes autores acerca del tema de capacitación concluimos que las empresas no le han dado a ésta la importancia que requiere y tampoco se han percatado de los beneficios que pueden obtener de ella. Estos autores brindan acciones que los empresarios podrían poner en práctica para que su capacitación sea una estrategia competitiva y no solamente sea vista como un gasto que no es redituable. Para lograr esto es necesario que

cambie la percepción de los empresarios y/o directivos acerca de la capacitación para que no sólo se considere como una obligación legal ni como un derecho que se tiene, sino como un medio para alcanzar el desarrollo tanto del capital humano como de la misma empresa.

Para nuestro trabajo esta información es importante porque nos permite ver que en la actualidad la capacitación está influyendo cada vez más en el lugar que ocupan las empresas dentro del mercado, por tal motivo es importante que se cuente con métodos que determinen que la capacitación se está llevando a cabo conforme a los lineamientos establecidos para que sea de calidad y realmente cumpla con sus objetivos.

A continuación se describirán los pasos a seguir en el proceso de capacitación, los cuales permitirán una mejor conducción de éste dentro de las empresas.

1.3 EL PROCESO DE LA CAPACITACIÓN

1.3.1 Definición de capacitación.

Chiavenato (1993) menciona que la capacitación es un proceso educacional por medio del cual las personas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes para mantenerse preparadas en el desempeño de sus cargos actuales o futuros e incluye tres tipos de contenidos:

- a) Transmisión de información y conocimientos necesarios para ejercer el cargo que la persona ocupará.
- b) Desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas con el cargo actual o futuro.
- c) Desarrollo de actitudes que permitan mejorar la forma de tratar al cliente, como solucionar problemas, etc.

Con respecto a este último punto Uribe-Prado (2000) señala que las actitudes son un aspecto importante que, aunque está implícito, no se considera cuando se realizan tareas de capacitación.

La actitud se considera como una asociación entre un objeto dado y una evaluación (juicio a favor o en contra) determinada, donde tanto objeto como evaluación se toman en sentido amplio: las situaciones sociales, las personas y los procesos sociales pueden constituirse en objetos sociales (Myers, 1995, en op. cit.). La asociación entre el sujeto y el objeto, según Myers, tiene tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. El autor explica los tres componentes de la actitud relacionándolos con capacitación.

- **Cognitivo:** Está formado por las percepciones y la información que tiene una persona. En los cursos de atención a clientes es frecuente que se coloque al cliente (objeto) como lo más importante para la empresa. Los empleados (sujetos) después de un curso conocen las razones financieras de atención y la importancia que tiene un cliente para las ventas.
- **Afectivo:** Está compuesto por los sentimientos que el sujeto (empleado) genera por el objeto (cliente). De nada servirá un curso de capacitación en el que el empleado no aprenda a querer, admirar o respetar afectivamente al cliente.
- **Conductual:** Son las disposiciones e intenciones que llevan a acciones dirigidas respecto al objeto. En un curso de capacitación el saber la importancia del cliente y quererlo son insuficientes si no se enseña al empleado a demostrar conductualmente esos conocimientos y sentimientos.

En otras palabras, el autor señala que, un curso de capacitación en el que se pretenda mejorar el servicio a los clientes debe contener acciones de cambio de actitud razonadas, afectivas y conductuales. Los cursos de capacitación generalmente son elaborados pensando de manera aislada en el objeto (contenido del curso) que se pretende sea aprendido y pocas veces se centran en las características de los sujetos (trabajadores) que recibirán dichos cursos, es decir, se piensa en lo que se va a enseñar y no cómo será aprendido por los empleados que reciben la información. Y sobre todo se descuida el cómo (procesos de pensamiento) será reflejado por el trabajador el conocimiento aprendido. En general la adquisición de una actitud está medida por la experiencia del individuo y la información o conocimientos del objeto actitudinal que forman parte de la socialización del individuo y pueden tener un cambio espontáneo a lo largo del tiempo.

Existen diversas teorías que intentan analizar los procesos que conducen a una actitud a convertirse en conducta. Una de las aproximaciones teóricas que comparte este punto de vista, según el autor, es la Teoría de la Acción Razonada (TAR) que busca el origen de la conducta en las creencias que la gente posee ante la intención de realizar una conducta determinada. En el ámbito de la capacitación el buscar una conducta determinada es el fin del aprendizaje mediante cursos, seminarios, talleres o conferencias.

Un curso de capacitación puede ser elaborado con base en la TAR, considerando creencias hacia la conducta y hacia la norma social para generar una intención y posteriormente una conducta. La seguridad personal, la atención al cliente, el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos son elementos que pueden ser modificados mediante la actitud.

El aprendizaje es modificación de conducta; la capacitación implica cambio de comportamiento para mejorar la productividad y las condiciones de trabajo.

La teoría asume que la importancia relativa del factor personal (evaluación positiva o negativa del individuo) y el factor social (auto-percepción de la presión social ejercida) depende en parte de la intención para lograr el comportamiento. Para algunas intenciones el factor actitudinal puede ser más importante que el factor normativo y viceversa.

Este autor concluye que un capacitador que ignore los fundamentos de comportamiento, es un "capacifílico" que está condenando a los empresarios y a los trabajadores a ser "capacifóbicos" por proporcionar capacitación en forma utilitaria y disfuncional con una realidad cultural, social y organizacional, centrada en el dinero y no en el individuo.

Compartimos la perspectiva de Uribe-Prado (op. cit.) en cuanto a tomar en cuenta las actitudes dentro del proceso de capacitación, ya que dada nuestra profesión y su objeto de estudio, las actitudes son parte del comportamiento humano y por tanto es necesario que dentro del proceso de capacitación, por el cual se rigen muchas empresas, se tome en cuenta el comportamiento de sus trabajadores, ya que éste influye en la productividad y calidad de los bienes o servicios que ofrezca la empresa al mercado.

La capacitación es un proceso constante compuesto por varias etapas (Diagnóstico de necesidades, Planeación de programas de capacitación, Ejecución de la capacitación, Evaluación y Seguimiento) que constituyen un ejemplo del sistema de diagnóstico-intervención-evaluación; es decir de un procedimiento para detectar problemas y sus posibles causas como paso inicial, para resolverlo mediante la manipulación de las posibles causas y, por último, para determinar si la dificultad se solventó y si ocurrió gracias a las actividades emprendidas (Arias-Galicia, 1999).

Al establecer estas acciones de capacitación se asegura:

- Responder a las necesidades reales.
- Delimitar los lineamientos que deben ser aplicados para la realización de los eventos.
- Aprovechar los recursos materiales y humanos con que cuenta la empresa.
- Valorar en forma precisa los logros obtenidos al término de las acciones de capacitación.
- Realizar acciones correctivas.
- Retroalimentar el proceso de capacitación para continuarlo (Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS), 1996d).

A continuación se presentan algunas publicaciones que describen la forma de conducir el proceso de capacitación en las empresas.

1.3.2 Elementos técnicos y normativos de la capacitación de acuerdo a la Secretaría de Trabajo y Previsión Social.

En la sección laboral de la revista Información Dinámica de Consulta (2000) se dio a conocer una guía para el cumplimiento de la obligación patronal de dar capacitación a los trabajadores.

Dicha guía fue elaborada por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS) con el objetivo de que los responsables de las áreas de capacitación en las empresas identifiquen las etapas del proceso que deben seguirse para determinar las necesidades de capacitación en los centros de trabajo.

La información presentada se encuentra organizada en tres apartados; el primero hace referencia a los aspectos que deben ser tomados en cuenta para la

organización de las acciones de capacitación, el segundo considera algunas sugerencias y recomendaciones en la adecuada operación de los eventos que se programen y el último describe las actividades a realizar para evaluar y dar seguimiento a las actividades efectuadas durante el proceso.

Planeación y organización.

En este apartado se sugiere que antes de tomar alguna decisión, se lleve a cabo un estudio que permita identificar la situación real que prevalece en el centro de trabajo, para lo cual se debe realizar un análisis situacional que permita establecer las bases de las actividades posteriores y refleje información sobre la misión, objetivos y metas laborales, proceso productivo, recursos disponibles, clientes y proveedores.

Cuando el diagnóstico de la empresa refleja problemas específicos en cuanto al desempeño laboral de los trabajadores, éstos representan indicadores que guiarán el curso de las acciones de capacitación por lo que representan la siguiente fase del proceso, que es el diagnóstico de necesidades.

Esta fase consiste en realizar una investigación sistemática, dinámica y flexible que permite conocer las deficiencias existentes en una empresa a fin de establecer objetivos y acciones a considerar en el plan.

Previo a la elaboración del plan y programas, es conveniente recordar la importancia de la constitución y funcionamiento de las comisiones mixtas de capacitación y adiestramiento que deben integrarse en las empresas y que constituyen un organismo formado por los sectores patronal y trabajadores, cuya función es la de verificar la instrumentación, operación y evaluación de las acciones de capacitación que se implanten en beneficio y desarrollo integral de los trabajadores.

Constituida y registrada la comisión mixta, se procede a la estructuración del plan y programas de capacitación con base en los resultados obtenidos del diagnóstico de necesidades. El plan y programas constituyen en sí el conjunto de acciones sistematizadas para orientar el proceso capacitador en un centro laboral o conjunto de ellos.

El plan y programas es el segundo elemento legal que toda organización debe reportar y registrar ante la STPS por lo que dicho trámite representa la conjunción de los esfuerzos previos para manifestar en un documento el tipo de acciones que emprenderá la empresa en la formación de sus recursos humanos.

Operación.

Elaborados el plan y programas de capacitación el siguiente paso es llevarlos a la práctica. Para ello se debe seleccionar la modalidad de capacitación más adecuada, ya sea un curso, taller o seminario y además tomar en cuenta los requisitos para su conformación como son: revisión del programa de capacitación, análisis de contenido, selección, ordenamiento de actividades técnicas y de instrucción, asignación de tiempos y selección de recursos materiales didácticos a emplear por evento.

Evaluación y seguimiento.

Concluida la fase de operación y con el propósito de tener conocimiento preciso de los resultados con relación a lo planeado, es necesario llevar a cabo un trabajo de evaluación para analizar los cambios de conducta logrados en los capacitados, su desempeño en el área de trabajo, juzgar alternativas y tomar decisiones acerca de los diferentes elementos que intervinieron en el proceso.

Para acreditar y abatir las acciones de capacitación, deben expedirse constancias de habilidades laborales que se otorgarán a los participantes una vez concluida su formación integral.

Como parte del proceso evaluador de las acciones se considera necesario llevar a cabo el seguimiento, el cual implica conocer los resultados y su repercusión en el ambiente organizacional. El seguimiento está enfocado a la obtención de información para la toma de decisiones en cuanto a la planeación de las acciones y su retroalimentación.

Algo que menciona el artículo y que es importante resaltar, es que la capacitación que se imparte a los trabajadores no se hace sólo por cumplir con una obligación legal, sino también para mejorar los conocimientos y habilidades

de los empleados influyendo de manera positiva en el cumplimiento de los objetivos de la organización.

La capacitación pasa de ser una obligación a una estrategia empresarial que será efectiva si se aplica de acuerdo la guía elaborada por la STPS, es necesario entonces, que las empresas conozcan y apliquen adecuadamente este procedimiento de forma que sea un proceso de calidad que contribuya al alcance de los objetivos de capacitación y empresariales.

1.3.3 Capacitación basada en indicadores de competencia laboral.

Flores-Robledo (1999) planteó una visión diferente de la capacitación que se basa en indicadores de competencia laboral (CBCL). Describe el modelo técnico de CBCL, el cual está compuesto por cinco etapas, de las cuales mencionaremos sus principales características.

Etapas del modelo CBCL

1. *Evaluación situacional de la empresa:* La CBCL recomienda que antes de implementar cualquier acción de entrenamiento y desarrollo de personal, es necesario identificar las fortalezas y oportunidades de la empresa, así como las debilidades y amenazas de la misma. Para lograr lo anterior existen diferentes métodos, desde la encuesta de opinión hasta los diagramas de Ishikawa. La elección de una u otra dependerá de la naturaleza, necesidades y propósitos estratégicos de la organización. Un buen diagnóstico situacional de la empresa hará factible evaluar las posibilidades de éxito de un programa de capacitación, es decir, permitirá medir si los problemas de la empresa pueden solucionarse con entrenamiento al personal, o sólo servirá como un paliativo. Desde esta etapa se obtienen elementos para evaluar el costo-beneficio de la misma y con ello se optimizan los recursos de la organización.
2. *Diagnóstico y detección de necesidades de capacitación basados en normas de competencia laboral:* la identificación de necesidades de capacitación tiene el propósito de conocer aquellos requerimientos de formación y entrenamiento del personal que conforma la empresa. El éxito de los programas de capacitación de competencia laboral depende de la objetiva identificación de requerimientos de capacitación; por lo mismo es muy importante contar en la empresa con las respectivas

normas de competencia laboral, ya que en ellas se describen las actividades y tareas productivas que exige el puesto, los conocimientos básicos y circunstanciales, las características sociales que demanda la naturaleza del puesto, los criterios de desempeño que permiten comprobar con que precisión se está cumpliendo con el puesto, las evidencias de producto que facilitan la comprobación del nivel de eficiencia en el puesto y las condiciones sociotécnicas que se necesitan para que el trabajador pueda cubrir sus respectivas tareas; con estos elementos se pueden definir los indicadores de desempeño y el nivel de competencia laboral que exige la función productiva de la que es responsable el trabajador.

3. *Diseño de programas de capacitación con referente en indicadores de competencia laboral:* Una de las herramientas en la que se apoya la CBCL es el mapa funcional, este mapa es una división horizontal del propósito del puesto, en las actividades principales del mismo y éstas a su vez en tareas del puesto de trabajo. Tanto la norma de competencia laboral como el mapa funcional representan la base para el diseño de la CBCL; con ambos referentes se obtiene información técnica para definir:

- Los objetivos instruccionales.
- Los contenidos y puntos a tratar.
- Las estrategias de enseñanza más adecuadas.
- Los resultados esperados de aprendizaje.
- Las evidencias de producto que se requieran para comprobar la competencia laboral.
- Determinar si el colaborador requiere precisar destrezas para realizar adecuadamente sus funciones operativas, o bien si necesita conocimientos para cumplir con las funciones clave o requiere actitudes para dominar su función estratégica.
- Los criterios para la adecuada selección de instrumentos en competencia laboral.

4. *Estrategias para el desarrollo de la competencia laboral:* Una de las características de la CBCL es que los participantes deben mostrar evidencias de que las enseñanzas de los respectivos instructores han servido para aumentar el dominio de su puesto de trabajo, además, tales evidencias tienen que comprobarse en el mismo lugar donde se está recibiendo la capacitación. Esta afirmación lleva a la CBCL a implementar estrategias didácticas de enseñanza que rompen con los modelos tan tradicionales y trillados como son los cursos y seminarios de carácter

expositivo. De hecho la característica esencial de los métodos de enseñanza de la CBCL radica en la interacción de los participantes y el involucramiento activo en ejercicios y prácticas con simuladores, vivencias y casos reales. Por ello es tan importante implementar estrategias didácticas innovadoras. De igual manera la metodología de la CBCL exige que durante el desarrollo de las estrategias de enseñanza, los instructores apliquen métodos que incluyan pruebas de desempeño, registren las habilidades perfeccionadas y observen los cambios de comportamiento de los participantes.

5. *Evaluación del aprendizaje en competencias:* Este punto del modelo contempla la necesidad de diseñar e incluir un proceso que permita evaluar hasta dónde se logró el aprendizaje y el desarrollo de la competencia laboral y en dónde se debe reforzar el mismo. Este proceso se basa en los criterios de desempeño que marca la norma de competencia y en las descripciones precisas que se observan en el mapa funcional.

La conclusión a la que llegó el autor es que el desarrollo de la actitud proactiva y de la competencia laboral en los trabajadores mexicanos es algo factible de desarrollar; no en balde internacionalmente se ha reconocido su potencial; sin embargo es necesario ponerse a trabajar al respecto, por lo que es un hecho que una opción para ello la representa la CBCL.

1.3.4 Etapas del proceso de capacitación.

A continuación se describe en que consiste cada una de las etapas del proceso de capacitación. Esta información es el resultado del análisis de diversas referencias bibliográficas y hemerográficas, las cuales nos permitieron presentar dicho proceso de forma organizada y sistemática con el objetivo de contar con una base teórica que señale las acciones a seguir.

Diagnóstico de Necesidades de Capacitación.

De acuerdo con Montaña-Sánchez (op. cit.) las necesidades son carencias que debe superar la empresa y los empleados con el objetivo de mejorar la calidad del trabajo y preparación integral del individuo en los aspectos de la técnica, teoría y práctica.

Para determinar estas necesidades se usan varios métodos como:

- Investigación. Actividad que permite obtener datos para analizar y diagnosticar las necesidades de capacitación.
- Encuesta. Para obtener datos por medio de cuestionarios.
- Entrevista individual. Para obtener datos mediante conversación cara a cara.
- Entrevista grupal. Para obtener datos platicando con un grupo de personas.
- Entrevista profesional. Para obtener datos a través de asesorías con personas especializadas en la materia.
- Observación. Para obtener datos por medio de los sentidos.
- Análisis estadístico. Permite obtener datos a través de registros estadísticos en la empresa y en fuentes externas.
- Análisis mediante pruebas. Para obtener datos de capacidad y preparación.
- Resultados de comités. Para obtener datos de grupos de ejecutivos en la empresa.

Otro método que también es útil para detectar necesidades de capacitación y que no menciona el autor son los centros de evaluación. Cohen y Moses (en Martínez-Arauna, 1996) definen el centro de evaluación como un programa comprensible y estandarizado en el cual los participantes son evaluados con propósitos de selección, entrenamiento y planeación de carrera. En el caso de personas en puestos ejecutivos y de alto mando, los centros de evaluación son considerados como un área de asesoría administrativa y desarrollo de recursos humanos que integra conjuntos de técnicas y procedimientos para diagnosticar la habilidad y el potencial, así como las características de personalidad y comportamiento de los actuales y futuros supervisores ejecutivos (Asmitia y Sánchez-Bedolla, en op. cit.). En resumen, los centros de evaluación son útiles para tomar decisiones, para estimular el autodesarrollo, en la selección de personal, para detectar necesidades de capacitación y además sirve como un indicador de futuro éxito en los ejecutivos.

Con respecto a los métodos señalados por Montaña-Sánchez (op. cit.), cabe mencionar que en éstos se utilizan algunas de las siguientes herramientas y fuentes: cuestionario, material para entrevistas, análisis, descripción y perfil de puestos, análisis de la rotación de empleados, evaluación del desempeño, reportes de control de calidad, auditorías, análisis de costos y desperdicios,

estudio del inventario de recursos humanos, análisis de la estructura organizacional, resultados de cursos anteriores de capacitación, etc.

El propósito de utilizar estos métodos y herramientas es hacer un análisis comparativo y confrontar la información de dos situaciones diferentes; una la situación ideal o situación adecuada y óptima de los recursos humanos, financieros y materiales en cada puesto de trabajo y otra la situación real, es decir, lo que es y se hace actualmente en el puesto de trabajo, determinando el desempeño real del trabajador en su puesto y así agrupar las necesidades de todos los trabajadores y jerarquizar las necesidades de capacitación (STPS, 1996d y Reza-Trosino, 1999).

Por otro lado la determinación de necesidades de capacitación permite establecer los objetivos de los programas de capacitación. De acuerdo con Smith y Delahaye (1990) en los objetivos se especifican conductas terminales como resultado final (meta) de una sesión de capacitación. Al establecer un objetivo también se indica que se debe continuar con la capacitación hasta que el capacitando pueda ejecutar las conductas satisfactoriamente.

Con el fin de hacer más específico el objetivo de la capacitación, éste debe reunir los siguientes componentes:

1. Un enunciado de la conducta terminal. Esta conducta proporciona al capacitador, una base fácilmente observable sobre la cual se puede evaluar el aprendizaje.
2. Un enunciado del nivel de ejecución que se espera logre el capacitando. Este nivel de ejecución incluye estándares de excelencia que pueden dividirse en tres grandes tipos: cantidad, calidad y tiempo.
3. Un enunciado de las condiciones bajo las cuales se espera que el capacitando ejecute la conducta terminal. El componente final describe las condiciones según las cuales se espera que el capacitando ejecute la conducta terminal.

El contar con objetivos de capacitación da la posibilidad de poder evaluar ésta y que los capacitandos y capacitadores conozcan los comportamientos esperados al finalizar el proceso y de la relación de éste con el perfil de alto desempeño, por otro lado facilitan la elaboración de programas de capacitación

en forma congruente con los principios de la educación para que se preparen conforme a los requerimientos organizacionales y legales (Arias-Galicia, op. cit.).

Planes y Programas de Capacitación.

El plan es el documento que contiene el conjunto de programas específicos que lo componen por áreas, niveles de ejecución y la especificación de actividades implicadas, contiene los lineamientos y procedimientos para su ejecución. Su estructuración comprende la selección de la información a partir de los resultados del diagnóstico de necesidades, la funcionalidad, importancia, suficiencia y actualidad de la información y el contexto laboral, así como la organización a partir de la secuencia de los objetivos particulares y específicos. Es un primer proyecto del programa de capacitación (STPS, 1996d).

Los programas son conjuntos de metas, políticas y procedimientos, reglas o asignaciones de trabajo, etapas a seguir y elementos necesarios para llevar a cabo un curso de acción determinada. La elaboración de programas de capacitación da significado y contenido al plan y parte de los objetivos establecidos a través de la información de la detección de necesidades de capacitación. Las necesidades detectadas orientan hacia los contenidos o temas en que se va a capacitar, éstos se ordenan y traducen en cursos. La elaboración de programas de capacitación implica la integración de los objetivos previamente diseñados, el ordenamiento de los contenidos en unidades temáticas, la selección y el diseño de los medios adecuados para la conducción y evaluación del proceso instruccional (Pinto-Villatoro, op. cit.).

Para la STPS (1996d) los planes y programas de capacitación son la descripción detallada del conjunto de actividades de instrucción-aprendizaje tendientes a satisfacer las necesidades de capacitación de las diferentes áreas, o secciones de la empresa.

Cabe mencionar que los planes y programas de capacitación deberán asegurar: el cumplimiento de los objetivos establecidos por la organización, el procedimiento metodológico que administre las acciones de capacitación, la formación integral de los recursos humanos y el mecanismo que oriente las actividades subsecuentes a ser realizadas en el proceso capacitador.

A continuación se describirán los aspectos que implica el elaborar un programa de capacitación de acuerdo a lo que establece la STPS (op. cit., 1996d) y lo que proponen otros autores.

Establecer objetivos

Los objetivos son la descripción de conductas que deben demostrar los capacitandos al término de su instrucción. Estos se clasifican en tres tipos:

- a) General. Expresa de manera global lo que el participante deberá demostrar al término del proceso instruccional.
- b) Particular. Describe los alcances que deberán cubrirse como resultado del estudio de un tema.
- c) Específico. Expresa lo que el participante mostrará al término de cada actividad.

Los objetivos, como ya se mencionó, permiten comunicar a los instructores y participantes la intención de un programa, enfocan la atención de los participantes al enunciar lo que se espera de ellos y el dominio que deben alcanzar y determinan los términos en qué se evaluará su cumplimiento.

Estructuración del contenido

El contenido puede entenderse como lo que debe enseñarse para lograr los objetivos, se determina de acuerdo a la información científica y tecnológica de las actividades propias de los puestos de trabajo e indica el proceso y técnicas correctas que permitan ejecutar los requerimientos del puesto. En este caso los objetivos permiten identificar el criterio que deberá seguirse para seleccionar el contenido y el ordenamiento que facilitará la comprensión y adquisición del contenido por aprender.

Con respecto a esto, Smith y Delahaye (op. cit.) mencionan dos aspectos que deben considerarse en la estructuración del contenido, estos son:

1. Graduar la sesión en lo que debe saber el capacitando (material esencial para el logro de los objetivos, sin esto el capacitando fracasaría), lo que debería saber (material que da al capacitando una comprensión clara de las cosas. Llena huecos y da respuestas a las más variadas preguntas) y lo que podría saber (material que es interesante e importante, pero no esencial para una comprensión clara).

2. Acomodar el contenido en un orden lógico. Ordenar el contenido en una secuencia lógica de manera que los capacitandos puedan asimilarlo fácilmente.

Metodología de la instrucción

Esta acción representa el medio para lograr los objetivos planteados, con su aplicación el participante experimentará hechos y vivencias que facilitan el proceso instrucción-aprendizaje. Para su determinación se consideran los siguientes elementos:

- Técnicas de instrucción. Procedimientos por medio de los cuales el instructor organiza y efectúa las actividades tendientes a realizar en forma efectiva el proceso instrucción-aprendizaje.
- Técnicas grupales. Actividades que permiten aprovechar los conocimientos y experiencias de los participantes.
- Recursos didácticos. Conjunto de medios materiales o auxiliares de apoyo a la comunicación.

Con respecto a este último aspecto Pinto-Villatoro (op. cit.) señala que la capacitación no requiere de grandes inversiones pero si necesita que se le dote de los recursos materiales necesarios para su ejecución, ya que los programas bien planeados reducen su eficiencia si no se realizan en buenas condiciones. Para proporcionar un servicio efectivo y de calidad, el departamento de capacitación requiere aparte de personal calificado, materiales que pueden ser de utilidad. Administrar un programa de entrenamiento requiere de aulas, muebles, proyectores, equipos de vídeo, rotafolios y de instalaciones y equipos materiales que ofrezcan las condiciones para conformar las situaciones óptimas para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje y se produzcan los cambios de conducta planeados.

Por otro lado se deben considerar también las opciones y modalidades que más se ajusten al tipo y número de trabajadores a los que se dirigirán, a los objetivos que se desean alcanzar y al tiempo que se tenga considerado para su desarrollo.

De acuerdo al número de trabajadores a los que se dirigirán existen tres opciones:

- Grupal. Actividad en la que se reúne un grupo. La organización del trabajo permite la participación activa de los integrantes para el logro de un objetivo común.
- Individualizada. Se dirige a una sola persona con el propósito de proporcionar un conocimiento específico.
- A distancia o autoadministrable. Ofrece la orientación autodidacta al trabajador y por lo tanto la oportunidad de superación técnico-profesional sin la restricción de un horario fijo, tiempo determinado y presencia del instructor.

Con respecto a las modalidades en que se puede impartir la capacitación se encuentran los cursos, talleres, seminarios, conferencias y pláticas, las cuales se describirán en la parte de ejecución del proceso de capacitación.

Seleccionadas las opciones y modalidades de capacitación, se deben considerar también aspectos de los participantes, del evento y del ambiente.

- De los participantes: número, edad, escolaridad, puesto que desempeñan, horarios de trabajo, nombre del instructor, nombre del curso, taller o conferencia.
- Del evento: objetivos, fecha de la realización y horario, material y constancia de participación.
- Del ambiente: selección de aulas, condiciones materiales e higiénicas de las mismas, tamaño, visibilidad, acústica, ventilación y servicios complementarios.

Diseño de procedimientos para determinar la causación

A fin de utilizar mejor los recursos de la empresa u organización es necesario determinar, después de efectuadas las acciones de capacitación si se resolvió el problema y en caso de que se haya dado el cambio, si se debió a la capacitación, este punto es importante pues de lo contrario el cambio puede atribuirse a otros factores. Por lo tanto se necesita que la metodología que se utilice para determinar la causación sea planeada adecuadamente, por lo que antes de iniciar las actividades de capacitación es preciso haber diseñado los procedimientos a seguir al respecto de forma que se pueda adjudicar cualquier cambio a la capacitación. En caso de no planearse correctamente, utilizarse los métodos adecuados de comparación o pasarse por alto esta etapa, no se puede

estar en posibilidad de evaluar los resultados. Se debe pensar en la evaluación de los resultados antes de la consumación de los hechos (Arias-Galicia, op. cit.).

Resumiendo, al elaborar un programa de capacitación se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

- El conocimiento del cliente y sus necesidades, (diagnóstico de su situación actual, conocimientos previos, nivel escolar, etc.).
- Estrategia educativa adecuada al personal a capacitar (conferencias, cursos, juegos de negocios, audiovisuales).
- Las necesidades de los temas a impartir (de conocimientos, de práctica, de desarrollo).
- Las posibilidades económicas (costos de todos los elementos).
- Las posibilidades de los instructores (especialidad, honorarios, tiempo disponible).
- Las características del lugar en donde se impartirá la capacitación (tamaño, servicios).
- El tiempo y la época disponibles (días, horarios).
- Las posibilidades de apoyo didáctico (proyectores, material) (Arias-Galicia, op. cit. y Montaña-Sánchez, op. cit.)

Ejecución de la Capacitación.

En esta fase del proceso se lleva a cabo la ejecución del plan y los programas de capacitación e implica reunir a los aprendices y transmitirles los contenidos de la capacitación a través de las técnicas establecidas en el momento y lugar programados, tomando en cuenta que la precisión con que se efectúan dichas acciones dependerá en gran medida de lo que se haya llevado a cabo en las etapas anteriores (STPS, 1996c y Chiavenato, op. cit.).

La ejecución de la capacitación puede hacerse de tres maneras diferentes:

- *En el propio local de trabajo:* la capacitación se hace donde el funcionario trabaja y mientras trabaja. Es el caso de la capacitación de habilidades y destrezas en el manejo de máquinas y equipos que el empleado usa en su propio cargo.

- *En la empresa pero fuera del lugar de trabajo:* La capacitación se realiza en algún salón de clases o en otro local dentro de la empresa. Es el caso de la capacitación de nuevas actitudes o de nuevos conocimientos que exigen una sala de clases especial. Es el caso también del programa de integración de nuevos empleados a la empresa.
- *Fuera de la empresa:* La capacitación se efectúa fuera de la empresa o en una escuela o institución externa. Es la llamada capacitación externa. Es el caso de capacitación de nuevos conocimientos especializados que exigen instructores especialistas de otras instituciones (Chiavenato, op. cit.).

La capacitación puede ser impartida bajo diferentes modalidades entre las que se encuentran:

- *Curso:* Se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades o actitudes. Combina teoría y práctica. Su duración es variable aunque el tiempo oficial mínimo es de 20 horas.
- *Taller:* Evento totalmente práctico que permite aplicar conocimientos teóricos en forma inmediata, facilita el desarrollo de habilidades y actitudes. La duración recomendable es de 12 horas.
- *Seminario:* Tiene como propósito la investigación o estudio de temas o materias específicas. Se realiza a través de la organización de grupos en los que se debe generar la discusión y el análisis. La duración es variable, pero las sesiones de trabajo contemplan de dos a cuatro horas.
- *Conferencia:* Su objetivo es proporcionar información y datos actualizados sobre temas novedosos. La realización requiere de expertos que centralicen su actividad en el tema a desarrollar, su duración es variable.
- *Plática:* Es una charla informal en la que se intercambia información sobre situaciones específicas. Posibilita mayor apertura por parte de los capacitandos, es rápida de efectuar y no requiere de un tiempo y espacios determinados (López-Barrera, 1999).

La ejecución de la capacitación también exige aplicar diversas técnicas de capacitación. Las principales son las siguientes:

- *Clases magistrales:* Es la principal técnica de capacitación para la transmisión de nuevos conocimientos e información. Generalmente se

utilizan recursos audiovisuales como pizarrón, retroproyector de transparencias, proyector de diapositivas, monitor de videocasete, etc.

- **Lectura programada:** Es una técnica de capacitación barata, porque se basa en la lectura de textos o libros previamente indicados. No exige instructor y puede ser realizada fuera del horario de trabajo, pero exige que el mismo capacitando evalúe su aprendizaje (Chiavenato, op. cit.).
- **Instrucción programada:** Es una técnica que se conoce como capacitación por instrucciones del puesto. Requiere hacer una lista de todos los pasos necesarios en el puesto, cada uno en su secuencia apropiada. Junto a cada paso, se lista también un punto clave correspondiente (si lo hay). Los pasos muestran qué se debe hacer, mientras que los puntos clave muestran cómo se tiene que hacer y porqué (Dessler, 1996).
- **Dramatización:** Es una técnica de capacitación ideal para la transmisión de nuevas actitudes y conductas. Se basa en representar un rol, es decir, en la dramatización. Ideal para cargos que exigen contacto con personas, como vendedores, demostradores, telefonistas, etc. Es muy utilizada para capacitar en relaciones humanas en el trabajo, para enseñar a jefes y supervisores como lidiar con los subordinados, etc. (Chiavenato, op. cit.).
- **Técnicas audiovisuales:** La presentación de información a los empleados mediante técnicas audiovisuales como películas, circuito cerrado de televisión, cintas de audio o de video puede resultar muy eficaz y en la actualidad estas técnicas se utilizan con mucha frecuencia. Los audiovisuales son más costosos que las conferencias convencionales pero ofrecen ventajas únicas. Primero, pueden ser muy útiles cuando exista la necesidad de ilustrar la forma en que se debe seguir una secuencia en el tiempo. Segundo, cuando exista la necesidad de exponer a las personas en capacitación a sucesos que no se pueden demostrar fácilmente durante las pláticas. Tercero, habrá que utilizarlos cuando la capacitación se lleva a cabo a nivel de toda la organización y es demasiado costoso trasladar a los empleados de un lugar a otro.
- **Telecapitación:** Las compañías en la actualidad experimentan con la telecapitación, mediante la cual un instructor se encuentra en una locación central y desde allí capacita a grupos de empleados en otros lugares mediante conexiones o enlaces de televisión.
- **Capacitación vestibular por simulacros:** Es una técnica en la que los empleados aprenden en el equipo real o simulado que utilizarán en su puesto, pero en realidad son instruidos fuera del mismo. Por tanto, la capacitación vestibular busca obtener las ventajas de la capacitación en el

trabajo sin colocar realmente en el puesto a la persona en capacitación. Esta técnica es casi una necesidad en los puestos donde resulta demasiado costoso o peligroso capacitar a los empleados directamente en el puesto (Dessler, op. cit.).

Es muy común el uso simultáneo de varias de estas técnicas de capacitación, pues cuando una ayuda a la otra se produce un efecto sinérgico.

Evaluación de la Capacitación.

Concluida la fase de ejecución y con el propósito de tener conocimiento preciso de los resultados logrados con relación a lo planeado, es necesario llevar a cabo un trabajo de evaluación para obtener información útil para analizar los cambios de conducta logrados en los capacitados, su desempeño en el área de trabajo, juzgar alternativas y tomar decisiones acerca de los diferentes elementos que intervienen en el proceso. Cabe señalar que este tema se revisará ampliamente en el capítulo 3 (STPS, 1996a).

En el contexto del adiestramiento sistemático, la evaluación tiene como papel primordial ser un elemento de retroalimentación para el mismo subsistema de evaluación, para el sistema integral de adiestramiento y para el macrosistema empresa. Es decir, la realización y evaluación de los programas da lugar a la recopilación de diversos datos que tienen trascendencia en los demás subsistemas; estos datos servirán para tomar decisiones, hacer ajustes a los programas, cursos, eventos de adiestramiento o materiales, mejorar la actuación de los instructores y servir como indicadores de la eficiencia y desempeño en la empresa (Valencia-Aguirre, 1982).

Neri (en op. cit.) hace una mayor precisión del concepto de evaluación. Divide a la evaluación en inmediata y mediata o seguimiento. La evaluación inmediata la define como algo que tiende a medir fundamentalmente los objetivos del aprendizaje y la efectividad de los recursos, así como proporcionar retroalimentación a los participantes. Se utiliza durante y al final de la acción de capacitación, aplicándose diferentes técnicas o instrumentos para concentrar e interpretar los datos resultantes, tales como pruebas escritas, listas de verificación y escalas estimativas.

Por otro lado la evaluación mediata o seguimiento se efectúa en fecha posterior al término del curso y su propósito es obtener elementos de retroalimentación que permitan medir el grado en que se cumplen los objetivos y se mantienen los logros.

Por su parte Pinto-Villatoro (op. cit.) define la evaluación de la capacitación como "el proceso que sirve para obtener información útil, para retroalimentar al sistema de capacitación y normar la toma de decisiones, con el propósito de mejorarlo y de validar técnica y profesionalmente el entrenamiento en función de sus resultados".

Pinto-Villatoro identifica dos niveles en la evaluación: la microevaluación donde se ubica la evaluación del aprendizaje, en este nivel se ubica la evaluación de la reacción o del impacto y la evaluación del aprendizaje; y la macroevaluación donde se evalúa la función y el impacto de la capacitación en los resultados organizacionales, ésta es una evaluación de tipo integral que se da en todos los momentos del proceso y no solamente durante el proceso instruccional.

La evaluación de cualquier curso deberá considerar cuatro aspectos básicos:

➤ **Conducción-Reacción**

Durante la ejecución de todos los cursos internos y externos, deberá aplicarse una evaluación de conducción-reacción por participante que evalúe el curso, al instructor y a la coordinación del evento. Esto lo utilizará el responsable de capacitación para obtener los resultados del proceso instruccional y de la organización general de los eventos.

➤ **Aprendizaje**

Al concluir los eventos se sugiere aplicar una evaluación de aprendizaje que muestre el grado en que se cumplieron los objetivos instruccionales ya sean cognoscitivos, actitudinales o de habilidades. Esta evaluación estará a cargo del instructor y proporcionará los resultados al responsable de capacitación.

➤ Conducta

Después de un mínimo de 30 días posteriores al término de cada evento y con el propósito de verificar si los capacitandos han aplicado los conocimientos y/o habilidades adquiridas, corresponde practicar a los responsables del área la evaluación de desempeño. Esta se realizará tomando los mismos parámetros que se utilizaron en el diagnóstico de necesidades.

➤ Resultados

Es indispensable que también se obtenga el precio del incumplimiento posterior a la capacitación, para saber así en qué medida se disminuyó y si se cumplió con la meta establecida en el plan de trabajo (STPS, 1996c; Smith y Delahaye, op. cit. y Dessler, op. cit.).

La evaluación se debe realizar en diferentes momentos para obtener datos objetivos y completos:

➤ Diagnóstica o inicial (antes del curso)

Se efectúa al inicio del proceso y parte de los resultados que arroja el diagnóstico de necesidades, de las propuestas establecidas en el plan y programas, ejecución de las acciones, así como de los conocimientos y habilidades que posee el capacitando y los que requiere.

Esta evaluación permite analizar la situación actual de la organización, los fines que busca lograr y sobre todo los compromisos y responsabilidades que competen a la función de capacitación con referencia al quehacer global del centro de trabajo.

➤ Formativa o continua (durante el curso)

Se realiza durante el proceso del curso con el objeto de localizar deficiencias cuando aún se está en posibilidad de subsanarlas, intenta poner de manifiesto los puntos débiles y errores cometidos de tal forma que sean corregidos, aclarados o resueltos.

➤ Sumativa o final (al término del curso)

Se enfoca a los logros obtenidos como resultado de las actividades efectuadas a fin de establecer parámetros que coadyuven a retroalimentar y reiniciar el ciclo.

En este momento es cuando se analiza la efectividad y funcionalidad de las acciones emprendidas a fin de reprogramar nuevas tareas (STPS, 1996a).

Seguimiento de la Capacitación.

Dentro del subsistema de evaluación se contemplan actividades de seguimiento que sirven para retroalimentar los eventos de capacitación y su impacto en el desarrollo de la actividad cotidiana del trabajador y con las cuales se seguirá el procedimiento que incluye el análisis de los datos de la evaluación de los participantes, la comparación de los informes presentados por los instructores, la realización de las actividades de seguimiento de los egresados, la modificación del sistema y los eventos si es necesario, para responder a las necesidades que se planteen (Valencia-Aguirre, op. cit.).

Por su parte Neri (en op. cit.) menciona que la evaluación mediata o seguimiento se efectúa en fecha posterior al término del curso y su propósito es obtener elementos de retroalimentación que permitan medir el grado en que se cumplen los objetivos y se mantienen los logros.

Entre otras cosas, el seguimiento del programa facilita saber los beneficios que obtuvieron los trabajadores y la empresa, elevación del nivel profesional, eliminación o decremento del índice de accidentes de trabajo previo al curso, tratamiento adecuado del equipo y disminución de las acciones de mantenimiento correctivo, desaparición de quejas sobre las relaciones defectuosas y comparación de gastos con ahorros obtenidos, etc. Es decir, explica hasta cierto punto los criterios para precisar el costo-beneficio implicado (ver capítulo 3).

La obtención de información significativa para una nueva planeación y operación de las acciones de capacitación se obtiene utilizando diferentes instrumentos tales como el cuestionario, mediante el cual el personal capacitado proporciona datos acerca de los aspectos que intervienen en su formación y la forma en como estos están siendo aplicados en la práctica

laboral cotidiana (organización, efectividad, evaluación, intereses, experiencias adquiridas durante el curso, etc.) (STPS, 1996a).

Comparando las tres formas de conducir el proceso de capacitación encontramos que coinciden en los siguientes aspectos, como se muestra en el siguiente cuadro:

ETAPAS / MODELO	GUÍA DE LA STPS	CAPACITACIÓN BASADA EN INDICADORES DE COMPETENCIA LABORAL	PROCESO DE CAPACITACIÓN
EVALUACIÓN SITUACIONAL DE LA EMPRESA	Análisis de la situación real de la empresa con el objetivo de identificar problemas específicos en el desempeño laboral.	Identificar fortalezas y oportunidades; así como debilidades y amenazas de la empresa. Permite determinar si la capacitación es útil para la solución de los problemas.	
DETECCIÓN DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN	Se realiza una investigación dinámica y flexible que permite conocer las deficiencias existentes a fin de establecer objetivos y acciones a considerar en el plan.	Se identifican las necesidades de capacitación con el objetivo de conocer los requerimientos de formación y entrenamiento del personal, con base en normas de competencia laboral.	Utiliza métodos como la investigación, encuesta, entrevista, observación, análisis estadístico, centros de evaluación, análisis mediante pruebas y resultados de comités con el objetivo de comparar la situación real contra la ideal.
PLANES Y PROGRAMAS	Son las acciones que emprenderá la empresa para la formación de sus recursos humanos.	Con base en las normas de competencia laboral y el mapa funcional se diseñan programas de capacitación y se establecen objetivos instruccionales, contenidos, estrategias de enseñanza y resultados esperados.	Se especifican las actividades implicadas en la capacitación, contienen los lineamientos y procedimientos para su ejecución.

EJECUCIÓN	Seleccionar la modalidad de capacitación más adecuada (curso, taller o seminario) y llevar a la práctica el programa de capacitación.	Se implementan estrategias didácticas de enseñanza como la interacción de los participantes en el involucramiento activo en ejercicios y prácticas con simuladores, vivencias y casos reales. Se aplican métodos que incluyen pruebas de desempeño, registro de las habilidades perfeccionadas y cambios en el comportamiento de los participantes.	Se llevan a cabo los planes y programas de la capacitación en el lugar convenido y bajo la modalidad seleccionada (lectura, clase, curso, seminario, etc.)
EVALUACIÓN	Permite obtener resultados precisos con relación a lo planeado, analiza cambios de conducta en los capacitados. Se expiden constancias de acreditación.	Contempla el diseño de estrategias que permiten evaluar el logro del aprendizaje y desarrollo de la competencia laboral, este proceso se basa en los criterios que marca la norma de competencia laboral y el mapa funcional.	Se evalúa la conducción-reacción, aprendizaje, conducta y resultados (antes, durante y después de la capacitación).
SEGUIMIENTO	Permite conocer resultados y repercusiones en el ambiente organizacional, así como retroalimentar el proceso de capacitación.		Se obtienen elementos de retroalimentación que permiten medir el grado en que se cumplen los objetivos y se mantienen los logros, es decir, facilita precisar los beneficios que obtuvieron los empleados y la empresa y sirve para una nueva planeación de las actividades de capacitación.

Como se puede observar en el cuadro la guía de la STPS y la capacitación basada en indicadores de competencia laboral incluyen una etapa que es la de evaluación situacional de la empresa previa a la de detección de necesidades y que no está contemplada en el proceso de capacitación, recopilado de la literatura. Con respecto a las actividades que se realizan en cada una de estas etapas se puede decir que son semejantes porque aún y cuando están organizadas en diferente forma contemplan las mismas etapas en el mismo orden, sin embargo en el caso de la capacitación basada en indicadores de competencia laboral se hace mayor énfasis en la utilización de la competencia laboral y el mapa funcional para la realización de cada una de las etapas, sin embargo no contempla la etapa final de seguimiento.

A lo largo de este capítulo se vio que el psicólogo que trabaja dentro de las organizaciones, ya sean públicas o privadas, se ocupa de diversas tareas relativas a las personas o a la organización. Una de las actividades en la que la participación del psicólogo se hace indispensable es el proceso de capacitación. La capacitación es importante ya que es un medio que permite el mejoramiento de los recursos humanos en conocimientos, habilidades y actitudes, sirve para generar cambios en el comportamiento que den lugar a un personal más preparado e influye en la mejora de los productos y servicios de tal manera que la empresa pueda ser más competitiva en el ámbito nacional e internacional (Pinto-Villatoro, op. cit.).

La capacitación proporciona diferentes beneficios tanto a la empresa como al empleado, por mencionar algunas se tiene que a la empresa le permite mejorar las capacidades del personal, mejorar el conocimiento y calidad del trabajo así como reducir los problemas en la empresa, al empleado le da la posibilidad de ejercer su derecho de recibir capacitación, mejorar su capacidad de trabajo, solución de problemas y toma decisiones, entre otras (Montaño-Sánchez, op. cit.).

El tema de capacitación ha generado diferentes comentarios y puntos de vista entre autores mexicanos, por lo que en sus publicaciones se ha manifestado el interés que tienen acerca de la situación que viven actualmente las empresas con respecto a la capacitación.

Así tenemos a García-Santana (op. cit.) quien hace una breve reseña sobre la situación anterior y actual de la capacitación en nuestro país y da a conocer cuales son las acciones en materia de capacitación que permiten elevar su eficiencia. Guerra (op. cit.) presenta la visión de los niveles directivos con respecto a la capacitación, menciona los motivos que tienen éstos para subestimar los programas de capacitación, explica los efectos que tiene su actitud ante los mismos, expone las áreas en que los directivos no favorecen la capacitación y propone estrategias para propiciar el apoyo de los directivos a los programas de capacitación. Cacique-Guerrero y López-Chávez (op. cit.) tratan el tema de la capacitación desde el punto de vista de la teoría del capital humano. Reza-Trosino (op.cit.) presenta un caso acerca de cómo calcular el costo-beneficio de la capacitación en la empresa, este caso permite ejemplificar la teoría del capital humano y mostrar como la capacitación constituye una inversión a futuro y no un gasto. Por último Uribe-Prado (op. cit.) señala que las actitudes son un aspecto importante que, aunque está implícito, no se considera cuando se realizan tareas de capacitación, el autor señala que un curso de capacitación en el que se pretenda mejorar el servicio a los clientes debe contener acciones de cambio de actitud razonadas, afectivas y conductuales, ya que los cursos de capacitación generalmente son elaborados pensando de manera aislada en el contenido del curso y pocas veces se centran en las características de los sujetos.

La capacitación es un proceso educacional por medio del cual las personas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes para mantenerse preparadas en el desempeño de sus cargos actuales o futuros (Chiavenato, op. cit.), es un proceso constante compuesto por varias etapas (Diagnóstico de necesidades, Planeación de programas de capacitación, Ejecución de la capacitación, Evaluación y Seguimiento) que constituyen un ejemplo del sistema de diagnóstico-intervención-evaluación (Arias-Galicia, op. cit.). Es importante llevar a cabo cada una de estas etapas porque al establecer estas acciones se asegura responder a las necesidades reales, valorar en forma precisa los logros obtenidos al término de las acciones de capacitación, realizar acciones correctivas, así como retroalimentar el proceso de capacitación para continuarlo, etc. (STPS, 1996d).

Existen diferentes fuentes que dan a conocer en que consiste cada una de las etapas del proceso de capacitación, éstas sólo varían en algunos aspectos pero en general coinciden en el orden y realización de cada una de ellas. De forma general las etapas que involucra el proceso capacitador son:

Detección de necesidades de capacitación: en esta etapa las necesidades de capacitación son detectadas por la diferencia existente entre una situación actual y otra necesaria expresada en términos cuantificables o medibles y que permiten planear y establecer los objetivos de los programas de capacitación (Dessler, op. cit.); consiste en realizar una investigación sistemática, dinámica y flexible a través de diferentes métodos como la encuesta, entrevista individual, grupal o profesional, observación, análisis mediante pruebas, centros de evaluación, etc.

Planes y programas de capacitación: el plan y programas representan la conjunción de los esfuerzos previos para manifestar en un documento el tipo de acciones que emprenderá la empresa en la formación de sus recursos humanos. Consisten en la descripción detallada del conjunto de actividades de instrucción-aprendizaje tendientes a satisfacer las necesidades de capacitación de las diferentes áreas, o secciones de la empresa, estos deberán asegurar el cumplimiento de los objetivos establecidos por la organización, el procedimiento metodológico que administre las acciones de capacitación, la formación integral de los recursos humanos y el mecanismo que oriente las actividades subsecuentes a ser realizadas en el proceso capacitador (STPS, 1996d). En esta etapa se debe seleccionar la modalidad de capacitación más adecuada, ya sea un curso, taller o seminario y además tomar en cuenta los requisitos para su conformación como son revisión del programa de capacitación, análisis de contenido, selección, ordenamiento de actividades técnicas y de instrucción, asignación de tiempos, selección de recursos materiales didácticos a emplear por evento y el diseño de procedimientos que permitan evaluar los resultados de la capacitación.

Ejecución de la capacitación: en esta fase del proceso se lleva a cabo la ejecución del plan y los programas de capacitación e implica reunir a los aprendices y transmitirles los contenidos de la capacitación a través de las técnicas establecidas, en el momento y lugar programados, tomando en cuenta que la precisión con que se efectúan dichas acciones dependerá en gran medida

de lo que se haya llevado a cabo en las etapas anteriores (STPS, 1996c y Chiavenato, op. cit.).

Evaluación de la capacitación: concluida la fase de ejecución y con el propósito de tener conocimiento preciso de los resultados logrados con relación a lo planeado, es necesario llevar a cabo un trabajo de evaluación para obtener información útil para analizar los cambios de conducta logrados en los capacitados, su desempeño en el área de trabajo, juzgar alternativas y tomar decisiones acerca de los diferentes elementos que intervienen en el proceso (STPS, 1996a). La evaluación de la capacitación debe considerar los aspectos básicos de reacción, aprendizaje, conducta y resultados.

Seguimiento de la capacitación: como parte del proceso evaluador de las acciones se considera necesario llevar a cabo el seguimiento, éste implica conocer los resultados y su repercusión en el ambiente organizacional. La evaluación mediata o seguimiento se efectúa en fecha posterior al término del curso y su propósito es obtener elementos de retroalimentación que permitan medir el grado en que se cumplen los objetivos y se mantienen los logros (Valencia-Aguirre, op. cit.). El seguimiento está enfocado a la obtención de información para la toma de decisiones en cuanto a la planeación de las acciones y su retroalimentación.

Para concluir, podemos decir que ante la situación actual que vive nuestro país, con respecto al libre comercio, la capacitación es una estrategia que permite que las empresas sean más competitivas en el ámbito nacional e internacional a través de la mejora del recurso más imprescindible de una organización, el recurso humano, ya que por medio de la capacitación se pueden ofrecer conocimientos, habilidades y actitudes que sirvan para generar los cambios de comportamiento que se requieran para que el personal comprenda como ser competitivo. Por otro lado hay que mencionar también que a través de la capacitación los empleados adquieren nuevas habilidades y/o conocimientos que permiten su desarrollo laboral y personal, de forma que se puedan sentir satisfechos con su trabajo, esto es importante porque la capacitación no sólo debe ser vista con fines productivos sino también considerar al individuo al que se le va a capacitar, ya que su conducta pensamientos y sentimientos hacia los programas de capacitación pueden influir en la efectividad de dichos programas para lograr un cambio de comportamiento en los individuos.

Por otro lado, es importante conocer las acciones a realizar en cada una de las etapas del proceso de capacitación, así como las diferentes propuestas para llevarlas a cabo, ya que de éstas se puede retomar la que más se aplique o ajuste a las características de la empresa, o en su defecto elaborar una que contemple los lineamientos propuestos de forma que sea una estrategia efectiva.

Por último, consideramos que para nuestro objetivo de trabajo es útil contar con esta información ya que nos permite conocer lo que se ha generado en torno al tema de capacitación, por ejemplo, la importancia que se le da en las empresas y la situación que éstas viven actualmente, la actitud de los directivos y su percepción con respecto a la capacitación y propuestas que especifican como llevar a cabo cada una de las etapas del proceso capacitador.

Así mismo también nos proporciona la base para la elaboración de un instrumento que evalúe la calidad con la que se está llevando a cabo dicho proceso, el cual permita, a través de sus resultados, comparar la situación real con la situación ideal o esperada.

Dado que las actividades que realiza el departamento de capacitación tienen como último fin beneficiar al personal de la empresa e impactar posteriormente en los procedimientos de la compañía, es necesario que las acciones realizadas por dicho departamento sean de calidad, es decir, que busquen la excelencia, el uso óptimo de los recursos humanos y materiales, la competitividad y la satisfacción del cliente. Por tal motivo en el siguiente capítulo se tratará el tema de calidad y su relación con la capacitación con el propósito de vincular estos dos procesos que son de gran importancia en las empresas.

CAPÍTULO
II

CALIDAD

Como se mencionó en el capítulo anterior el proceso de capacitación tiene que cumplir con los lineamientos establecidos para que sea un proceso de calidad y se logren los objetivos de la empresa. Por lo tanto, antes de vincular la calidad con el proceso de capacitación, es necesario conocer la importancia del porque las empresas deben adoptar un sistema de calidad y como pueden hacerlo, así como también resaltar que la calidad no sólo se limita a los productos elaborados sino que abarca todas las acciones que se realizan en la empresa, incluyéndose en éstas el proceso de capacitación.

En este capítulo se incluye la definición de calidad, aportaciones de los principales autores en el tema, así como algunas estrategias de calidad como son: control de calidad total, gestión de calidad y aseguramiento de la calidad. Finalmente se incluye un apartado en el cual se establece la relación entre la calidad y el proceso de capacitación.

2.1 DEFINICIÓN DE CALIDAD

Tradicionalmente se decía que un artículo era de calidad si cumplía con las especificaciones establecidas y en la medida en que no las cumplía dejaba de tener calidad. Sin embargo, aún cuando es muy importante cumplir con las especificaciones establecidas y con las regulaciones gubernamentales, el concepto de calidad implica algo más: la calidad tiene que ver con los requisitos de los consumidores. Por tanto la calidad se define como *el grado de adecuación de un producto al uso que desea darle el consumidor* (Gutiérrez, 1995).

En un sentido más amplio la calidad es un enfoque administrativo que busca la excelencia, el uso óptimo de los recursos humanos y materiales, la competitividad con los demás en calidad, precio, servicio y la satisfacción del cliente. Aún más se busca la mejora continua de la calidad/productividad como una consecuencia del desarrollo de los recursos más importantes de la empresa, los recursos humanos, con las ventajas de menores costos de fallas, menor costo de producción, consistencia de calidad y mejor servicio de campo (Ortiz-Mendoza, 1993).

2.2 PRINCIPALES CONTRIBUCIONES TEORICAS EN CALIDAD

Algunos teóricos como Edwards Deming, Joseph M. Juran, Philip B. Crosby y Kaoru Ishikawa son reconocidos como grandes figuras que han realizado las principales aportaciones en el ámbito de la calidad. Cada uno de ellos contribuyeron a fundamentar y desarrollar a lo que le llamaron en su momento "*Movimiento de la calidad*".

Dada la importancia de las contribuciones de dichos autores, a continuación se describe brevemente lo más sobresaliente de su teoría.

Edwards Deming

Deming (1989) (citado en Valderrama-Sánchez, 1993) señala que al incrementar la calidad, decrecen los costos porque hay menos reprocesos, menos equivocaciones, menos retrasos; se utiliza mejor el tiempo-máquina y los materiales, todo ello mejora la productividad; con lo que se reconquista el mercado al tener mejor calidad y precio más bajo; se permanece en el negocio y hay más y más trabajo. Es decir, el control de la calidad implica la producción eficiente de productos que el mercado demanda (Mata- Jiménez, 1991).

El desarrollo de su teoría se basa en aspectos tanto humanísticos como estadísticos, necesarios para el éxito. Propone ver a la organización como una entidad integrada, impulsada por la fuerza de la calidad y gira en torno al mejoramiento incesante de todos los procesos con el objeto de mejorar la calidad (Motta- Milke, 1992).

En su modelo para mejorar la calidad, Deming propone 14 puntos cuyo cumplimiento es responsabilidad de la alta administración y siete enfermedades mortales que influyen en la mejora (Ramos-Ávila, 1994).

Los 14 puntos de Deming para la Mejora Continua son:

1. Desarrollar constancia de propósito hacia la mejora del producto y servicio.
2. Adoptar la nueva filosofía. Ya no se puede vivir con los niveles comúnmente aceptados de demoras, errores, materiales y manos de obra defectuosos.
3. Cesar la dependencia de inspección en masa. En lugar de eso, buscar evidencia estadística de que esa calidad es incorporada.
4. Terminar con la práctica de hacer negocios sobre la base del precio.

5. Mejorar constantemente y siempre el sistema de producción y servicio.
6. Establecer métodos modernos para entrenar en el trabajo.
7. Instituir métodos modernos de supervisión de obreros en producción.
8. Eliminar el temor, de modo que todos puedan trabajar efectivamente para la empresa.
9. Derribar las barreras entre departamentos.
10. Eliminar metas numéricas, posters, slogans para la fuerza de trabajo.
11. Eliminar normas de trabajo que prescriban cuotas numéricas.
12. Eliminar las barreras que existen entre el trabajador y su derecho de enorgullecerse del trabajo bien hecho.
13. Constituir un trabajo vigoroso de educación y readiestramiento.
14. Crear una estructura en la alta dirección que mantenga todos los días los 13 puntos anteriores (Gómez-Ayala, 1998 y Valderrama-Sánchez, op. cit.).

Joseph M. Juran

Juran define la calidad como el comportamiento del producto: ausencia de deficiencias y adecuación al uso, donde el cliente es el elemento fundamental del propósito de la calidad. Su filosofía se basa en tres puntos: 1) los problemas de la calidad en el occidente, 2) la trilogía de la calidad y 3) como mejorar la calidad en occidente (Mata-Jiménez, op. cit.).

A nivel de alta dirección, la parte más importante de cómo pensar sobre calidad es el proceso de gestión que se tiene que utilizar. Para entender estos procesos los altos directivos han recurrido a la analogía financiera, la cual se lleva a cabo por medio de tres procesos: planificación, control y mejora financiera. La gestión para la calidad se hace por medio del uso de los tres mismos procesos, pero en este caso los nombres cambian a planificación, control y mejora de la calidad. En conjunto a estos tres procesos se les conoce como la Trilogía de Juran (Juran, 1990).

Trilogía de Juran.

Los planteamientos conceptuales de la Trilogía de Juran son idénticos a los utilizados en la gestión financiera. Sin embargo, los pasos del procedimiento y las herramientas utilizadas son especiales.

Planificación de la calidad: Es la actividad del desarrollo de los productos y procesos requeridos para satisfacer las necesidades de los clientes. Implica una serie de pasos universales, que en esencia son los siguientes:

1. Determinar quiénes son los clientes.
2. Determinar las necesidades de los clientes.
3. Desarrollar las características del producto que responden a las necesidades de los clientes.
4. Desarrollar los procesos que sean capaces de producir aquellas características del producto.
5. Transferir los planes resultantes a las fuerzas operativas.

Control de calidad: Control significa mantener un proceso en su estado planificado, de forma que siga siendo capaz de cumplir los objetivos operativos. Este proceso consta de los siguientes pasos:

1. Evaluar el comportamiento real de la calidad.
2. Comparar el comportamiento real con los objetivos de la calidad.
3. Actuar sobre las diferencias.

Mejora de la calidad: Este proceso es el medio de elevar las medidas de la calidad a niveles sin precedente (avances). La metodología consta de una serie de pasos universales:

1. Establecer la infraestructura necesaria para conseguir una mejora de la calidad anualmente.
2. Identificar las necesidades concretas para mejorar - los proyectos de mejora.
3. Establecer un equipo de personas para cada proyecto con una responsabilidad clara de llevar el proyecto a buen fin.
4. Propiciar los recursos, la motivación y la formación necesaria para que los equipos:
 - Diagnostiquen las causas.
 - Fomenten el establecimiento de un remedio.
 - Establezcan los controles para mantener los beneficios.

En resumen, el enfoque integral de la calidad brinda un sistema de gestión que asegura a las organizaciones satisfacer los requerimientos de los clientes y a su vez el uso racional de los recursos que aseguren su máxima productividad. Así mismo permite, desarrollar en la organización una fuerte ventaja competitiva, como es la cultura del mejoramiento continuo, con un impacto positivo en la satisfacción del cliente y del personal y un incremento en la productividad (op. cit.).

Philip B. Crosby

Dentro de su teoría Crosby propone tres aspectos administrativos para lograr la calidad: trabajo en equipo, educación y mejoramiento como un flujo interminable. También creó el programa "cero defectos", el cual se basa en dos procesos, el primero lo llamó madurez de la administración de la calidad, con cinco etapas y el segundo mejoramiento de la calidad, con 14 pasos (Mata-Jiménez, op. cit. y Motta-Milke, op. cit.).

Crosby integró cuatro conceptos fundamentales del proceso para el mejoramiento de la calidad; a los que él les llamó Principios Absolutos de la Administración de la Calidad (Valderrama-Sánchez, op. cit.). Estos principios responden a las preguntas:

1. ¿Qué es calidad?

Calidad se define como cumplir con los requisitos

2. ¿Qué sistema se requiere para propiciar la calidad?

El sistema de la calidad es la prevención.

3. ¿Qué estándar de realización deberá de utilizarse?

El estándar de realización es cero defectos.

4. ¿Qué sistema de medición se requiere?

La medida de la calidad es el precio del incumplimiento.

Los 14 pasos de Crosby para la Mejora de la Calidad son:

1. Aclarar que la alta dirección está comprometida con la calidad.
2. Formar equipos de mejora de la calidad con representantes de cada departamento.
3. Determinar dónde yacen los problemas potenciales y comunes de la calidad.
4. Evaluar la conciencia de la calidad y preocupación personal de cada uno de los empleados.
5. Elevar la conciencia de calidad y preocupación personal de cada uno de los empleados.
6. Tomar acciones para corregir problemas identificados a través de los pasos previos.
7. Establecer un comité para el programa de cero defectos.

8. Entrenar a los supervisores para desarrollar activamente su parte del programa de mejora de calidad.
9. Acordar un día de cero defectos, para permitir que todos los empleados comprendan que ha habido un cambio.
10. Alentar a las personas a establecer objetivos de mejora para sí y sus grupos.
11. Alentar a los empleados para comunicar a la gerencia los obstáculos que enfrentan al atender sus objetivos de mejora.
12. Reconocer y apreciar a aquellos que participen.
13. Establecer consejos de calidad para comunicar una base frecuente.
14. Enfatizar otra vez todo para que el programa de mejora de calidad nunca termine (Gómez-Ayala, op. cit.).

Kaoru Ishikawa

Ishikawa define la calidad como calidad del trabajo, calidad del servicio, calidad de la información, calidad del proceso, calidad de la división, calidad de las personas incluyendo a los trabajadores, ingenieros, gerentes y ejecutivos; calidad del sistema, calidad de la empresa, calidad de los objetivos, entre otros. El enfoque básico es controlar la calidad en todas sus manifestaciones. De esta forma, Ishikawa establece que practicar el Control de Calidad es desarrollar, diseñar, manufacturar y mantener un producto de calidad que sea el más económico, el más útil y siempre satisfactorio para el consumidor (Ishikawa, 1988).

Para Ishikawa el primer paso para el establecimiento del Control de Calidad es conocer los requisitos de los consumidores. En otras palabras, hay que conocer la verdadera calidad. Otros tres pasos importantes que se deben seguir en la aplicación del Control de Calidad son:

1. Entender las características de calidad reales.
2. Fijar métodos para medirlas y probarlas.
3. Descubrir características de calidad sustitutas y entender correctamente la relación entre éstas y las características de calidad reales.

Por otro lado, Ishikawa, dentro de su teoría, resaltó la importancia de los círculos de calidad, señaló a la investigación, desarrollo, enseñanza y entrenamiento como conceptos importantes para la calidad. Así mismo, introdujo la auditoria de la calidad y estableció las cinco "M": mano de obra, materiales, maquinaria, métodos y medio ambiente (op. cit.).

2.3 CALIDAD TOTAL

Calidad Total es un proceso permanente para mejorar la producción o prestación de bienes y servicios, cuyas ventajas son el beneficio mutuo de empresas y consumidores, dicho de otra forma, es cumplir con las necesidades del cliente, hasta su plena y total satisfacción, con base en la eficiencia y productividad de la empresa (Nietzsche, 1992 y Gómez-Ayala, op. cit.).

La Calidad Total no es un hallazgo de meras herramientas para hacer mejor lo mismo, más bien se refiere a una cultura de excelencia en la acción de todas las actividades de la organización: en el producto, en el servicio, en las actitudes, en las relaciones humanas y en la responsabilidad social, cuya expresión redunde en el compromiso de hacer las cosas bien siempre a tiempo y a la primera.

La Calidad Total, en México, es de hecho una nueva cultura, que se encuentra en desarrollo, impuesta por los países industrializados como Japón, Alemania, Estados Unidos, Canadá, entre otros. La adopción de esta nueva cultura nos compromete a todos para alcanzar nuestras metas, a la luz de una filosofía de cambio que implica la integración y elaboración de nuevas tareas que en conjunto nos reportarán resultados positivos para calificar como "País Desarrollado". De entre las tareas más importantes a realizar se encuentran la enseñanza en las universidades, capacitación a los obreros y personal administrativo en general, promoción y aplicación de las normas de la Cultura de la Calidad. Para ello es imprescindible contar con el compromiso e involucramiento de la alta dirección en la adopción de planes estratégicos, optimización del trabajo, distribución equitativa, atención del medio ambiente y modernización de la planta productiva. Siempre bajo el lema filosófico de la búsqueda de la "satisfacción del cliente", lo cual paradójicamente significa objetivo último y a la vez primario (Gómez-Ayala, op. cit.; Carreño-Martínez, 2000; Tapia-Ayala, 1988 y "Fundación Mexicana").

Finalmente es conveniente recordar que el cambio hacia la Calidad Total es un proceso difícil, que el país que descara transformarse hacia una nueva cultura asume un importante reto que corre a la par del desafío de la apertura comercial, la globalización y por supuesto la firma de tratados bilaterales o multilaterales. De lo anterior se deriva un razonamiento; la Calidad Total se ha

convertido en una de las principales armas competitivas de la actualidad y para el futuro (Gómez-Ayala, op. cit.).

2.4 GESTIÓN ESTRATÉGICA DE CALIDAD

Con el objetivo de proporcionar a los altos directivos un enfoque sistemático para establecer y cumplir los objetivos de calidad por toda la empresa surge la Gestión Estratégica de la Calidad (GEC), a este sistema general se le llama de diversas maneras, gestión de calidad por toda la empresa o gestión de calidad total. La gestión de calidad consiste en la totalidad de medios por los cuales se logra la calidad, ésta incluye los tres procesos de la trilogía de la calidad: la planificación, el control y la mejora de la calidad.

Los elementos necesarios para establecer la GEC generalmente son iguales en todas las empresas. Sin embargo, la particularidad de cada empresa determinará la secuencia y ritmo de aplicación; así como el grado en que se tienen que proporcionar elementos adicionales.

Un paso fundamental para establecer la GEC es la creación del consejo (o comité) de calidad. El consejo de calidad es el elemento clave de la infraestructura de la empresa para la GEC. Ejerce una vigilancia completa con respecto al establecimiento y mantenimiento de la GEC.

Los miembros del consejo de calidad son, de manera típica, los directores superiores. En las grandes organizaciones puede que haya consejos de calidad en diversos niveles de la organización. En tales casos los consejos están entretejidos, esto es, los miembros de los consejos de alto nivel hacen de presidentes de los consejos de nivel inferior. Esta disposición es bastante similar a la utilizada en los consejos para mejorar la calidad.

Si todavía no existen los consejos de calidad necesarios, los altos directivos los tiene que crear. Una vez creados, el consejo o consejos de calidad tienen la responsabilidad de incorporar la Trilogía de Juran dentro de la planificación estratégica empresarial. Además, el consejo tiene la responsabilidad de garantizar que se introduce un patrón equivalente en los niveles subordinados de la organización (Juran, op. cit.).

Por otro lado el éxito de la implantación de la gestión de calidad tiene que ver con un cambio en la cultura de la empresa y la forma en que las personas trabajan juntas, sintiéndose partícipes comprometidos con los objetivos de calidad. Tales aspectos se sabe que entran a formar una parte importante del núcleo central de la Gestión de los Recursos Humanos en las organizaciones. Lo cual equivale a decir que la puesta en práctica de una estrategia y programas de Calidad Total no puede alcanzar un nivel razonable de éxito sin el liderazgo de la función o departamento de Recursos Humanos (Leal, Rodríguez y Galán, 1997).

2.5 CONTROL DE CALIDAD TOTAL

El concepto de "control de calidad" se refiere al proceso que se lleva a cabo con el fin de cumplir con determinados estándares, éste consiste en observar el desempeño real y compararlo con algún estándar, para saber si el desempeño observado es significativamente diferente a éste y después poder actuar sobre las diferencias encontradas (Juran y Gryna, 1995 y Juran, op. cit.).

Practicar el control de calidad es desarrollar, diseñar, manufacturar y mantener un producto de calidad que sea satisfactorio para el consumidor, para que esto sea posible es necesario que todos promuevan y participen en el control de calidad, incluyendo en esto a los altos ejecutivos, así como a todas las divisiones de la empresa y a todos los empleados (Ishikawa, op. cit.).

Dado que en cualquier proceso pueden intervenir acontecimientos que pueden dañar los objetivos de éste, el fin del control de calidad es minimizar este daño por medio de acciones rápidas evitando así que tenga lugar el daño.

De acuerdo a Juran y Gryna (op. cit.) y Juran (op. cit.) el proceso de control de calidad incluye la secuencia de los siguientes pasos:

1. *Selección del sujeto control.* En este paso se debe escoger aquello que se quiere regular, se considera sujeto de control a los componentes, unidades, subsistemas y sistemas que forman parte del nivel tecnológico, los insumos de materiales y servicios, instalaciones y condiciones de procesamiento. Más allá de los sujetos de control tecnológicos se encuentran los sujetos de control de calidad administrativos, éstos son metas de

desempeño para las unidades de organización y los gerentes asociados. Las metas administrativas se extienden a aspectos que no se relacionan con lo tecnológico, como son las relaciones con los clientes, relaciones entre empleados y relaciones en la comunidad.

2. *Unidades de medida.* Para tener mayor precisión al momento de comunicar las deficiencias en la calidad de un bien o servicio, es necesario crear un sistema de medición que consiste en una unidad de medida y un sensor. La unidad de medida es una cantidad definida de alguna característica de calidad que permite la evaluación de esa característica con números. Las unidades de medida más utilizadas son las unidades tecnológicas básicas tales como el tiempo en horas o la temperatura, o las unidades de medida como, las horas de mantenimiento por mil horas de operación, o porcentaje de unidades defectuosas. Menos usadas, pero también importantes, son las unidades de medida para el comportamiento departamental, por ejemplo; meses necesarios para lanzar nuevos productos, porcentaje de pedidos repetidos por la mala calidad, porcentaje de existencias agotadas. El sensor es un método o instrumento que puede llevar a cabo la evaluación y expresar sus hallazgos con números en términos de la unidad medida. Está diseñado para reconocer la presencia e intensidad de ciertos fenómenos y para convertir este conocimiento en información, esta información se convierte después en un medio para evaluar el comportamiento real.
3. *Establecimiento de una meta para el sujeto de control.* Como lo señala el nombre de este paso, se debe establecer una meta de calidad para cada sujeto de control, la cual debe estar dirigida a un fin de calidad. Estas metas de calidad deben ser legítimas (tener validez oficial), medibles (proporcionar números), logrables (con un esfuerzo razonable) y equitativas (para todos los individuos del mismo nivel).
4. *Interpretación de la diferencia entre el desempeño real y la meta.* Esta fase del proceso de control consiste en comparar las medidas del desempeño con las metas y decidir si existe alguna diferencia significativa por la que se tenga que ajustar la acción. La diferencia observada entre el desempeño y la meta puede dar como resultado una diferencia real debida a alguna causa, o una diferencia aparente que surge de la variación aleatoria, es decir debida sólo al azar, cabe mencionar que en este paso las diferencias entre las mediciones del desempeño y la meta no deben verse de manera individual.

5. *Acciones tomadas sobre las diferencias.* En este último paso se realizan las acciones necesarias para restablecer el proceso a un estado de cumplimiento de las metas. Las acciones que se requieren realizar son distintas de acuerdo al tipo de condición. Si la condición es eliminar una deficiencia crónica, el proceso de control no es viable y lo que se necesita es un proceso de mejora continua en la organización. Si la condición es la eliminación de fuentes esporádicas de deficiencias, el proceso de control de calidad puede ser muy útil, basta con detectar que cambios causaron la diferencia esporádica y llevar a cabo las acciones de solución de problemas para restablecer el control.

Un concepto que se deriva del control de calidad es el autocontrol, cuando se organiza el trabajo de forma que permita a una persona tener dominio completo sobre el logro de los resultados planeados, se dice que esa persona está en un estado de autocontrol y que puede, por lo tanto, responsabilizarse de los resultados. Este concepto se aplica de igual forma a todos los miembros de una organización, ya sean gerentes o cajeros de un banco. Para estar en estado de autocontrol la administración debe proporcionar a las personas:

1. Conocimiento sobre lo que se supone que deben hacer.
2. Retroalimentación sobre su desempeño.
3. Los medios para regular el desempeño en el caso de que no puedan cumplir las metas.

Si se cumplen todos los parámetros anteriores, se dice que la persona se encuentra en estado de autocontrol y puede hacerse responsable de cualquier deficiencia en el desempeño, por el contrario si la administración no cumple con los criterios antes señalados es un problema de calidad que debe ser controlado por la administración.

2.5.1 Costes de la mala calidad

Generalmente el objetivo de mejorar la calidad incluye el objetivo de reducir los costes debidos a la mala calidad. Aunque estos costes no se conocen con precisión, se sabe que son muy elevados. A pesar de la ausencia de cifras completas, es posible, por medio de estimaciones, introducir este objetivo en el plan empresarial y desplegarlo fructíferamente en los niveles inferiores. El coste de mala calidad se define como aquellos costes que desaparecerían si los productos y procesos fueran perfectos (Juran, op. cit.).

Muchas compañías resumen los costes de la mala calidad en cuatro categorías.

Costes de fallas internas: Estos son los costes asociados con defectos (errores, no conformidad, etc.) que se encuentran antes de transferir el producto al cliente. Son costes que desaparecerían si no existieran defectos en el producto antes de la entrega. Algunos ejemplos de esta categoría son: desperdicio, retrabajo y análisis de fallas.

Costes de fallas externas: Estos costes están asociados con defectos que se encuentran después de mandar el producto al cliente. Estos costes también desaparecerían si no hubiera defectos. Los ejemplos son: costes de garantía, conciliación de quejas y material regresado.

Costes de evaluación: Estos son costes en los que se incurre al determinar el grado de conformidad con los requerimientos de calidad. Como ejemplos se encuentran: auditorias de la calidad del producto, mantenimiento de la exactitud del equipo de prueba e inspección y prueba de materiales y servicios.

Costes preventivos: Estos son costes en los que se incurre al mantener los costes de fallas y de apreciación a mínimo. Entre los ejemplos están: planeación de la calidad, control de procesos y entrenamiento (Juran y Gryna, op. cit.).

Por tanto, no resulta, para ser competitivos, bajar los costes con las normas que se han venido utilizando hasta ahora, como reducir costes en las compras, reducir plantillas, trabajar más horas, etc., las soluciones deben darse con nuevos estilos, nuevas formas, adecuándose a la nueva situación y con calidad, de otra forma se pagará muy caro, ya que sólo sobrevivirán aquellos entes en los que se pueda confiar.

Con los errores nos encontramos con defectos como, material inapropiado para el trabajo, gente en el cargo que no sabe bien cual es su trabajo y teme preguntar, daños por mal manejo, administradores que buscan culpables y responsables y no dominan su responsabilidad, métodos anticuados de capacitación para el cargo y supervisión inadecuada e ineficaz. De tal forma que los costes de producción y servicios se bajan produciendo y dando servicios con los procesos adecuados (Barca-Delgado, 1994).

2.6 ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Como se vio en el apartado anterior el control de calidad se refiere básicamente a la detección de las no-conformidades, desviaciones o defectos en los productos y/o servicios antes de que éstos lleguen a los clientes. Un tipo de acciones que también permite mostrar evidencia de que los productos y/o servicios que se dan al cliente son de calidad es el aseguramiento de la calidad, el cual tiene por meta proporcionar confianza de este cumplimiento tanto dentro de la organización como externamente a los clientes y autoridades, abarcando inclusive a los proveedores (Gómez-Ayala, op. cit.).

El aseguramiento de calidad se define como el conjunto de acciones planeadas, sistematizadas para implementarse dentro del sistema de calidad y demostradas cuando es necesario para proporcionar evidencias objetivas de que una entidad satisface los requerimientos de calidad establecidos (I.M.N.C, 1995 en Trejo-Colchado, 1996).

Un sistema de aseguramiento de calidad, es un sistema organizado, en el cual se encuentran documentadas las funciones clave para lograr la calidad en una empresa. Dichas funciones son identificadas a través de normas de calidad, nacionales e internacionales, las cuales establecen los requisitos a cumplir para poder certificar un producto o servicio y por lo tanto a la empresa que lo provee como una empresa de calidad.

Para poder certificar a una empresa, se deben practicar auditorías de calidad, las cuales tienen el propósito de verificar entre otros aspectos que:

- La compañía cuente con un sistema de calidad documentado que cumpla con los requerimientos de un estándar de calidad o excelencia.
- Los planes para lograr la calidad sean tales que, si se siguen, se logrará la calidad que se persigue.
- Que el sistema de calidad haya sido implementado en todos los niveles de la organización.
- Se cumplan los estándares y reglamentos definidos por las agencias del gobierno, las asociaciones industriales y las sociedades profesionales.
- Exista una concordancia con las especificaciones.
- Los procedimientos sean adecuados y se sigan.
- Se identifiquen las deficiencias y se tomen acciones correctivas.

- Que los procedimientos y controles del sistema sean efectivos (Juran y Gryna, op. cit.).

Dentro de las organizaciones existen procedimientos que describen de forma ordenada una actividad, también indican el nivel de responsabilidad y autoridad involucrado, el método y herramientas que deberán ser utilizados, así como el uso de formatos y documentación anexa, estos procedimientos son desarrollados para establecer la mejor manera de administrar las actividades que se llevan a cabo en la empresa y pueden proporcionar información detallada al cliente o auditor de cómo deberían desempeñarse las actividades, quién tiene la responsabilidad de que se realicen y como se registrará dicha actividad.

Dentro de la documentación del sistema de calidad de la organización se encuentran también las instrucciones de trabajo, estas describen el cómo desempeñar una tarea específica y son generalmente utilizadas sólo para tareas complejas, las cuales no pueden ser descritas por un procedimiento general.

Los procedimientos, instrucciones de trabajo, políticas y demás documentación, tienen como objetivo la estandarización de la forma de realizar las tareas y actividades en una empresa, la prevención de errores, la mejora continua y por lo tanto, el logro de metas y éxito de la empresa en el mercado (Trejo-Colchado, op. cit.).

2.6.1 Normas ISO 9000

Es importante hacer mención a una norma de calidad, aceptada en el ámbito internacional, que representa una manera de trabajar de forma ordenada y hacia la satisfacción del cliente, la norma ISO serie 9000 que fue creada por la Organización Internacional de Estandarización. La norma ISO serie 9000 comprende un conjunto de normas o estándares internacionales propuestos y aceptados por diferentes organismos mundiales, que regulan la operación ordenada para la gestión de la calidad y el aseguramiento de la misma, para su adecuada aplicación se divide en ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003 ("Tiempos de calidad", 1998) e ISO 9004 (Senlle y Stoll, 1994).

La norma ISO 90001 define como establecer, documentar y mantener un sistema de calidad eficaz, es de aplicación en compañías que diseñan,

desarrollan, producen, instalan, ofrecen productos o servicios a clientes y que especifican cómo debe funcionar el producto o servicio.

La norma ISO 9002 es un modelo que comprende la producción, instalación y servicio; es decir, éste se aplica a partir de la fabricación del producto.

La norma ISO 9003 es un modelo para el aseguramiento de calidad en inspección y pruebas finales y generalmente es aplicable a empresas -o procesos- que comercializan el producto final ("Tiempos de calidad", op. cit.).

La norma ISO 9004 define como prestar un servicio de calidad, es importante señalar que también se debe prestar atención a la calidad del servicio porque ésta permite mejorar la prestación del servicio y la satisfacción del cliente; mejora la productividad, la eficacia y reduce costos.

Esta norma es de particular importancia porque el servicio implica algo impalpable e intangible, aunque a través de él se adquiera un bien concreto y tangible. El peso de un servicio por un lado está en la relación y ésta implica comunicación eficaz, manejo de las emociones, percepciones y actitudes; por otro lado está el cumplimiento con lo ofrecido y pactado, en donde el cubrir con las necesidades y expectativas del cliente garantiza su satisfacción (Senlle y Stoll, op. cit.).

Una empresa que certifica su sistema de calidad en la Norma ISO 9000 tiene las siguientes ventajas: reconocimiento internacional, un sistema firme de calidad, evita defectos, aumenta productividad, ahorra costos, reduce desperdicios y proporciona acceso al mercado mundial, entre otros.

Para implementar un Sistema de Calidad se necesita:

1. Establecer la política y objetivos de calidad.
2. Definir claramente la estructura organizativa.
3. Definir en forma explícita las responsabilidades y el alcance de autoridad de todo el personal.
4. Disponer del equipamiento y los recursos humanos apropiados.
5. Elaborar la documentación que describa como llevar a cabo, controlar y modificar todas las actividades que tienen influencia en la calidad del producto final.

La meta de ISO 9000 es la mejora continua y la certificación es el único modo objetivo de asegurar a los clientes que se están produciendo productos y/o servicios de calidad. La certificación es objetiva ya que una entidad certificadora independiente, llamada casa certificadora, realiza auditorias anuales para verificar si su sistema cumple con todos los requisitos de ISO 9000. Esta evaluación independiente es importante por que es una forma de medir que la compañía esta funcionando en su más alto nivel. Cuando se alcanza la certificación en ISO 9000, se otorga un certificado de aprobación (Sistema de calidad, 1994).

Como se dijo, el aseguramiento de la calidad da a los clientes la confianza de que los bienes y/o servicios que esta recibiendo son de calidad, por otro lado también permite a los empleados y a la empresa en general, tener conocimiento de que sus acciones en calidad han sido realizadas de forma correcta y que ese certificado es la muestra de ello, esto es importante porque motiva a la empresa a seguir trabajando bajo un enfoque de calidad.

2.7 CALIDAD Y CAPACITACIÓN

En este momento los centros de trabajo se desenvuelven en un ambiente más competitivo con crecientes exigencias de calidad y por lo tanto de productividad. Ser una empresa competitiva implica mejorar sustancialmente la productividad de todos sus recursos, en particular destaca la función que corresponde al recurso humano.

En el capítulo anterior se vio que uno de los factores que posibilita el desarrollo del recurso humano y que es también una estrategia competitiva es la capacitación, por lo tanto es necesario vincular los elementos básicos de la calidad con el proceso de formación del cual depende en gran medida el adecuado desarrollo de una organización laboral, de forma que las acciones que se realicen en capacitación sean de calidad.

La calidad no es exclusiva del proceso de producción, sino de todas las funciones, actividades y tareas que se desarrollan en una organización. Como se revisó en el capítulo uno, el proceso capacitador está integrado por una serie de etapas cuyo objetivo es propiciar la adquisición, desarrollo, actualización y/o perfeccionamiento de conocimientos, habilidades y actitudes de las personas

que desempeñan un puesto de trabajo, permitiendo así mejorar el recurso más importante de cualquier organización, a través del cual es posible alcanzar los objetivos organizacionales: el humano.

Dado lo anterior se hace indispensable que en el proceso de capacitación se apliquen los principios de calidad a través de procedimientos que especifiquen las acciones correctas a seguir y que garanticen la satisfacción de las necesidades del cliente.

Como sabemos la calidad se define y logra a partir de las características reales que interesan al cliente; pero el cliente, en el proceso capacitador no es el consumidor final, es el propio trabajador y la empresa en sí misma, en este sentido, las características se convierten en especificaciones técnicas que se traducen en valores cuantitativos o cualitativos.

Consecuentemente, las especificaciones de información y de formación deben responder primordialmente a las necesidades del centro organizacional para permanecer en el mercado y por ende tener una posición competitiva en él. Al invertir en el desarrollo del personal se pueden solventar problemas de baja productividad, altos costos e insatisfacción de las personas usuarias del bien o servicio ofrecido; cuando se satisfacen las necesidades del cliente se cubren los requisitos de calidad del proceso capacitador.

Es por tanto, que la calidad y efectividad de la capacitación se ve reflejada cuando los objetivos que debe alcanzar contribuyen al logro de los objetivos y cumplimiento de la misión de la organización, genera los procesos de cambio necesarios en los recursos humanos y adiciona conocimientos, desarrolla habilidades, reforma valores y modifica actitudes. La calidad en el proceso capacitador consiste en alcanzar los máximos estándares deseables en cada una de las etapas que lo conforman.

Se puede decir que la calidad en el proceso capacitador se observa cuando:

- Se precisan las áreas cliente y los requisitos de capacitación que deben ser satisfechos.
- Se especifican las características y requisitos del personal a formar.
- Se determina porqué capacitarse y en qué será capacitado.
- Se negocia o concreta la interrelación entre los objetivos del personal y los objetivos organizacionales.

- Se corrigen desviaciones de desempeño y prevén que no vuelvan a suceder (STPS, 1996e).

Harrington (1988) describe dos niveles departamentales de la búsqueda en excelencia que pueden aplicarse específicamente al departamento encargado de realizar el proceso de capacitación para alcanzar los niveles deseables de calidad, estos niveles son:

1. Cumplir las expectativas de los clientes, que en el caso del departamento de capacitación son los trabajadores o la misma empresa.
2. Sobresalir en las labores que realiza el departamento.

En el primer nivel para que un departamento pueda tener excelencia y trabaje con calidad debe centrar todos sus esfuerzos en la satisfacción de las expectativas de sus clientes. Esta es una fase que depende de la retroalimentación que se recibe por parte de los clientes, las acciones que debe seguir el departamento son las siguientes:

1. El departamento deberá reunirse con sus clientes para documentar sus expectativas y necesidades y acordar la forma de medir al departamento para poder determinar si cumple o no con dichas expectativas.
2. Si en la realización de sus actividades el departamento detecta errores propios, de inmediato debe realizar acciones que permitan eliminar las fuentes de error.
3. El cliente evalúa las entregas o servicios del departamento. Si detecta errores, el cliente entrega al departamento la información necesaria para que éste emprenda una acción que elimine la fuente de error.
4. El departamento pone en marcha la acción tendiente a eliminar la fuente de error; así mismo, refina sus mediciones durante el proceso para descubrir los errores antes de que lleguen al cliente.

En el nivel dos ya que el departamento haya alcanzado un nivel mínimo aceptable en la satisfacción de las expectativas de los clientes, está listo para emprender su búsqueda hacia la excelencia. En este nivel el departamento se esfuerza por ser hoy mejor de lo que fue ayer y por ser mañana mejor de lo que fue hoy, siempre buscando la excelencia en las labores que conforman sus responsabilidades normales.

Otro aspecto que este autor señala y que también es de aplicación al departamento de capacitación es la formación de equipos departamentales para el mejoramiento (EDM). Las tareas básicas del EDM son identificar los problemas que causan errores y/o los elementos que disminuyen la productividad del departamento y desarrollar e implantar acciones correctivas tendientes a eliminar esos obstáculos que impiden una mayor productividad y/o un desempeño libre de errores.

Por último, cabe mencionar que una de las actividades importantes de estos equipos es el desarrollo de un sistema de medición que permita fijar prioridades y determinar el grado de avance en el cumplimiento de las expectativas de sus clientes, de forma que ellos puedan saber si están cumpliendo con ellas o no.

Resumiendo lo visto en este capítulo tenemos que la calidad es un enfoque administrativo que busca la excelencia, el uso óptimo de los recursos humanos y materiales, la competitividad con los demás en calidad, precio, servicio y la satisfacción del cliente (Ortiz-Mendoza, op. cit.).

Autores como Deming, Juran, Crosby e Ishikawa han sido reconocidos como grandes teóricos que han hecho importantes aportaciones al enfoque de la calidad.

De esta forma tenemos que Deming basa su teoría en aspectos tanto humanísticos como estadísticos, necesarios para el éxito. Propone ver a la organización como una entidad integrada, impulsada por la fuerza de la calidad y gira en torno al mejoramiento incesante de todos los procesos con el objeto de mejorar la calidad. Para mejorar la calidad propuso 14 puntos cuyo cumplimiento es responsabilidad de la alta administración y siete enfermedades mortales que influyen en la mejora (Motta- Milke, op. cit. y Ramos-Ávila, op. cit.).

Por otra parte Juran señala que la parte más importante de cómo pensar sobre calidad es el proceso de gestión que se tiene que utilizar. La gestión para la calidad se hace por medio del uso de tres procesos, que son planificación, control y mejora de la calidad, a los cuales en conjunto los llamó la Trilogía de Juran. La planificación de la calidad es la actividad del desarrollo de los productos y procesos requeridos para satisfacer las necesidades de los clientes,

control de calidad significa mantener un proceso en su estado planificado, de forma que siga siendo capaz de cumplir los objetivos operativos y la mejora de la calidad es el medio de elevar las medidas de la calidad a niveles sin precedente (Juran, op. cit.).

Mientras que Crosby dentro de su teoría propone tres aspectos administrativos para lograr la calidad: trabajo en equipo, la educación y el mejoramiento como un flujo interminable. Creó el programa "cero defectos", el cual se basa en dos procesos, el primero lo llamó madurez de la administración de la calidad, con cinco etapas y el segundo mejoramiento de la calidad, con 14 pasos e integró cuatro conceptos fundamentales del proceso para el mejoramiento de la calidad, a los que él les llamó Principios Absolutos de la Administración de la Calidad (Mata-Jiménez, op. cit., Motta-Milke, op. cit. y Valderrama-Sánchez, op. cit.).

Finalmente Ishikawa establece que practicar el Control de Calidad es desarrollar, diseñar, manufacturar y mantener un producto de calidad que sea el más económico, el más útil y siempre satisfactorio para el consumidor. Así mismo resaltó la importancia de los círculos de calidad, señaló a la investigación, desarrollo, enseñanza y entrenamiento como conceptos importantes para la calidad e introdujo la auditoria de la calidad y estableció las cinco "M": mano de obra, materiales, maquinaria, métodos y medio ambiente (Ishikawa, op. cit.).

También vimos que la Calidad Total es un proceso permanente para mejorar la producción o prestación de bienes y servicios, cuyas ventajas son el beneficio mutuo de empresas y consumidores, es decir, la Calidad Total es más bien una cultura de excelencia en la acción de todas las actividades de la organización: en el producto, en el servicio, en las actitudes, en las relaciones humanas y en la responsabilidad social, cuya expresión redunde en el compromiso de hacer las cosas bien siempre a tiempo y a la primera. Para lograr este objetivo surge la Gestión Estratégica de la Calidad, la cual consiste en la totalidad de medios por los cuales se logra la calidad, ésta incluye los tres procesos de la trilogía de la calidad: la planificación, el control y la mejora de la calidad (Nietzsche, op. cit.; Gómez-Ayala, op. cit.; Carreño-Martínez, op. cit.; Tapia-Ayala, op. cit. y "Fundación Mexicana").

Con la finalidad de prevenir que el proceso de gestión no se vea afectado en sus objetivos por acontecimientos inesperados, es necesario llevar a cabo un Control de Calidad Total, el cual consiste en observar el desempeño real y compararlo con algún estándar, para saber si el desempeño observado es significativamente diferente a éste y después poder actuar sobre las diferencias encontradas.

Por otro lado revisamos que los costes de la mala calidad se podrían eliminar si los productos y procesos fueran perfectos, sin embargo se sabe que estos costes son muy elevados y que de acuerdo al tipo de errores o defectos se dividen en costes de fallas internas, fallas externas, evaluación y preventivos; por lo tanto para ser competitivos ya no es efectivo bajar los costes con las formas utilizadas hasta el momento, ahora las soluciones deben darse con nuevos estilos, nuevas formas, adecuándose a la nueva situación y con calidad, de otra forma se pagará muy caro, ya que sólo sobrevivirán aquellos entes en los que se pueda confiar (Juran y Gryna, op. cit.; Juran, op. cit. y Barca-Delgado, op. cit.).

Una forma de comprobar que se puede confiar en la calidad del producto o servicio proporcionado es por medio del aseguramiento de la calidad, el cual consiste en el conjunto de acciones planeadas, sistematizadas para implementarse dentro del sistema de calidad y demostradas cuando es necesario, para proporcionar evidencias objetivas de que una entidad satisface los requerimientos de calidad establecidos, es decir, es un sistema organizado en el cual se encuentran documentadas las funciones clave para lograr la calidad en una empresa. Dichas funciones son identificadas a través de normas de calidad, nacionales e internacionales, las cuales establecen los requisitos a cumplir para poder certificar un producto o servicio y por lo tanto a la empresa que lo provee como una empresa de calidad (Trejo-Colchado, op. cit.).

Al respecto, cabe mencionar que la principal norma por la cual debe registrarse toda empresa es la norma ISO serie 9000, la cual comprende un conjunto de normas o estándares internacionales propuestos y aceptados por diferentes organismos mundiales, que regulan la operación ordenada para la gestión de la calidad y el aseguramiento de la misma, para su adecuada aplicación se divide en ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003 e ISO 9004 ("Tiempos de calidad", op. cit. y Senlle y Stoll, op. cit.).

Finalmente examinamos que la calidad no es exclusiva del proceso de producción, sino de todas las funciones actividades y tareas que se desarrollan en una organización, incluyendo el proceso de capacitación, por lo cual es indispensable que en este proceso se apliquen los principios de calidad a través de procedimientos que especifiquen las acciones correctas a seguir y que garanticen la satisfacción de las necesidades del cliente; sin embargo en el proceso capacitador el cliente es el propio trabajador y la empresa en sí misma, en este sentido, las características se convierten en especificaciones técnicas que se traducen en valores cuantitativos o cualitativos. Es por tanto que la calidad y efectividad de la capacitación se ve reflejada cuando los objetivos que debe alcanzar contribuyen al logro de los objetivos y cumplimiento de la misión de la organización, genera los procesos de cambio necesarios en los recursos humanos y adiona conocimientos, desarrolla habilidades, reforma valores y modifica actitudes. La calidad en el proceso capacitador consiste en alcanzar los máximos estándares deseables en cada una de las etapas que lo conforman, así mismo concierne al departamento de capacitación desarrollar un sistema de medición que permita fijar prioridades y determinar el grado de avance en el cumplimiento de las expectativas de sus clientes, de forma que puedan saber si están cumpliendo con ellas o no (STPS, 1996e y Harrington, op. cit.).

Con base en lo anterior podemos decir que la importancia de que las acciones o procesos que se realizan dentro de la empresa sean de calidad está en que ésta se vuelve más competitiva y alcanza una mejor posición en el mercado, al satisfacer efectivamente las necesidades del cliente; sin embargo, es necesario tener un control de calidad sobre estas acciones o procedimientos de forma que se puedan realizar modificaciones entre las diferencias de lo que se debe hacer y lo que realmente se hace.

Al ser la capacitación una estrategia competitiva que ayuda al desarrollo de la empresa, principalmente a través de sus recursos humanos, es importante que también en ésta exista un control sobre dichas acciones que permita determinar si realmente son de calidad o no. Una forma de controlar esto es por medio de un método o instrumento que lleve a cabo la evaluación y exprese sus hallazgos con números en términos de la unidad medida, la cual debe reunir todas las evidencias posibles que en forma objetiva se pueden encontrar a favor o en contra de cada una de las actividades que se están desarrollando dentro del proceso de capacitación (ver capítulo 5).

Como para realizar un control de las acciones o proceso de capacitación se requiere de una evaluación acerca del grado en que se han alcanzado los objetivos planteados por la empresa y por el propio departamento de capacitación, es necesario conocer que se entiende por evaluación y los diferentes tipos que existen, específicamente para el proceso de capacitación, por lo que el siguiente capítulo está dedicado a este tema en particular. Sin embargo, también es importante saber como podemos construir un sistema de evaluación, cuando no se cuenta con uno, o los que se tienen no proporcionan la información necesaria que indique si se cubrieron los objetivos planteados, por tanto en el siguiente capítulo también se hablará sobre el proceso de construcción de instrumentos de medición; además de que se incluirán los trabajos de tesis que abordaron el tema de evaluación de la capacitación, ya que algunos se enfocaron a la construcción de instrumentos para evaluar la capacitación y otros proponen modelos procedimentales que no sólo indican como llevar a cabo un proceso de capacitación, sino también permiten evaluar dicho proceso.

CAPÍTULO
III

EVALUACIÓN

La evaluación es un tema que merece particular atención ya que actualmente es indiscutible la necesidad que existe en todo programa de capacitación de contar con un sistema adecuado de control con el que se pueda evaluar en forma objetiva la medida en que se satisfacen las necesidades de la empresa y hasta que punto se logró los objetivos fijados.

Dado que el objetivo de este trabajo es realizar una investigación documental para proponer un instrumento de evaluación, se hace necesario presentar en este capítulo el concepto de evaluación y aspectos relacionados con ella, así como los pasos a considerar en la elaboración de instrumentos y las características que los conforman. También se incluye la investigación referente a los trabajos de tesis con el propósito de conocer lo que se ha hecho con relación a evaluación de la capacitación.

3.1 DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN

Cuando se habla de evaluación de la formación es común tomar como sinónimos evaluación y medida. Sin embargo por efectos teóricos y prácticos es necesario distinguir entre ambos términos.

La evaluación es un proceso que implica la obtención, organización y procesamiento de información precisa y confiable acerca del grado en que se han alcanzado los objetivos de un programa de capacitación, que será contrastada con ciertas normas establecidas para emitir un juicio al respecto y tomar decisiones (IX evaluación y Valencia-Aguirre, 1982).

La medida es el proceso de obtención de datos, asignándole números a los procesos, a los sucesos o a los ítems, utilizando para ello un conjunto de reglas consistentes (García-Rodríguez, 1994). Por tanto, medir, cuantificar aciertos y errores y adjudicar calificaciones, son entonces, pasos previos a la verdadera evaluación, ya que ésta última confiere mayor objetividad a la información (Carreño, 1980).

3.2 OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

Valencia-Aguirre (op. cit) y Hernández-Lechuga (1997) coinciden en que el papel primordial de la evaluación es ser un elemento de retroalimentación para el mismo subsistema de evaluación, para el sistema integral de adiestramiento y para el macrosistema empresa y complementan diciendo que la realización y evaluación de los programas dan lugar a la recopilación de ciertos datos que tienen trascendencia en los demás subsistemas; estos datos servirán para tomar decisiones, hacer ajustes a los programas, cursos, eventos de adiestramiento o materiales, mejorar la actuación de los instructores y servir como indicadores de la eficiencia y desempeño en la empresa.

En resumen, varios autores (STPS; 1996b; Sackett, 1993; Stufflebeam y Shinkfield, 1987 y Carreño, 1980) coinciden en que, al ser un proceso de retroalimentación por medio del cual se toman decisiones la evaluación cubre diversos objetivos:

- Verificar en forma continua la ejecución de las acciones.
- Establecer el grado de avance y determinar si los recursos humanos, materiales y el tiempo designado a la ejecución de las mismas generan los resultados esperados.
- Localizar aspectos que permitan corregir las desviaciones.
- Conocer la efectividad de lo aprendido por el participante en condiciones reales de trabajo.
- Verificar la actualización y perfeccionamiento de las actividades laborales.
- Contribuir al logro de los objetivos y metas específicas del centro laboral.
- Proponer nuevas actividades de capacitación en sus fases de planeación, organización, ejecución y de la misma evaluación.
- Juzgar la viabilidad de los programas a la luz de las circunstancias y condiciones reales de operación.
- Tomar decisiones acerca del uso futuro de un programa de capacitación o de una técnica (continuar usándola, modificarla o eliminarla).
- Tomar decisiones sobre los capacitandos individualmente (certificar competencias o proveer capacitación adicional).
- Contribuir a la comprensión científica de los procesos de capacitación.
- Identificar las fuerzas, debilidades y áreas de oportunidad.

- Fortalecer el sistema para el logro de mayores resultados y la optimización de sus recursos.

Finalmente, la importancia de la evaluación radica en que contribuye al mejoramiento del proceso capacitador en sus diferentes etapas, con el propósito de realizar las modificaciones necesarias, así como coadyuvar al constante desarrollo de las actividades de capacitación desarrolladas en las organizaciones.

3.3 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

Dado que la evaluación proporciona información para la toma de decisiones y para el control del proceso capacitador, debe poseer ciertas características que garanticen la obtención de información útil, válida y confiable; varios autores (IX evaluación; Hernández-Lechuga, op. cit. y Siliceo, 1982) coinciden en que las características con que debe contar toda evaluación son:

- a) Integral: debe abarcar todos los aspectos del proceso de capacitación y adiestramiento.
- b) Coherente: debe basarse en los objetivos establecidos y ser congruente con los mismos.
- c) Integrada: debe efectuarse como un proceso incorporado a la elaboración e implementación de planes y programas.
- d) Proceso de retroalimentación: identifica constantemente los aciertos y errores del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- e) Sistemática: se desarrolla a partir de normas y criterios previamente establecidos y lógicamente organizados.
- f) Cooperativa: involucra a todos los que de una u otra forma participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- g) Científica: Parte de métodos, técnicas y procedimientos comprobables, válidos y confiables.
- h) Continua: se da permanentemente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- i) Acumulativa: la valoración comprende toda la sucesión de acciones realizadas por el participante.
- j) Válida: se basa en hechos y datos.

- k) **Confiable:** debe tener alto grado de consistencia al medir y remedir los mismos examinados.
- l) **Objetiva:** debe estar diseñada de manera que pueda ser calificada por dos o más calificadores independientes, dando los mismos resultados.
- m) **Estandarizada:** debe haberse aplicado a un grupo representativo de la población, en condiciones uniformes, para establecer normas de desarrollo y distribuciones porcentuales de los examinados, con el propósito de hacer comparaciones correctas.

3.4 NIVELES DE EVALUACIÓN

La evaluación no puede limitarse a una única ocasión cuando termina un programa específico, ha de estar presente ya, cuando a partir del análisis de necesidades se establece la política de formación (planes y programas) así como sus objetivos, contenidos, actividades, recursos, etc.

Pinto-Villatoro (1992) identifica dos niveles en la evaluación la microevaluación y la macroevaluación.

- **Microevaluación:** Este nivel de evaluación se dirige a la recopilación y análisis de la información sobre la percepción y resultados del aprendizaje, productos del proceso instruccional, proporcionando al capacitador los primeros datos objetivos sobre el desarrollo del sistema, los que le sirven tanto a él como al instructor para considerar los ajustes que conviene introducir, con el propósito de reducir o evitar las desviaciones entre lo planeado y lo realizado. En este nivel se ubican la evaluación de la reacción y la del aprendizaje.
- **Macroevaluación:** Es la combinación de información evaluativa de los distintos subsistemas que integran la función de entrenamiento, tanto desde el punto de vista técnico como instruccional y legal. Este nivel de evaluación se basa en la información disponible sobre los recursos humanos, materiales y tecnológicos que integran un sistema de capacitación, es decir que la evaluación del sistema implica la validación de los esquemas, estructura, procedimientos, instrumentos, métodos y recursos utilizados para hacer la capacitación. Por tanto la macroevaluación es una evaluación de tipo integral

que se da en todos los momentos del proceso de entrenamiento y no solamente durante el proceso instruccional.

3.5 MOMENTOS DE EVALUACIÓN

Dentro de la evaluación técnica, por las características funcionales y formales que puede adoptar y tomando como criterio de clasificación el momento de la aplicación, la evaluación se divide en diagnóstica, formativa y sumaria. Esta clasificación es útil porque nos orienta y sitúa en el mundo de particularidades que la evaluación puede y debe asumir según sirva a unos u otros propósitos.

La *evaluación diagnóstica* se aplica antes de iniciar una fase del proceso que se desea evaluar, permite conocer la situación inicial y hacer cambios y ajustes antes de iniciar una actividad.

La *evaluación formativa o continua* nos permite observar los cambios que se producen en el desarrollo del proceso y nos proporciona información relativa a si se está o no sobre los objetivos propuestos. Este tipo de evaluación es útil para valorar la necesidad de efectuar cambios y hacer correcciones sobre la marcha a fin de asegurar el éxito de la empresa.

Finalmente, la *evaluación sumaria o final* proporciona información de hasta que punto se alcanzaron los resultados esperados. También es útil para valorar el grado en que el proceso, en su conjunto, ha facilitado u obstaculizado el logro de los resultados previos. Permite analizar las causas que originaron las deficiencias y evitar la reiteración de errores ("IX evaluación"; STPS, 1996a; STPS, 1996b; Carreño, op. cit. y Reza-Trosino, 1994).

3.6 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Considerando el objetivo de la evaluación, Kirkpatrick (1987) (citado en García-Rodríguez, op. cit.; Abernathy, 1999; STPS, 1996c; Delahaye y Smith, 1990; Dessler, 1996; Pinto-Villatoro, op. cit. Siliceo, op. cit. y Orti-Testillano, 1994) menciona que la evaluación incluye cuatro categorías de

medida: las reacciones del individuo, el aprendizaje, la conducta y los resultados.

- 1) **Reacción:** Cada participante evalúa el curso, el instructor y la coordinación del evento. Esta evaluación implica conocer hasta que punto se logró transmitir el conocimiento de una forma amena e interesante para los participantes. En la mayoría de los casos la evaluación de reacción se lleva a cabo mediante un cuestionario desarrollado para ello y en el que los sujetos dan la información pertinente inmediatamente después de asistir a los programas de entrenamiento.
- 2) **Aprendizaje:** Muestra el grado en que los conocimientos impartidos han sido realmente adquiridos por los participantes, ya sean de habilidades, cognoscitivos o actitudinales. Kirkpatrick señala que una reacción favorable no asegura el aprendizaje. El instrumento o técnica de evaluación que se aplique, dependerá de la descripción precisa de los objetivos de aprendizaje que se desee lograr en los participantes.
- 3) **Conducta:** Su propósito es verificar si los capacitados han aplicado los conocimientos y/o habilidades adquiridas en curso. El que durante el curso se haya producido un cambio de actitudes o una adquisición de destrezas y conocimientos no garantiza que estas actitudes o conocimientos sean aplicados por los sujetos en la práctica. Kirkpatrick considera cinco requisitos indispensables para que tenga lugar un cambio de conducta:
 - Querer cambiar.
 - Saber qué hacer y cómo hacerlo.
 - Hallarse en un ambiente adecuado.
 - Recibir ayuda para aplicar los conocimientos adquiridos.
 - Que se recompense el cambio de conducta.
- 4) **Resultados:** Para evaluar la eficacia de un programa de capacitación se necesita analizar los resultados obtenidos, es decir, implica analizar si se han cumplido los objetivos para los cuales tuvo lugar el proceso de formación.

3.7 EVALUACIÓN DEL PROCESO DE CAPACITACIÓN

La evaluación de resultados es imprescindible para orientar la toma de decisiones y la planeación de las empresas. En la capacitación, tradicionalmente ha estado presente, sin embargo sus alcances son limitados para las necesidades actuales, ya que sólo se orienta a conocer la opinión de los participantes en relación a contenidos, instructor y aspectos logísticos de los eventos (Flores y Ariosto, 1994).

En el capítulo uno se describieron los niveles en los que se divide la evaluación. Por la forma en que Pinto-Villatoro (op. cit.) divide la evaluación y para los fines de este trabajo, retomaremos su propuesta para describir la evaluación del proceso.

La macroevaluación o evaluación del entrenamiento es el "proceso sistemático que sirve para obtener información útil para retroalimentar al sistema y normar la toma de decisiones, en lo referente a la planificación e implementación de innovaciones al sistema, con el propósito de mejorar y validar técnica y profesionalmente la capacitación en función de sus resultados" (Pinto-Villatoro, op. cit. y STPS, 1996b).

En este sentido, la evaluación debe ser ubicada como la fase de la capacitación que compara las necesidades detectadas con los objetivos alcanzados, su propósito no es solamente medir la eficiencia y eficacia del sistema de capacitación, sino ubicar las causas que afectan su desarrollo en cada uno de los subsistemas que la integran (Pinto-Villatoro, op. cit.).

Dado que la macroevaluación interviene y vincula todos los subsistemas que conforman la capacitación, se debe dar en las siguientes áreas:

- > Sistema de capacitación adoptado.
- > Proceso de enseñanza-aprendizaje.
- > Métodos y técnicas de análisis para efectos de DNC.
- > Procedimientos de ejecución.
- > Políticas generales y particulares.
- > Estructura organizacional formal que adopta la función.
- > Recursos físicos y humanos empleados.
- > Estrategia legal.
- > Todas las fases y momentos del proceso de la capacitación (op. cit.).

La evaluación de un programa o sistema de capacitación puede efectuarse mediante tres diferentes formas: la primera consiste en estimar cuantitativamente el aprendizaje de adiestramiento; la segunda forma, en estimar la calidad didáctica del plan o esquema didáctico del curso, de los materiales y de las técnicas de enseñanza, en otras palabras, los elementos constitutivos y operacionales del programa y la tercera se enfoca principalmente a medir los efectos que el curso de adiestramiento tiene sobre el desempeño laboral de los participantes y como consecuencia sobre el funcionamiento de la empresa; es más una apreciación económica de los efectos de la capacitación, terreno en el cual también se puede hablar de una apreciación *costo-beneficio* del adiestramiento (Valencia-Aguirre, op. cit.).

Resumiendo, es indiscutible la necesidad que existe en todo programa de capacitación de contar con un adecuado sistema de control, con el que se pueda evaluar en forma objetiva la medida en que se satisfacen las necesidades de la empresa y hasta que punto se alcanzaron los objetivos fijados.

En particular, la evaluación de la capacitación frecuentemente es practicada con procedimientos desordenados, poco rigurosos y con recursos inadecuados, dando lugar tan sólo a la recopilación de opiniones, lo cual limita su desarrollo y consolidación. Es por tanto, que lo más conveniente es crear formas de evaluación apropiadas que garanticen la realización de las acciones de capacitación con calidad, en cuanto a la utilización de recursos, tiempo y costos se refiere (ver capítulo 5) (STPS, 1996b y Siliceo, op. cit.).

Flores y Ariosto (op. cit.) mencionan que su experiencia les ha indicado que la eficiencia de un sistema de evaluación radica en su conformación como proceso integral donde concluyan componentes que ellos han integrado en tres momentos:

Primero.

Es necesario contar con a) definición de las características de operación del puesto, en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes; b) diagnóstico de necesidades de capacitación a nivel individual, de puestos, de grupos o de áreas; c) evaluación del desempeño en el puesto a partir de parámetros determinados en la evaluación de productividad y d) indicadores

sobre el desempeño del puesto desde la perspectiva de sus iguales, sus subalternos y sus superiores.

Segundo.

Se requiere que los eventos de capacitación sean explícitos en su objetivo y, desde ese contexto, realizar evaluaciones: diagnóstica, al iniciar el evento para determinar el nivel de los participantes. En cursos de más de 30 horas, aplicar también una evaluación de proceso y la final, que debe incluir aspectos de contenido y logística, para identificar los factores que influyeron en el resultado.

Tercero.

Es el seguimiento del impacto de la capacitación sobre el proceso productivo, para ello se aplican evaluaciones a egresados, tiempo después de finalizado el evento. Se vuelve a tomar la evaluación desde el punto de vista de sus iguales, sus subalternos y jefes. Evidentemente se analizan los resultados con indicadores de productividad, sin perder de vista factores externos de la capacitación que pudieron influir en la productividad.

Cada uno estos momentos con sus diferentes factores va conformando un expediente y le da un contexto de interpretación, que en su conjunto permite hacer un estudio de la relación existente entre montos de inversión y resultados en el trabajo cotidiano, es decir, una evaluación costo-beneficio.

3.8 EVALUACIÓN DE SEGUIMIENTO

Dado que el seguimiento es la continuidad de la capacitación, merece una descripción particular.

El seguimiento es una proceso integral, dinámico y participativo, que no se puede limitar a un curso, sino que debe continuarse en el lugar de trabajo, con el fin de retroalimentar el contenido del curso y obtener un mejor aprovechamiento de lo que se impartió en el mismo (STPS, 1996a y Siliceo, op. cit.).

Los aspectos que se deben considerar en el seguimiento son aquellos que tienen que ver con los recursos humanos, materiales y financieros utilizados durante la realización de las acciones.

Los resultados que se obtienen del seguimiento son:

- Analizar el desempeño profesional del personal capacitado.
- Comparar el desempeño del personal capacitado con el no capacitado.
- Orientar la planeación de las acciones para su mejor operación.
- Analizar los recursos materiales invertidos.
- Analizar los recursos financieros destinados.
- Analizar los beneficios obtenidos.
- Identificar necesidades no satisfechas, condiciones actuales y deseadas.
- Determinar los objetivos y metas a cubrir en la empresa (STPS, 1996a y 1996e).

En cuanto a la forma de organizarse, el seguimiento se puede dividir en eventual o permanente.

- *Eventual* en los casos en que se establece un programa de seguimiento específico para un curso determinado.
- *Permanente* cuando el seguimiento se está realizando al mismo tiempo que un programa de capacitación permanente (Siliceo, op. cit.).

Como se mencionó en el capítulo uno, el seguimiento del programa de capacitación facilita saber los beneficios que obtuvieron los trabajadores y la empresa, elevación del nivel profesional, eliminación o decremento del índice de accidentes de trabajo previo al curso, tratamiento adecuado del equipo y disminución de las acciones de mantenimiento correctivo, desaparición de quejas sobre las relaciones defectuosas y comparación de gastos con ahorros obtenidos, etc. Es decir, explica hasta cierto punto los criterios para precisar el costo-beneficio implicado (STPS, 1996a).

Por otro lado una forma que permite llevar a cabo una evaluación, independientemente del nivel o momento en el que se realice, son los instrumentos de medición, los cuales contruidos adecuadamente, permitirán alcanzar de forma satisfactoria los objetivos de ésta, por lo que a continuación se describen las etapas que implica la construcción de instrumentos.

3.9 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Morales (1975) señala que dentro de la Psicología industrial los instrumentos de medición sirven para los siguientes propósitos:

- Para tener datos objetivos con miras a la promoción, cambio o retiro de trabajadores,
- Como medio para evaluar a la propia organización por secciones y en su totalidad,
- Para evaluar la capacidad, calidad y productividad de los equipos, instrumentos y condiciones de trabajo, y la más importante respecto al tema que nos interesa,
- Para evaluar los programas de capacitación que se están realizando.

De acuerdo con Brown (1980) la secuencia general de los pasos de construcción de pruebas psicológicas incluye la especificación de su finalidad, la construcción y comprobación de reactivos, el ensamblaje de la forma final de la prueba, el análisis y estandarización de las calificaciones de la prueba.

En la finalidad de la prueba se debe contemplar el contenido, la composición, las características del grupo al que se destina la prueba, la edad, educación, nivel cultural, etc. de la población a la cual se aplicará (op. cit.). Por otro lado también es importante tener en cuenta el tipo de decisión que se va a tomar con base en los resultados de la prueba, las puntuaciones que se van a obtener y la forma en la cual se van a reportar (Thorndike, 1989).

De acuerdo a lo anterior el constructor de la prueba debe decidir que formato es el más apropiado para el tipo de constructo a medir, las características de los sujetos en estudio, así como el procedimiento de recogida y análisis de datos. Algunas de las dimensiones de formatos de prueba a considerar son los que se presentan a continuación.

Para Reza-Trosino (op. cit. y 2000) los reactivos de los instrumentos de medición se pueden clasificar en:

- Falso verdadero. Son reactivos en los cuales el participante, ante una oración, responde simplemente completando la frase con falso o verdadero.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

- Opción múltiple. Son reactivos que se estructuran con una pregunta directa o un enunciado incompleto y se concluye la elección de una o más opciones que se muestran en un listado.
- Correlación, o aparejamiento. En este tipo de pruebas cada respuesta se elige dentro de un grupo de alternativas, se colocan dos columnas, de tal manera que el participante vincule la información entre ambas.
- Completamiento. Consiste en completar un enunciado del cual se han omitido una o varias palabras, que se encuentran en las alternativas, con sus respectivos distractores.
- Jerarquización. Es un enunciado o problema cuyos componentes deben ser ordenados por el participante de conformidad con determinadas normas o reglas aprendidas previamente.
- Ensayo. Consisten en solicitarle al capacitando una descripción del proceso o fenómeno que se piense evaluar.

Por el tipo de respuesta solicitada, se clasifican en "pruebas de ejecución máxima" y "pruebas de ejecución típica".

En las pruebas de ejecución máxima se exige del examinado su máximo rendimiento en la tarea que se le pide que ejecute, tanto en lo que se refiere a lo que "puede" hacer, como a lo que "rinde" en el momento del examen, bajo este rubro se incluyen las pruebas de inteligencia, de habilidades o aptitudes múltiples y específicas y de rendimiento (Morales, op. cit.).

De acuerdo con Muñiz (1996) en los tests de ejecución máxima se emplean dos formatos generales de ítems. El formato abierto en el cual el examinado tienen libertad para formular su respuesta y el ítem cerrado, en el que el sujeto selecciona una o más respuestas de las que se le proponen.

Cualquiera que sea el formato elegido, los ítems deben ser claros, precisos y en su construcción cuidar los siguientes aspectos:

- Tener conocimientos necesarios para redactar correctamente los ítems así como ser conocedores de una lengua (gramática, ortografía, puntuación) y evitar formulaciones que tengan un tono ofensivo contra las minorías, terminologías sexistas, etc. Cada palabra deberá denotar solo aquello que se desea, de modo que no quepan interpretaciones equívocas o alternativas.

- El enunciado debe constar de una sola frase, expresarse de ser posible en forma afirmativa o interrogativa ya que esto mejora la calidad gramatical de los ítems y obliga a diferenciar las opciones de respuesta.
- La respuesta correcta debe ser aquella que es absolutamente correcta o la mejor de entre las opciones. Esta respuesta suele ser aquella que exige el reconocimiento exacto de hechos o informaciones fiables, por lo que se requiere una excelente documentación y una buena redacción.
- La función de las opciones incorrectas es decrementar la probabilidad de acertar al azar, por lo que cuanto mayor sea el número de opciones incorrectas relacionadas, menor será la probabilidad de que elija al azar la opción correcta una persona que desconozca la solución.

En las pruebas de ejecución típica se intenta saber como reacciona, siente, opina o se comporta un sujeto frente a ciertos estímulos, incluyen todas las respuestas referentes a las emociones, valores, preferencias y aversiones de las personas, entre este tipo de pruebas se encuentran los test de ajuste, temperamento, intereses, valores, actitudes, preferencias, escalas de personalidad, inventarios de personalidad, etc. (Morales, op. cit.).

De acuerdo a Muñiz (op. cit.) en los test de personalidad y actitudes se emplean fundamentalmente tres tipos de respuesta; dicotómicas (acuerdo/desacuerdo), respuestas tipo Liker y listas de adjetivos bipolares.

En los formatos dicotómicos los enunciados de los ítems que componen este tipo de escala tienen un valor indicativo de su posición en el continuo representativo de la actitud (favorable, neutro, desfavorable), de modo que las respuestas de un sujeto permiten clasificarlo en dicho continuo, entre este tipo de escalas se encuentran la de Thurstone y Guttman, en ambos tipos de escala el sujeto se limita a señalar con que ítems está de acuerdo y con cual en desacuerdo.

El segundo formato que toma su nombre de Liker es el más sencillo desde el punto de vista de la construcción de ítems y es el más empleado en la actualidad. Los enunciados de los ítems de estas escalas consisten en frases que reflejan un valor supuestamente homogéneo con respecto a la actitud o al rasgo. Los sujetos son los que asignan un valor a cada enunciado (generalmente de 1 a 5 puntos) que indique si está de acuerdo o en desacuerdo con el ítem y en que medida. Las respuestas a cada reactivo se suman y se saca un promedio.

Este promedio representa la posición del individuo en la escala con relación a su actitud hacia el objeto en cuestión.

Otro formato muy empleado en la construcción de inventarios de personalidad es el uso de pares de adjetivos bipolares. El origen de este formato es el método denominado diferencial semántico. En este caso cada ítem consta de un enunciado seguido de cinco o siete categorías graduadas en un continuo cuyos extremos están representados por los adjetivos opuestos. Se instruye al sujeto para que elija la categoría que mejor refleje sus sentimientos acerca de la afirmación. Este formato es más complejo en su puntuación e interpretación por lo tanto no es tan empleado como los otros.

Para la elaboración de reactivos de ejecución típica Thorndike (op. cit.) y Muñiz (op. cit.) mencionan algunas normas prácticas que pueden ayudar a redactar los ítems con claridad y transmitir la idea al lector sin ambigüedades.

- La frase debe expresar una sola idea.
- Usar vocabulario simple para expresar con exactitud la idea del enunciado y sea comprendido por la población al que va dirigido.
- Evitar oraciones negativas cuando sea posible, especialmente cuando la oración y la respuesta pueden combinarse para formar una negativa doble.
- Las frases deben expresar sentimientos, preferencias, actitudes o creencias, nunca aseveraciones de hechos.
- Evitar el uso de vocabularios de significado universal (todos, siempre, nadie, nunca, etc.) o de significado indefinido (solamente, apenas, en ocasiones). Dichos vocablos suelen ser ambiguos y muy sensibles al estilo de respuesta antes mencionado.

Cabe mencionar que en el proceso de desarrollo de buenos reactivos se debe poner especial atención a la redacción, corrección, prueba y revisión; así como considerar los aspectos señalados en la parte de elaboración de reactivos para pruebas de ejecución máxima y típica. En la elaboración de reactivos al principio se deben escribir muchos más reactivos de los que se necesitarán, debido a que serán numerosos los que se eliminen mediante los análisis sucesivos. A continuación se revisan y corrigen las primeras redacciones de las preguntas. La corrección implica la eliminación de la redacción ambigua, fortalecimiento de las alternativas débiles y exclusión de reactivos duplicados y por ende, inútiles (Brown, op. cit.).

Los reactivos que sobreviven a esta selección inicial se combinan a continuación en una o más formas de prueba previas. Estas pruebas previas se aplican a una muestra de personas similares a las que se examinara con la prueba terminada, con el objetivo de obtener información sobre como reacciona la muestra ante los reactivos. La aplicación de esta prueba consistirá en comentarios cualitativos e índices cuantitativos de la dificultad y el poder de discriminación de los reactivos (Aiken, 1996).

Por el tipo de estructura las pruebas se clasifican en pruebas estructuradas y pruebas proyectivas. En las pruebas estructuradas se especifican con claridad los estímulos y las tareas del sujeto, mientras que en las pruebas proyectivas los estímulos y las tareas son ambiguos.

Por la forma de administración, se clasifican en test de:

- Aplicación individual. Son administrados por el examinador al sujeto en condiciones privadas y en donde sólo se encuentran ambos.
- Aplicación colectiva. Se pueden aplicar a más de un sólo individuo a la vez, procurando que no excedan de quince sujetos.
- Autoadministrable. Aquí el examinador solamente da las instrucciones acerca de lo que ha de ejecutar el sujeto y puede ausentarse del cubículo y dejar a éste trabajar tranquilamente.

Por la forma de dar instrucciones, las pruebas pueden ser orales o escritas, aunque a veces el examinador ejemplifica lo que quiere que el sujeto realice en cada tarea.

Por el tipo de material, puede ser una prueba de:

- Lápiz-papel
- Verbal completamente
- Ejecución (material, manual, visomotor)
- Aparatos especiales
- Combinación de los tres primeros

Por su forma de calificación pueden ser calificados manualmente, contando puntos o con plantilla, aplicando matrices de calificación mediante computación y en algunos casos pueden combinarse las calificaciones manuales y por computadora.

Independientemente del formato que se seleccione para los instrumentos de medición estos deben cumplir con los requisitos de validez y confiabilidad para que sean de utilidad.

Confiabilidad

De acuerdo con Aiken (op. cit.) uno de los primeros aspectos que deben determinarse en un instrumento de evaluación, de elaboración reciente, es si es confiable o no para medir aquello para lo que se creó, es decir si las mediciones son consistentes. Si en ausencia de cualquier cambio permanente de una persona, las calificaciones de las pruebas varían en gran medida de tiempo o en distintas situaciones, es probable que la prueba no sea confiable. La falta de confiabilidad es el resultado de los errores en la medida que se producen por estados internos temporales, como baja motivación o indisposición o condiciones externas como un entorno incómodo o con distracciones para una prueba.

Validez

La validez de una prueba se define como el grado en el cual ésta mide aquello para lo que se diseñó. Una prueba puede tener distintos tipos de validez, dependiendo de los propósitos con los que se diseñó, la población a la que se dirige y el método para determinar validez, por lo que tenemos que existe la validez de contenido, criterio, constructo y de facie o aparente (op. cit.).

En el siguiente apartado se describirá lo que se encontró en la investigación de tesis en los últimos 10 años.

3.10 TRABAJOS DE TESIS SOBRE EVALUACIÓN DE LA CAPACITACIÓN

En los últimos 10 años se han realizado diferentes trabajos de tesis, a nivel licenciatura, que evalúan la efectividad de la capacitación de acuerdo a alguno de los cuatro criterios de evaluación (reacción, aprendizaje, conducta y resultados). En este periodo de tiempo se encontraron 14 tesis que abordaron el tema de evaluación de la capacitación, de las cuales 6 fueron de la carrera de Pedagogía y 8 de la carrera de Psicología.

A continuación se describen los resultados encontrados en cada trabajo de tesis con el objetivo de conocer lo que se ha hecho sobre evaluación de la

capacitación y si hay algún instrumento que evalúe la calidad con la que se lleva a cabo el proceso de capacitación.

Ayala-Silva e Iñiesta-Lovera (1992) en "Evaluación de seguimiento de la capacitación: una alternativa", realizaron una revisión de los diferentes modelos de evaluación y al hacer el análisis de éstos, encontraron que aunque existe una gran diversidad de modelos tienen muchas limitaciones en su aplicación a la capacitación, ya que en su mayoría se trata de propuestas para ser aplicadas en otros contextos, a personas con características ajenas a las nuestras y en situaciones que distan mucho de parecerse a las prevalientes en México, por ello consideraron necesario proponer un modelo de evaluación con un procedimiento adecuado a las características específicas de la capacitación que propicien o faciliten la obtención de datos que permitan el perfeccionamiento de los programas y el sistema integral. Su propuesta consiste en una alternativa para realizar la evaluación y seguimiento de la capacitación, fundamentada en algunos aspectos de los modelos y estrategias de evaluación que fueron analizados y abarca desde la detección de necesidades hasta la autoevaluación por parte del participante. Según las autoras esta alternativa tiene la ventaja de ser cíclica ya que el último de sus pasos permite detectar nuevas necesidades de capacitación estableciendo así la continuidad de eventos que permitan la constante mejora de las organizaciones.

Cruz-Arellanes (1992) en "Propuesta metodológica para la evaluación y seguimiento a mediano plazo del proceso de capacitación" propuso una metodología de evaluación y seguimiento para ubicar, sistematizar y analizar las acciones que se desarrollan en el proceso de capacitación, a partir de la identificación del impacto de los eventos a corto y mediano plazo. Su propuesta estuvo basada en los principios pedagógicos y aportaciones de la Teoría de la Evaluación, la cual proporciona lineamientos teórico-metodológicos para la correcta aplicación de instrumentos de evaluación y técnicas de seguimiento. En su propuesta la autora abarca desde la etapa de detección de necesidades de capacitación hasta la etapa de seguimiento, describe detalladamente las actividades a realizar en cada una de ellas así como los tiempos estimados en los que se debe llevar a cabo cada etapa. Cruz-Arellanes concluyó que su propuesta metodológica es útil para sistematizar y analizar las acciones resultantes de los programas realizados, además de obtener un panorama general de la capacitación para retroalimentarla de manera permanente y continua. A través de la metodología se puede identificar el

impacto a corto y mediano plazo de los eventos de capacitación y conocer el costo-beneficio de la misma.

Torres-Rodríguez (1992) en "La evaluación de seguimiento en la banca" evaluó el efecto de un curso de entrenamiento en cajas sobre el aprendizaje de los participantes y la aplicación de lo aprendido al lugar de trabajo. Su muestra estuvo representada por un grupo de 15 cajeros de nuevo ingreso que laboran en una institución bancaria. Para evaluar el aprendizaje aplicó un diseño pre-post test que consistió en un cuestionario que cubría los temas del curso. Para evaluar la ejecución en el trabajo utilizó un diseño cuasiexperimental de campo, ya que realizó registros de precisión (de productos permanentes) en el lugar de trabajo. En sus resultados encontró que el aprendizaje de los participantes se incrementó en un 70%, sin embargo, los resultados de la ejecución mostraron que el curso no tuvo impacto en el desempeño de los empleados en su lugar de trabajo. Torres-Rodríguez concluyó que el curso sólo es funcional en proporcionar aprendizaje teórico pero no para transferir los conocimientos al lugar de trabajo, argumentando que esto se debe a que la banca se limita a concluir el programa de capacitación y a efectuar evaluaciones de aprovechamiento de los participantes, pero no se realizan evaluaciones de seguimiento para verificar si realmente los participantes ponen en práctica lo aprendido y tampoco se comprueba si verdaderamente se presentó un cambio en la conducta del empleado.

Parada-Gómez y Valdovina-Tapia (1993) en "Evaluación de un curso de capacitación en la UNAM" evaluaron el impacto de un curso de intendencia sobre las conductas de trabajo de seis empleados de la UNAM. Aplicaron un diseño pre-post test, que consistió en registros de precisión, para evaluar los cambios en 11 conductas. El pretest lo aplicaron 10 días hábiles antes del curso y el postest se llevó a cabo 10 días hábiles concluido el curso de capacitación. En sus resultados encontraron que de las 11 tareas capacitadas (sacudir, barrer, trapear, limpiar baños, lavar, encerar y pulir, aspirar, entregar y recibir documentos y paquetes, compras menores y rutina de entrada y de salida) sólo se cumplen en la práctica cotidiana con cuatro de ellas (sacudir, barrer, trapear y limpiar baños). Ante estos resultados las autoras concluyeron que la capacitación de intendencia impartida dentro de la UNAM resultó totalmente intrascendente para lograr el desempeño esperado en los trabajadores, argumentaron que esto se debe a que los cursos son elaborados de manera global, es decir, abarcando todas las funciones que realizan los auxiliares de

intendencia de cualquier dependencia de la UNAM, esto es sin tomar en cuenta que cada una de ellas tiene diferentes funciones y por consiguiente sus necesidades también lo son. También resaltaron que, aunque durante el desarrollo del curso se cuenta con todos los materiales necesarios para realizar con eficiencia las tareas, esto no sucede en condiciones reales de aplicación al trabajo, además de que no todas las actividades capacitadas son realizadas diariamente.

Copado-Ramírez (1994) en "El control de calidad como estrategia para el diseño de un sistema de evaluación en la capacitación" propuso un sistema de evaluación pedagógica que permitiera tener un control de calidad para seleccionar a los proveedores que capacitan al personal de la Comisión Federal de Electricidad (CFE), con el fin de ofrecerles una capacitación de mayor calidad, ya que esta institución no contaba con un apoyo pedagógico que le permitiera evaluar su sistema de capacitación. La autora evaluó a los proveedores con un cuestionario que formuló con base en los siguientes criterios; ventas, instructores, estructuración pedagógica de la información, recursos didácticos, recursos materiales y evaluación, cabe mencionar que dentro de cada criterio incluyó varios aspectos a los cuales les asigno diferentes puntuaciones. Con este modelo se evaluó a 30 proveedores de capacitación, encontrando que sólo tres proveedores son los que realmente pueden dar una capacitación de calidad y siete tienen muchas deficiencias que les impiden definitivamente continuar capacitando al personal de CFE. En cuanto a los 20 proveedores restantes a pesar de que tienen ciertas deficiencias podrán seguir ofreciendo su servicio a CFE si superan sus limitaciones, por el contrario no estarán aptos para impartir una capacitación de calidad. Entre las deficiencias que deben ser superadas por los proveedores se encuentran la estructuración pedagógica de la información, recursos materiales, cursos y evaluación. Copado-Ramírez resaltó que dentro de las empresas es importante evaluar permanentemente a los proveedores de capacitación con la asesoría de un pedagogo, posibilitándoles así, que estén continuamente renovando su directorio de proveedores, al igual que a éstos les permitirá corregir los errores e incidir en los aciertos, ya que sólo así se perfeccionarán y ajustarán a los cambios y necesidades que se presentan en las empresas con el objeto de ofrecer una capacitación de calidad.

Rodríguez-Huacruz (1994) en "Algunas recomendaciones para llevar a cabo la evaluación de los programas de capacitación bancaria" proporcionó algunas recomendaciones para realizar una evaluación orientada por los enfoques de

evaluación cuantitativa y cualitativa. Para lograr lo anterior realizó un estudio con el fin de obtener información acerca de los propósitos, instrumentos, sujetos y momentos de la evaluación de los programas de capacitación de Banamex, Grupo Financiero Serfín y Banco Internacional. La información se recolectó a través de entrevistas abiertas y cuestionarios aplicados a cuatro funcionarios del área de capacitación de las tres empresas. En sus resultados Rodríguez-Huacruz encontró que la evaluación de programas de las tres instituciones tienen el propósito de proporcionar la información necesaria para tomar decisiones, indicar el impacto de la capacitación y dar elementos para realizar estudios de costo-beneficio. Los instrumentos de evaluación de las tres empresas consisten en test de conocimientos, pruebas objetivas, evaluación oral y escrita, exámenes prácticos y listas de verificación, aunque éstos tienen formatos diferentes para cada empresa. En la evaluación de sujetos los tres bancos se enfocan en el participante e instructor. Por último, el momento de evaluación de los programas para el Grupo Financiero Serfín y el Banco Internacional es durante su operación y utilizan tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) mientras que Banamex sólo evalúa el término del curso. Con base en estos resultados el autor concluyó que la banca es un sector que cuenta con una gran infraestructura y es importante que la aproveche para formar gente a su servicio y al país, de tal forma que buscar la calidad de la evaluación de los programas de capacitación es colaborar al crecimiento del sector financiero, por lo tanto sugirió algunas recomendaciones* sobre evaluación para los programas de capacitación y mejorar su calidad, las cuales consideró suficientes para orientar un estudio de evaluación, pero señala que no constituyen un modelo, ya que su uso no tendría porque esquematizar la práctica.

Bravo-Méndez (1994) en "Evaluación de seguimiento de la capacitación en la UNAM del personal administrativo de confianza de 1991 a 1992" hizo una investigación de los programas de capacitación impartidos al personal administrativo de confianza de la UNAM para conocer los pasos instrumentales que se utilizaron para elaborar los diferentes programas de capacitación, las etapas y los cambios de estos de 1966 a 1990 para posteriormente arribar al programa de capacitación en comportamiento humano y de apoyo de 1991 a 1992.

* No se incluyeron las recomendaciones hechas por el autor debido a que su forma de redacción no permitió extraer las ideas principales, además de ser muy extensas.

El autor encontró que falta investigación documental sistematizada de los instrumentos de evaluación de cada curso, señaló que dada la importancia de la capacitación así como de cada una de sus fases la evaluación de seguimiento es fundamental para conocer si el participante transfiere lo aprendido a su área de trabajo; por tal motivo retomó el modelo de evaluación propuesto por Ayala-Silva e Iñiesta-Lovera (op. cit.) con el objetivo de aplicar su modelo de evaluación de seguimiento al programa de capacitación que instrumenta la UNAM a su personal administrativo de confianza y así permitir a los Psicólogos que participan del proceso de la capacitación encontrar elementos aplicables a utilizar en el seguimiento de la capacitación y verificar la permanencia, aplicación y transferencia de los conocimientos, habilidades y destrezas y los alcances logrados por los capacitados mediante las acciones de capacitación con relación a su materia de trabajo y con los objetivos de la institución.

Mian-Castillo (1995) en "Análisis costo-beneficio: un modelo para la evaluación de la capacitación" realizó una revisión bibliográfica de las tesis de licenciatura de la facultad de Psicología en el área de Psicología del trabajo del periodo de 1966-1990, enfocándose al tema de evaluación de la capacitación, con este tópico encontró 19 tesis, concluyendo que estos trabajos, si bien se han realizado de manera sistemática, no han llegado a evaluar todo el proceso capacitador y sólo lo han abordado parcialmente, ya que de acuerdo a los modelos revisados no se encontró ninguno que aborda la evaluación en todas sus diferentes funciones (diagnóstica, formativa, sumativa e impacto). Por otro lado también encontró que no hay trabajos relacionados con la evaluación del análisis costo-beneficio de la capacitación y que los que hay sobre éste tema en otras áreas, se quedan en niveles de diseño teórico metodológico y en niveles de evaluación de proyectos de inversión privada, social y de política educativa gubernamental. Derivado de su investigación documental el autor propuso un modelo de análisis costo-beneficio como una herramienta que tiene consistencia metodológica, útil para el Psicólogo del trabajo que lleva una evaluación sistemática del proceso capacitador, permitiéndole mantener objetividad y control en la evaluación de seguimiento. El modelo propuesto por Mian-Castillo consiste en una serie de 13 pasos que a su vez se subdividen en una o más actividades a realizar con el fin de obtener la evaluación costo-beneficio de la capacitación. Finalmente, el autor mencionó que su modelo permite obtener un análisis veraz, con consistencia y sistemático que refleja el costo-beneficio, sin utilizar un tratamiento econométrico, para permitir una valoración crítica de la

realidad de la función capacitadora que conlleve a tomar decisiones con criterios objetivos.

Calzada-Hinojosa (1996) en "Evaluación de la efectividad de un programa de capacitación a vendedores" evaluó la efectividad de un programa de capacitación de telefonía celular con 50 vendedores de diferentes sucursales de Telcel. Les aplicó una evaluación de aprendizaje después de que terminó el curso de capacitación y 60 días después del mismo aplicó un cuestionario de evaluación de seguimiento de 42 preguntas con la finalidad de detectar los conocimientos y errores comunes que presentan los vendedores una vez recibida la capacitación. En sus resultados encontró que hay un incremento de aprendizaje considerable tiempo después de haber recibido la capacitación comparado con el adquirido al término de la misma. Concluyó que a través de la capacitación se pudieron conocer las limitaciones del desempeño de la fuerza de ventas al igual que las áreas de oportunidad que pueden ser resueltas vía capacitación, del mismo modo, mencionó que con los resultados obtenidos se pueden determinar nuevas necesidades de capacitación, lo cual ayudará a hacer una mejor planeación de seguimiento y a tomar medidas dentro de los planes de capacitación permanentes.

Garnica-Torres (1996) en "Métodos de evaluación para retroalimentar el proceso de capacitación" realizó un análisis de los métodos de evaluación propuestos en el ámbito académico y laboral. En el ámbito laboral se enfocó a revisar los métodos de evaluación que se aplican en las empresas de Seguros Comercial América y en el Instituto Federal Electoral, encontrando que en ambas instituciones se aplican evaluaciones enfocadas al desarrollo del curso, reacción de los participantes y aprendizaje de estos, pero que no cuentan con un sistema integral de evaluación que les permita retroalimentar su proceso de capacitación. Con respecto a la revisión teórica sobre los modelos de evaluación encontró que la mayoría de los autores destacan a la evaluación como la medición de la eficacia y el logro de los resultados de un programa y del instructor; además la obtención de esta información permitirá mejorar y/o corregir fallas para eventos futuros, sin embargo, señaló que cada uno otorga prioridades a ciertos elementos de la capacitación de manera definitiva. Ante estos resultados Garnica-Torres propuso un método de evaluación para retroalimentar el proceso de capacitación; este modelo se compone de cuatro esquemas que muestran como las etapas administrativas (previsión, planeación, organización, integración, dirección y control) interactúan con las fases del

proceso de capacitación (diagnóstico de necesidades de capacitación, diseño de programas de capacitación y evaluación de la capacitación) para retroalimentar al sistema de capacitación. También señaló que este método de evaluación cumple con diversas funciones, pero que su función principal es ser un medio de reunión de datos cualitativos y cuantitativos que determinan el progreso en la obtención de los objetivos y permiten controlar el proceso de capacitación en cada una de sus fases, detectando y corrigiendo las fallas u omisiones que por descuidos en la planeación no fueron señalados.

Pidal-Schafer (1996) en "Propuesta de un modelo pedagógico de evaluación para programas de capacitación" propuso una serie de instrumentos que permiten evaluar el proceso de capacitación con el objetivo de obtener información necesaria y suficiente para la toma de decisiones relativa a los programas de capacitación que faciliten establecer, modificar e implantar nuevos procedimientos en los programas de capacitación. Dichos instrumentos estuvieron dirigidos al participante e instructor; en el caso del participante éste evaluó aspectos relacionados con el curso, recursos materiales y didácticos, beneficios y al instructor, mientras que el instructor, evaluó el grado de aprovechamiento de los participantes, los métodos empleados para examinar el grado de conocimientos de los participantes, así como el material didáctico y duración del curso. Para corroborar si dicho modelo es eficiente para proporcionar la información requerida que permita modificar los programas de capacitación, la autora evaluó 16 cursos de capacitación anual de la "Dirección General de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos" (DGSARH) para lo cual aplicó 207 cuestionarios de evaluación por el participante, y 46 cuestionarios de evaluación por el instructor, de estos últimos sólo el 70% contestó el cuestionario, el 26% no lo contestó por falta de tiempo y/o lo dejaron en blanco y el 4% restante fueron instructores externos a los que no fue posible aplicar el cuestionario. En los resultados encontró que los participantes consideraron que los cursos requieren de mayor tiempo de exposición, así como contar previamente con el material, con respecto a los cuestionarios para instructores estos hacen ver que se requiere hacer una mejor selección de los participantes tendiente a la homogeneidad por lo que concluyó que la programación adolece en éste aspecto. Por otro lado los resultados también mostraron que la DGSARH no cuenta con la participación requerida de la comisión de capacitación para la realización de los proyectos, ya que de los 106 cursos programados sólo se impartieron 17, pero se dieron 15 cursos que no se consideraron en el programa inicial, por lo que la autora concluyó que la DNC

no se realizó con la profundidad que se requiere. Pidal-Schafer concluyó finalmente que su instrumento permite, a los encargados de la capacitación, determinar de una forma sencilla aquellos cursos que cubren las expectativas de los participantes y del instructor y señala cuales son las principales deficiencias en la ejecución de los cursos.

Roura-Morales (1997) en "El análisis de la evaluación costo-beneficio en capacitación" probó un modelo que fue desarrollado por PEMEX en conjunción con el Instituto Mexicano del Petróleo para detectar necesidades de capacitación, posteriormente éste fue adaptado por el Lic. Patiño en 1996 a la metodología costo-beneficio en capacitación para lograr resultados en términos económicos, en el sector financiero. Adaptando algunos pasos del modelo para el puesto de agente de seguros, la autora estimó el costo-beneficio de la capacitación para 10 empleados de una promotoría de seguros. El modelo esta constituido por 10 pasos que abarcan desde la determinación de los objetivos operacionales de cada puesto hasta la estimación del costo-beneficio esperado antes de la capacitación. Con base en la estimación encontró que los cálculos muestran que es conveniente realizar una inversión en capacitación, pues comparando lo que se va invertir contra lo que se va a obtener resulta altamente conveniente, en términos económicos, invertir en capacitación del grupo formado por 10 agentes de seguros. Roura-Morales concluyó que aunque este proceso puede resultar largo y de difícil aplicación se obtienen resultados concretos y medibles, útiles para estimar si un proceso de capacitación resulta conveniente en términos económicos.

Figueroa-Benítez (1999) en "Hacia una propuesta de evaluación del proceso de capacitación como estudio de caso para la Secretaría de Gobernación" diseñó herramientas de evaluación de las acciones de capacitación basado en el proceso de capacitación de la Secretaría de Gobernación y en algunos lineamientos generales de la capacitación para el sector público y los lineamientos legales que la conforman, con base en la necesidad que tenía la Secretaría de Gobernación de contar con una herramienta de evaluación de las acciones de capacitación. Sus herramientas consistieron en cinco cuestionarios de opción múltiple para evaluar: el curso, contenido temático y objetivos a través del instructor, en su acción didáctica, antes, durante y después, de su ejecución; al instructor por los participantes; a los participantes por el instructor y los recursos materiales e instalaciones, es decir, este proceso de evaluación consiste en valorar la ejecución de la capacitación, determinando de

una manera cuantitativa el impacto que tiene dentro de la dependencia. Figueroa-Benítez señaló que con la aplicación de estos cuestionarios se obtendrán datos y resultados reales y oportunos para determinar el fin y el objetivo de la capacitación dentro de la dependencia.

López-Barrera (1999) en "La capacitación en el trabajo: la detección de necesidades, su planeación y la evaluación de su impacto en las organizaciones mexicanas" propuso una metodología para la elaboración de planes y programas de capacitación, que partiera de una detección de necesidades llevada a cabo en forma sistemática y que considerará la evaluación del proceso capacitador en cuanto a sus resultados al nivel de impacto en las organizaciones. Su propuesta consiste en una serie de métodos (método participativo y método prescriptivo) y técnicas (análisis de puestos), desarrollados por las disciplinas sociales, que permiten contar con una amplia gama de opciones para llevar a cabo el proceso de detección de necesidades, también proporciona elementos teórico-metodológicos, derivados de la pedagogía, que permiten la adecuada elaboración de planes y programas de capacitación, por último proporciona una guía práctica con criterios claros que facilitan la medición y la evaluación de los avances, productos y resultados del proceso de capacitación de los trabajadores, así como de la eficacia y la eficiencia de la organización, contribuyendo a retroalimentar las acciones de capacitación, adiestramiento y desarrollo. López-Barrera concluyó que de acuerdo a su investigación realizada se puede ver que el proceso de capacitación es muy amplio, pero su impacto en la productividad y en las relaciones sociales de producción dependerá de la formación teórico-metodológico que se tenga, por lo tanto para que un proceso de capacitación, pueda ser efectivo, requiere de un trabajo organizado y sistemático como el presentado en su trabajo.

En este capítulo vimos que la evaluación es un proceso que implica la obtención, organización y procesamiento de información precisa y confiable acerca del grado en que se han alcanzado los objetivos de un programa de capacitación, que será contrastada con ciertas normas establecidas para emitir un juicio al respecto y tomar decisiones, es decir, el objetivo principal de la evaluación es ser un elemento de retroalimentación para el mismo subsistema de evaluación, para el sistema integral de adiestramiento y para el macrosistema empresa. La evaluación contribuye al mejoramiento del proceso

capacitador en sus diferentes etapas, con el propósito de realizar las modificaciones necesarias, así como coadyuvar al constante desarrollo de las actividades de capacitación desarrolladas en las organizaciones ("IX evaluación de planes y programas" Valencia-Aguirre, op. cit. y Hernández-Lechuga, op. cit.).

Dado el objetivo de la evaluación, ésta debe contar con ciertas características como ser integral, coherente, sistemática, científica, continua y objetiva para que sea útil, válida y confiable. Al ser integral y continua, la evaluación no puede limitarse a una única ocasión ha de estar presente a partir del análisis de necesidades hasta la formación de planes y programas de capacitación, incluyendo sus objetivos, contenidos, actividades, recursos, etc. Por tanto la evaluación se divide en dos niveles: la microevaluación que es la recopilación y análisis de la información sobre la percepción y resultados del aprendizaje, productos del proceso instruccional, proporcionando al capacitador los primeros datos objetivos sobre el desarrollo del sistema y la macroevaluación que es la combinación de información evaluativa de los distintos subsistemas que integran la función de entrenamiento, tanto desde el punto de vista técnico como instruccional y legal. Este nivel de evaluación se basa en la información disponible sobre los recursos humanos, materiales y tecnológicos que integran un sistema de capacitación, es decir, la evaluación del sistema implica la validación de los esquemas, estructura, procedimientos, instrumentos, métodos y recursos utilizados para hacer la capacitación (Pinto-Villatoro, op. cit.).

Por su momento de aplicación la evaluación se puede clasificar en: Diagnóstica (se aplica antes de iniciar una fase del proceso), Formativa (permite observar los cambios que se producen en el desarrollo del proceso) y Sumaria (proporciona información de hasta que punto se alcanzaron los resultados esperados) ("IX evaluación de planes y programas", op. cit.; STPS, 1996a y 1996b; Carreño, op. cit. y Reza-Trosino, op. cit.) y de acuerdo a su objetivo en cuatro criterios: Reacción (evalúa el curso, el instructor y la coordinación del evento), Aprendizaje (el grado en que los conocimientos impartidos han sido realmente adquiridos por los participantes), Conducta (verificar si los capacitados han aplicado los conocimientos y/o habilidades adquiridas en el curso) y Resultados (analizar los resultados obtenidos, es decir, implica analizar si se han cumplido los objetivos para los cuales tuvo lugar el proceso de formación) (García-Rodríguez, op. cit.; Abernathy, op. cit.; STPS, 1996c; Delahaye

y Smith, op. cit.; Dessler, op. cit.; Pinto-Villatoro, op. cit.; Siliceo, op. cit. y Orti-Testillano, op. cit.).

Por otra parte revisamos que dentro del nivel de macroevaluación se ubica la evaluación del proceso de capacitación, la cual es un proceso sistemático que sirve para obtener información útil para retroalimentar al sistema y normar la toma de decisiones, en lo referente a la planificación e implementación de innovaciones al sistema, con el propósito de mejorar y validar técnica y profesionalmente la capacitación en función de sus resultados. De esta forma la evaluación de un sistema de capacitación puede efectuarse en tres formas diferentes, la primera consiste en estimar cuantitativamente el aprendizaje de adiestramiento; la segunda en estimar la calidad didáctica del plan o esquema didáctico del curso, de los materiales y de las técnicas de enseñanza, en otras palabras, los elementos constitutivos y operacionales del programa y la tercer forma se enfoca principalmente a medir los efectos que el curso de adiestramiento tiene sobre el desempeño laboral de los participantes y como consecuencia sobre el funcionamiento de la empresa (Pinto-Villatoro, op. cit.; STPS, 1996b y Valencia-Aguirre, op. cit.).

En particular, la evaluación de la capacitación frecuentemente es practicada con procedimientos desordenados, poco rigurosos y con recursos inadecuados, dando lugar tan sólo a la recopilación de opiniones, lo cual limita su desarrollo y consolidación. Es por tanto que lo más conveniente es crear formas de evaluación apropiadas que garanticen la realización de las acciones de capacitación con calidad, en cuanto a la utilización de recursos, tiempo y costos se refiere (STPS, 1996b y Siliceo, op. cit.).

Para crear formas de evaluación apropiadas y garantizar que realmente las acciones de capacitación sean de calidad es necesario conocer los pasos para la construcción de instrumentos de medición, ya que estos fungen como un medio de evaluación. Por lo tanto encontramos que la secuencia del proceso de construcción incluye la especificación de su finalidad, la construcción y comprobación de reactivos, el ensamblaje de la forma final de la prueba y el análisis y estandarización de las calificaciones de la prueba. Dentro de la finalidad se debe contemplar el contenido, la composición, las características del grupo al que se destina la prueba como edad, educación y nivel cultural. Por otro lado también es importante tener en cuenta el tipo de decisiones que se van a tomar con base en los resultados de la prueba, las puntuaciones que se

van a obtener y la forma en la cual se van a reportar (Brown, op. cit. y Thorndike, op. cit.).

Con base en lo anterior, se debe determinar que formato es el más apropiado para el tipo de constructo a medir. Entre las dimensiones de formatos de pruebas se encuentran los tipos de reactivos, que pueden ser: falso-verdadero, opción múltiple, aparejamiento, completamieto, jerarquización o ensayo; el tipo de respuesta, por la cual se clasifican en pruebas de ejecución máxima (se exige del examinado su máximo rendimiento en la tarea que se le pide que ejecute, tanto en lo que "puede" hacer, como en lo que "rinde" en el momento del examen) y de ejecución típica (se intenta saber como reacciona, siente, opina o se comporta un sujeto frente a ciertos estímulos); el tipo de estructura, la cual puede ser estructurada (estímulos y tareas específicas y claras) o proyectivas (estímulos y tareas ambiguas); la forma de administración (individual, colectiva o autoadministrable); la forma de dar instrucciones (verbales o escritas); el tipo de material, que puede ser lápiz-papel, verbal, ejecución, aparatos especiales o combinación de los tres primeros; y finalmente la forma de calificación, la cual puede ser manual, por conteo de puntos y/o plantillas y por computadora (Reza-Trosino, op. cit.; Morales, op. cit. y Muñiz, op. cit.).

Independientemente del formato que se seleccione, los instrumentos de medición deben cumplir con ciertos requisitos para que sean de utilidad, como son: ser confiable (siempre que se aplique la prueba se deben obtener mediciones o puntuaciones consistentes) y valida (grado en el cual la prueba mide el constructo para el cual se diseño) (Aiken, op. cit.).

Finalmente observamos que en los últimos 10 años se han realizado diferentes trabajos de tesis, a nivel licenciatura, entre las carreras de Psicología y Pedagogía, encontrándose un total de 14 tesis que abordaron el tema de evaluación de la capacitación pero enfocándose en diferentes tipos y momentos de la evaluación.

De esta forma encontramos que Parada-Gómez y Valdovina-Tapia (op. cit.), Rodríguez-Huacruz (op. cit.), Torres-Rodríguez (op. cit.) y Calzada-Hinojosa (op. cit.) evaluaron el impacto de los cursos de capacitación por medio de la evaluación del aprendizaje y transferencia a través de la aplicación de cuestionarios a los participantes y Bravo-Méndez (op. cit.) evaluó el impacto de

la capacitación en la transferencia aplicando un procedimiento que indica como perfeccionar el sistema de capacitación, pero enfocándose principalmente al seguimiento.

Por otro lado hubo nueve tesis que evaluaron el proceso de capacitación, de éstas, Ayala-Silva e Iñiesta-Lovera (op. cit.), Cruz-Arellanes (op. cit.), Garnica-Torres (op. cit.) y López-Barrera (op. cit.) lo evaluaron mediante modelos que implican un procedimiento de como llevar a cabo paso a paso el proceso de capacitación, estos modelos permiten hacer una comparación entre lo que se hace y lo que se debe hacer en el proceso de capacitación, evaluando de esta forma si dicho proceso se realiza adecuadamente; Copado-Ramirez (op. cit.), Pidal-Shafer (op. cit.) y Figueroa-Benitez (op. cit.) propusieron cuestionarios para evaluar la calidad de la ejecución de la capacitación, las expectativas de los empleados y las deficiencias del proceso realizado, a través de los instructores y participantes, con lo cual se puede determinar el impacto del proceso de capacitación en la empresa; finalmente Mian-Castillo (op. cit.) y Roura-Morales (op. cit.) propusieron evaluar el proceso de capacitación mediante un modelo costo-beneficio, que determina si dicho proceso implica un beneficio más que un gasto para la empresa.

Con respecto a los trabajos que evaluaron solamente el aprendizaje y transferencia podemos decir que con los resultados obtenidos en dichas evaluaciones no se puede determinar si el proceso de capacitación se llevo adecuadamente ya que estas evaluaciones sólo proporcionan información sobre el impacto que tuvo el contenido de la capacitación en los participantes, la cual es sólo una de las actividades de la etapa de planeación, en éste caso los resultados de la evaluación servirían para retroalimentar si el contenido del programa fue útil o no, pero sólo si la evaluación del aprendizaje contempló un diseño pre-postest, así como si hubo mejorías en el desempeño de los trabajadores al aplicar-lo aprendido en el lugar de trabajo.

Con relación a las tesis que evaluaron todo el proceso capacitador consideramos que las que proponen un modelo procedimental no proporcionan datos cuantitativos que indiquen si realmente el proceso de capacitación se lleva a cabo en la forma en la que se indica, aunque los modelos de alguna manera representan una forma de evaluación ya que permiten comparar el procedimiento realizado en la organización con éstos, pensamos que representa más bien una autoevaluación dado que el responsable de realizar el proceso de

capacitación es el que realiza esta comparación y puede no ser objetivo al momento de determinar si sus acciones las está realizando de acuerdo a lo establecido en el modelo. Por su parte los trabajos que proponen la evaluación del proceso a través del modelo costo-beneficio si proporcionan datos cuantitativos, sin embargo éstos están enfocados al beneficio económico que proporcionará el proceso de capacitación a la empresa, los resultados de esta evaluación permitirían tomar decisiones acerca de si la capacitación se implementa o no con base en el costo-beneficio estimado. Mediante este tipo de evaluaciones no se puede determinar si el proceso de capacitación se realiza de acuerdo a los estándares establecidos ni si se cubrieron las necesidades de los trabajadores.

Los trabajos de tesis que proponen evaluar el proceso capacitador lo hacen a través de cuestionarios que están dirigidos al participante e instructor, con el objetivo de evaluar el desempeño de ambos así como aspectos relacionados con el curso. Consideramos que estos instrumentos aunque proporcionan datos cualitativos y cuantitativos solamente se enfocan a evaluar las etapas de planes y programas y ejecución de la capacitación ya que de acuerdo a la información obtenida con estas evaluaciones no se puede determinar si las etapas restantes se realizan de forma que satisfagan las necesidades de los capacitandos, por otro lado en sus trabajos no presentaron datos acerca de la validez y confiabilidad de sus instrumentos, por lo que queda en duda si los resultados realmente son de utilidad y si los instrumentos miden el constructo para el que fueron elaborados.

Las propuestas antes mencionadas, si bien se enfocan a la evaluación de la capacitación, algunas se limitan a alguna parte del proceso y otras, aunque evalúan todo el proceso no sugieren una herramienta que proporcione resultados cuantitativos y cualitativos acerca de si el departamento de capacitación realiza sistemáticamente todo el proceso de capacitación y ninguna considera la calidad con la que se lleva a cabo. Es importante considerar la calidad con la que se brindan los servicios de capacitación para asegurar la satisfacción de los clientes (personal capacitado) así como el uso racional de los recursos humanos y materiales de forma que se permita la mejora continua del personal.

Finalmente, con base en la información de este capítulo, podemos decir que la evaluación es una herramienta que de acuerdo a las formas en que se clasifica

tiene la ventaja de que puede ser aplicada en diferentes etapas de un evento o proceso, sin embargo consideramos que para que se cumpla su objetivo principal, que es retroalimentar cualquier proceso o evento, es necesario que se aplique desde el inicio hasta el fin para obtener información que permita determinar si el proceso se lleva de acuerdo al estándar o normas establecidas así como identificar las etapas en las que se necesite implementar acciones de mejoramiento.

De acuerdo a la investigación documental referente a la parte de los artículos publicados en nuestro país y la de las tesis, podemos decir que no hay una propuesta que permita evaluar la calidad con que se lleva a cabo el proceso de capacitación, por lo que se hace necesario conocer si en artículos de investigación extranjera se ha estudiado o examinado el tema de la evaluación de la capacitación relacionado con la calidad. Es por tanto que en el siguiente capítulo se describirán detalladamente las investigaciones que examinaron el tema de evaluación de la capacitación.

CAPÍTULO
IV

INVESTIGACIÓN
SOBRE
CAPACITACIÓN
Y EVALUACIÓN

La capacitación es un aspecto importante dentro de las empresas porque por medio de ella se proporcionan habilidades y conocimientos a los empleados para desempeñar mejor su trabajo dentro de la organización, por otro lado también permite su propio desarrollo personal y profesional.

Por esta razón algunos investigadores se han interesado en estudiar las variables que pueden influir en la efectividad de la capacitación encontrando que hay diferentes factores, los cuales abarcan características del contexto organizacional, del individuo y de la misma capacitación.

A continuación se describen algunas investigaciones realizadas en el ámbito de la capacitación las cuales proporcionan información útil, para las personas responsables de la capacitación e interesadas en el tema, sobre los factores que se deben tomar en cuenta para lograr una mayor efectividad de la capacitación.

4.1 LAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS COMO UNA LIMITANTE PARA LA EFICACIA DE LA CAPACITACIÓN Y EL VALOR DEL TRABAJO.

Diferentes estudios realizados con 600 familias de clase media trabajadora han dado lugar a la identificación de tres factores que pueden generar ciertas conductas y asignar al trabajo valores característicos de una subcultura (Davis, 1946)*. El primero de estos factores es la necesidad de supervivencia que hace que las familias de clase baja busquen satisfacer inmediatamente las necesidades más básicas (comida, vestido, protección) lo que impide que traten de buscar metas menos urgentes o a largo plazo. El segundo factor se presenta cuando las personas desempleadas comienzan a acostumbrarse y a ver como algo normal el vivir en un nivel bajo de subsistencia. El tercero es la carencia de un ingreso adecuado para ropa, educación, protección y desarrollo de habilidades vocacionales, que hace imposible que los individuos de bajo nivel socioeconómico o en desventaja escapen de su situación.

La teoría de Unilike, Kimes, Schuwart y Henderson (1964)* señala que las personas clasificadas en desventaja representan una subcultura de la sociedad que está afectada por el contraste entre las ideas de la ética protestante (el trabajo es bueno y permite el avance) y la realidad del trabajo (bajo pago y

desempleo crónico). Ante esta situación, ellos resuelven esta problemática devaluando el trabajo y encontrando otras vías que les permitan obtener dinero tal como el robo, o vendiendo y consumiendo droga, estas opciones reflejan el rechazo a legitimar y valorar el trabajo como un medio de avance.

Utilizando una muestra de personas de bajo nivel socioeconómico Wijtjn (1969)* describió la relación que existe entre el valor que se le da al trabajo e información demográfica, modelos de los padres, ambiente físico cercano y experiencias psicológicas tempranas. En su estudio el análisis de regresión reveló que la constante perturbación policiaca en la familia rural, y el bajo ingreso económico fueron asociados con el énfasis de la remuneración social del trabajo y la preferencia a realizar el trabajo de forma inactiva y no implicarse en él.

Dada esta situación, el gobierno federal de Estados Unidos se esforzó por emplear y capacitar a las personas en desventaja a través de la creación del programa de "Oportunidades de trabajo en el sector de negocios", e implementando una agencia como la "Alianza Nacional de Negocios (NAB)" la cual tiene como meta emplear a los individuos en desventaja. El NAB ha hecho un gran esfuerzo por emplear, mejorar las habilidades y especializar a las personas de bajo nivel socioeconómico través de la capacitación para el trabajo. Sin embargo, hay que mencionar que este programa no ha transformado a todos los participantes hacia la satisfacción y productividad de los trabajadores, ya que el 47% de las personas empleadas renuncia a sus trabajos después de seis meses de haber sido contratados, este dato revela la importancia de inculcar a los trabajadores el valor del trabajo, ya que el valor del trabajo de los empleados en desventaja es marcadamente diferente del de otros trabajadores que han tenido empleos similares, e incluso existen actitudes diferentes hacia el trabajo entre los empleados en desventaja.

Ante estos hallazgos Goodale (1973) realizó un estudio con los objetivos de a) medir las diferencias entre el valor del trabajo de empleados de bajo nivel socioeconómico contratados y los trabajadores recién empleados y con trabajos similares; b) identificar los antecedentes relacionados con el valor del trabajo y c) detectar cambios en el valor del trabajo como una función de los programas de capacitación.

La muestra que utilizó Goodale (op. cit.) consistió en tres grupos; el primero incluyó a personas clasificadas en desventaja (grupo central), éste estuvo compuesto por 37 mujeres y 73 hombres, de los cuales 99 fueron negros y 11 blancos, tenían un rango de edad de 18 a 42 años, un nivel educativo variado de 6 a 13 años de estudio y un promedio de 4.5 años de experiencias previas de trabajo. El segundo grupo (grupo de comparación), se constituyó por 139 empleados inexpertos de una compañía manufacturera de vidrio del medio oeste y 41 empleados recientemente contratados, de una fabrica de detergente del sur. El tercer grupo (grupo control) incluyó a 137 agentes de una compañía de seguros del este y a 115 estudiantes de un pequeño colegio de California, ambos de clase media.

Para alcanzar el objetivo a), se contrastaron los valores del trabajo entre el grupo central y el grupo de comparación. Para el objetivo b), se consideró solamente a los sujetos en desventaja. Y para obtener el objetivo c), se compararon los cambios del valor del trabajo del grupo central con los del grupo control.

Para llevar a cabo su estudio, a los tres grupos les aplicó una encuesta del valor del trabajo antes y después de la capacitación. Dicha encuesta contiene seis escalas que son: aprecio por el trabajo, compromiso en el trabajo, preferencia por la realización de actividades, actitud hacia el sueldo, esfuerzo por ascender y nivel social del trabajo, y seis grupos: valor intrínseco del trabajo, ética de los hombres de la organización, esfuerzo por ascender, nivel social en el trabajo, ética convencional y actitud hacia el sueldo.

Para conocer los datos biográficos de los participantes se les aplicó un inventario que permitió obtener información acerca de las condiciones físicas y psicológicas que predominaron durante su infancia, la presencia de un modelo de padre trabajador en casa, el área del país y tamaño de la ciudad en la cual las personas se criaron, sus experiencias anteriores y actuales de trabajo, nivel de educación y ocupacional y responsabilidad financiera.

En los resultados Goodale (op. cit.) encontró que los datos de los dos análisis hechos a las escalas y grupos de la encuesta del valor del trabajo apoyan fuertemente la premisa de que las personas en desventaja difieren marcadamente de los empleados regulares en expresar su valor hacia el trabajo. En sus resultados encontró que las puntuaciones de las personas en desventaja

fueron bajas con relación al grupo de comparación en la preferencia por realizar actividades, aprecio por el trabajo, esfuerzo por ascender y ética convencional en el trabajo, y más altas en actitud hacia el salario. Estos datos indicaron que el esfuerzo de las personas de bajo nivel socioeconómico o en desventaja se centra principalmente en el dinero más que en la remuneración intrínseca del trabajo. Los resultados de Goodale (op. cit.) corroboraron lo encontrado por Davis (op. cit.)*, Himes (1968)* y Schwartz y Henderson (1964)* sobre la tendencia de que las personas en desventaja se concentran más en la gratificación económica inmediata y devalúan el trabajo. Sus resultados también apoyan a Centers (1949)* quien reportó que los grupos de clase baja valoran más la seguridad y el dinero, y a Blum y Barry (1967)* quienes encontraron que los blancos enfatizan la remuneración extrínseca del trabajo más que los negros.

De las variables demográficas investigadas Goodale (op. cit.) encontró que las personas en desventaja de un nivel educativo y económico relativamente alto, mostraron actitudes positivas hacia la ética convencional del trabajo, a la remuneración intrínseca del trabajo (aprecio por el trabajo y compromiso en el trabajo) y pusieron menor énfasis en el nivel social del empleo.

Por otro lado en la correlación de la frecuencia de respuestas de la evaluación de reacción con los cambios del valor del trabajo, no se encontraron cambios significativos en el valor del trabajo pero sí en las impresiones de la información. La mayoría dijo que el programa fue de gran ayuda porque les brindó una oportunidad para trabajar y ganar dinero, otros vieron la capacitación como una segunda oportunidad para asegurar un buen empleo y otros mencionaron que estuvieron descontentos con la rutina, condiciones y materiales pobres de trabajo y poca supervisión por parte del personal de la compañía.

Finalmente, Goodale (op. cit.) concluyó que es poco probable que con ocho semanas de capacitación se puedan hacer cambios en el valor del trabajo el cual se forma a través de muchos años de experiencia y no sólo con capacitación, ya que una explicación a estos resultados puede ser que las personas en desventaja reciben capacitación sólo por rutina y no para estimular y motivar al trabajador. Por otro lado antes de que los capacitados empiecen a apreciar al trabajo por su remuneración o pago intrínseco, las personas en desventaja

pueden comenzar a desilusionarse con su trabajo si las expectativas formadas en la capacitación no son cumplidas.

Con base en los resultados obtenidos por Goodale, consideramos que las características sociodemográficas de los participantes son un factor que influye en los resultados de la capacitación que se imparte con el objetivo de provocar un cambio en valor al trabajo. Estas características hacen que las personas con desventajas busquen satisfacer primero sus necesidades básicas por lo que el valor que le dan al trabajo esta en función de la remuneración económica que puedan recibir y no por su valor intrínseco como sucedió con los participantes de este estudio, ya que en los resultados de esta investigación se encontró que las características sociodemográficas de los participantes determinaron los cambios en el valor del trabajo que se pretendían lograr con la capacitación, esto no significa que la capacitación proporcionada no sea efectiva para adquirir el valor del trabajo ya que tal vez con una población con características sociodemográficas diferentes se puedan obtener resultados satisfactorios en cuanto a la apreciación que se tiene del trabajo.

De acuerdo a lo anterior es importante considerar las variables sociodemográficas para determinar la efectividad de un programa de capacitación y no solamente enfocarse en el contenido del curso, reacción de los participantes, experiencia del instructor, etc., sino también estimar que las características de la muestra pueden afectar la efectividad de cualquier programa de capacitación.

* Los autores mencionados en este apartado fueron referidos en la investigación de Goodale (1973).

4.2 EL DESEMPEÑO ORGANIZACIONAL Y SU RELACIÓN CON LA CAPACITACIÓN: EL CASO DE TIENDAS DE AUTOSERVICIO.

Russell, Terborg y Powers (1985) realizaron una investigación con el objetivo de examinar la relación entre la capacitación del personal de ventas al menudeo, el apoyo organizacional y el desempeño en la tienda. Las investigaciones previas que fundamentan este estudio así como las hipótesis que se derivaron se describen a continuación.

Existe un número pequeño de investigaciones que relacionan la efectividad de la organización con la capacitación. Wexley y Latham (1982)* definen la capacitación como un programa planeado que tiene el objetivo de provocar cambios relativamente permanentes en el conocimiento, habilidades, actitudes y conducta de los empleados. El propósito principal de la capacitación es mejorar las conductas individuales y la ejecución en el trabajo, es por tanto que la eficacia de los programas de capacitación está determinada por el uso de un criterio externo a nivel individual. Algunas investigaciones como la de Cambell, Dunnette, Lawer y Weick (1970)*; Goldstein (1980)* y Wexley (1984)* han demostrado que la capacitación puede ser efectiva para producir cambios en la conducta individual y en el desempeño del trabajo. Con respecto a la capacitación en ventas se ha encontrado que no existe una relación muy clara entre la capacitación de ventas y el desempeño (Albaum y Churchill, 1979)* por lo que el primer propósito de la investigación de Russell, Terborg y Powers (op. cit.) fue establecer si había una relación entre la capacitación y el desempeño organizacional.

El segundo propósito del estudio de Russell et al. (1985) fue demostrar que las organizaciones que dan mayor importancia a la capacitación son más efectivas que aquellas que no lo hacen. Este propósito se derivó del modelo de sistema abierto de Hinrichs (1976)* sobre evaluación de la capacitación en el nivel de sistema organizacional. Este modelo predijo dos tipos de resultados: primero, los directivos asignarán más recursos para capacitación que para otras estrategias y segundo, la organización será exitosa en el encuentro de los objetivos organizacionales. Es decir, si el estudio no encuentra relaciones significativas entre la capacitación y el apoyo organizacional, se podrá concluir que el éxito en la capacitación no es un factor crítico en la efectividad organizacional (Landy y Basey, 1984)*, por lo tanto habrá otros métodos igualmente efectivos que suplantarían la capacitación; sin embargo, si hay una

relación positiva, se podrá mostrar evidencia de que hay una relación productiva.

Basándose en dos puntos identificados en las investigaciones de Wexley (op. cit.)*, el tercer propósito de la investigación fue examinar la relación entre las variables de apoyo organizacional, la capacitación y el desempeño en la tienda. En primer lugar Wexley (op. cit.) encontró que existían problemas en la identificación de cuáles variables organizacionales deberían ser medidas para determinar si la capacitación u otros factores juegan un papel en el desempeño de la tienda y en segundo lugar identificó que se necesita más trabajo para entender mejor en que forma el clima organizacional facilita las variables e impide varias intervenciones de capacitación.

Por otro lado, Baumgartel y sus colaboradores encontraron que la capacitación en relaciones humanas se implementa frecuentemente cuando los aprendices son alentados para poner en marcha sus mejores esfuerzos y para experimentar con nuevos métodos (Baumgartel y Jeanpierre, 1972; Baumgartel Sullivan y Dunn, 1978)*. Es menos probable que la capacitación pueda afectar la conducta si la organización no provee un contexto de apoyo.

Con base en las investigaciones mencionadas Russell et al. (1985) plantearon las siguientes hipótesis: 1) el desempeño en la tienda se correlacionará positivamente con la importancia dada a la capacitación; 2) el desempeño en la tienda se correlacionará positivamente con las variables de apoyo de la organización y 3) el desempeño en la tienda será mejor para las tiendas que combinan la importancia de la capacitación con un contexto de apoyo.

En este estudio participaron 62 tiendas a cuyos empleados se les aplicó un cuestionario de actitud sobre el desarrollo de la compañía. En la investigación se incluyeron dos medidas de la importancia de la capacitación, una objetiva (porcentaje de empleados entrenados en capacitación básica de ventas) y una subjetiva (percepción del personal de ventas de la importancia dada a la capacitación en la tienda); dos medidas subjetivas de apoyo organizacional (percepción del personal de ventas del apoyo de supervisión y el apoyo mercadotécnico) y dos medidas de desempeño organizacional, una objetiva (volumen de ventas por empleado) y una subjetiva (composición de cómo las

imágenes de la tienda fueron percibidas por el personal de mercadotecnia, personal del almacén y por los jefes).

Russell et al. (1985) encontraron que la hipótesis que predijo una relación positiva entre desempeño y capacitación recibió un fuerte soporte por el porcentaje de empleados capacitados, mientras que la importancia de la capacitación se relacionó con la imagen de la tienda. El porcentaje de empleados capacitados predijo consistentemente ambas medidas de desempeño de la tienda, es decir, las tiendas que utilizaron el programa de capacitación básica para vendedores tuvieron un volumen de ventas alto por empleado y guardaron una imagen favorable de la tienda, la medida subjetiva de la importancia de la capacitación se correlaciono significativamente sólo para la imagen de la tienda. Estos resultados, particularmente las relaciones positivas entre el porcentaje de empleados capacitados y el volumen de ventas por empleado, apoyó la proposición de que la capacitación es efectiva en el desempeño.

La hipótesis que predijo una relación positiva entre variables de apoyo organizacional y desempeño recibió un soporte moderado. El apoyo de la mercadotecnia y, en una menor extensión, el apoyo de supervisión, se relacionó con la medida de la imagen de la tienda pero no con el volumen de ventas por empleado, al respecto los autores mencionaron que esta relación recibiría un mayor soporte si a los vendedores se les proporcionara oportunamente la capacitación de ventas y suficiente mercancía.

Finalmente el apoyo de supervisión se correlacionó positivamente con la imagen de la tienda pero en contraste con la predicción, no fue significativamente correlacionado con las variables de desempeño. Como se mencionó Russell, Terborg y Powers (op. cit.) predijeron que la capacitación resultaría más efectiva en un contexto de apoyo, sin embargo no encontraron soporte en las interacciones entre capacitación y variables de apoyo como el encontrado por Baungartel y Jeanpierre (op. cit.) y Baungartel et al. (1978), argumentaron que la razón de la diferencia entre sus resultados y los de Baungartel y sus colegas es porque éstos últimos se enfocaron en la capacitación de relaciones humanas para directivos, mientras que ellos se enfocaron en la capacitación de ventas para no directivos ó más probablemente por el hecho de que esta investigación se realizó en un estudio de campo y no en un laboratorio como lo hicieron Baungartel y sus colegas.

Russell et al. (1985) concluyeron que el presente estudio es un primer paso en el intento por relacionar al personal con los programas de recursos humanos y para evaluar el desempeño organizacional. La disponibilidad de una base de datos existente provee una limitada, pero valiosa, oportunidad para examinar la importancia de relaciones que no han sido frecuentemente consideradas. Por último, más allá del análisis se demuestra que el desempeño de la tienda es afectado por la capacitación ya que los resultados son potenciales para considerar el efecto de ésta en el desempeño de la tienda.

Desde nuestro punto de vista la información de esta investigación es importante para las empresas de giro comercial, ya que muestra resultados claros de que la relación que hay entre la importancia que la empresa le da a la capacitación y el desempeño de los empleados produce beneficios en el aumento de las ventas e influye en la imagen de la empresa u organización.

Este artículo también muestra que la evaluación de la capacitación es una parte importante por medio de la cual la empresa determina cuantitativamente que el capacitar a sus empleados puede traerle beneficios como el incrementar las ventas, mejorar la imagen de la tienda y el desempeño de los empleados, así como estructurar los programas de capacitación dependiendo de las necesidades de los empleados y de los objetivos de la misma empresa.

* Los autores mencionados en este apartado fueron referidos en la investigación de Russell, Terborg y Powers (1985).

4.3 FACTORES QUE INFLUYEN EN LA EFECTIVIDAD DE LA CAPACITACIÓN: ACTITUDES Y MOTIVACIÓN.

Campbel, Dunnette, Lawer y Weick (1970)* definen capacitación como la planeación de experiencias de aprendizaje diseñadas con el objetivo de lograr un cambio permanente en los conocimientos, actitudes y habilidades del individuo. La efectividad de la capacitación se puede determinar a través de la evaluación, misma que incluye los criterios presentados en el modelo teórico de la capacitación de Kirkpatrick (1976)*. Esta teoría está compuesta por cuatro niveles que evalúan la efectividad de la capacitación que son: reacciones del capacitado hacia el contenido de los programas de capacitación y el proceso de la capacitación (reacción), adquisición de conocimientos y actitudes (aprendizaje), cambio conductual (conducta) y mejora tangible en resultados a nivel individual u organizacional tales como, disminución de accidentes y aumento de productividad (resultados), cabe mencionar que existe un gran número de estudios sobre evaluación de la capacitación que proveen apoyo a este modelo teórico (Clement, 1978; Fromkin, Brandt, King, Sherwood y Fisher, 1975; Latham, Wexley y Purcell, 1975)*.

Al planear y ejecutar los programas de capacitación se espera que el capacitando muestre reacciones positivas, adquiera mayores conocimientos, presente un cambio conductual y se reflejen mejoras relacionadas con el trabajo, sin embargo las actitudes, intereses, valores y expectativas del capacitando pueden disminuir o mejorar la efectividad de la capacitación; por lo que el determinar las características individuales que influyen en dicha efectividad permitirá entender como incrementar la probabilidad de que el cambio conductual y la mejora de la ejecución sean resultado de la participación en programas de capacitación.

El concepto de habilidad de entrenamiento puede ser usado para entender porque el aprendizaje, cambio conductual y mejora de la ejecución difieren entre los participantes en los programas de capacitación. La habilidad de entrenamiento se define como el grado en el cual los participantes que asisten a capacitación son hábiles para aprender y aplicar el material enseñado en los programas. Para Wexley y Latham (1981) la habilidad de entrenamiento es una función de la habilidad y motivación del capacitando, en donde las habilidades cognitivas y psicomotrices que posee también influyen directamente en la habilidad de entrenamiento. Estos autores incluyen además de los componentes

anteriores el del medio ambiente, el cual abarca las percepciones del capacitando sobre el apoyo social con el que cuenta para hacer uso de las nuevas habilidades y las posibles restricciones de trabajo.

Con respecto a la motivación Steers y Porter (1975)* sugieren que está integrada por componentes de energía, dirección y mantenimiento. En una situación de capacitación la motivación es vista como una fuerza que influye en el entusiasmo con respecto al programa (energía), es un estímulo que dirige al participante para aprender e intentar dominar el contenido (director) y una fuerza que influye en el uso de los nuevos conocimientos y habilidades adquiridas ante la crítica y falta de reforzamiento para el uso del contenido de la capacitación (mantenimiento).

Por otro lado, al igual que Wexley y Latham (op. cit.), otros autores (Bahn, 1973; Marx, 1982 y Salinger, 1973)* mencionan que la influencia del medio ambiente de trabajo en la habilidad de entrenamiento es otro factor que no se puede ignorar. En este caso, en un clima de trabajo en el cual se refuerza y da retroalimentación a los trabajadores es más probable que los capacitados transfieran sus habilidades de un ambiente de capacitación a un ambiente de trabajo. Además de las percepciones de los capacitados, el observar restricciones en su trabajo, tal como falta de equipo o recursos materiales, puede influir directamente en el cambio conductual y aprendizaje y reducir la motivación del individuo para aprender nuevas habilidades y aplicarlas en su lugar de trabajo. Así mismo el trabajo de Peters y sus colaboradores indica que la restricción en el trabajo influye en el efecto de la ejecución individual (O Connor, Peters, Pooyan, Weekly, Frank y Erenkranz, 1984; Peters, Fisher y O Connor, 1982; Peters, O Connor y Rudolf, 1980)*.

Ante los resultados de investigaciones previas Noe y Schmitt (1986) propusieron un "Modelo sobre la influencia de la motivación en la efectividad del programa de capacitación", el cual describe la posible influencia de las actitudes del capacitado relacionadas con su trabajo, carrera y percepciones del medio ambiente de trabajo sobre el aprendizaje, cambio conductual y el deseo de lograr resultados en la organización.

De acuerdo al modelo, la motivación del aprendizaje puede ser descrita como un deseo específico por parte del capacitando para aprender el contenido de los programas de capacitación. Los pocos estudios que han investigado la

relación entre motivación del aprendiz y aprendizaje, han encontrado que la motivación del aprendiz esta relacionada con el aprendizaje y llegar a la finalización del programa (Hicks, 1984, Ryman y Biesner, 1975)*, al respecto en una investigación más reciente, realizada por Bunce y War (1995) se encontró que las actitudes de la capacitación y motivación hacia un programa específico de aprendizaje estuvieron significativamente asociados con un aprendizaje subsecuente.

Por otro lado en los estudios de Froman (1977)* y Moitra (1976)* se ha encontrado que las expectativas individuales concernientes a los programas de capacitación están relacionadas con la ejecución y cambio conductual. Estos estudios sugieren que existen importantes antecedentes de la motivación para aprender, por ejemplo; cuando los capacitados creen que ellos pueden aprender el material presentado en los programas y que los resultados deseados, tal como la promoción o un incremento en el salario, se obtienen de la adquisición de conocimientos y habilidades.

Con base en su modelo, Noe y Schmitt (op. cit.) hipotetizaron que la motivación para aprender puede ser influida por el grado en el cual el aprendiz esta identificado psicológicamente con su trabajo e interesado en explorar las conductas que realiza para la mejora de su carrera, incluyendo autoevaluación de intereses, identificación de habilidades potenciales y débiles y planeación de carrera (Lodahl y Kejneer, 1965)*. De forma similar, la implicación de los individuos en el trabajo esta probablemente motivada por aprender nuevas habilidades ya que la participación en actividades de capacitación puede incrementar los niveles de habilidad, mejorar la ejecución en el trabajo y elevar los sentimientos de valor hacia su trabajo.

Con respecto a la conducta exploratoria ésta se refiere a emprender actividades mentales o físicas con el propósito de obtener información acerca de sí mismo o del medio ambiente y tomar decisiones con respecto al ajuste de su progreso ocupacional (Jordaan, 1963)*. La conducta exploratoria incluye autoevaluaciones de habilidades potenciales, valoración de la carrera, intereses, metas o planes, así como examinar información sobre la relación de trabajo, familiar, de amigos y consejeros (Mihal, Sore y Compte, 1984; Stumpf, Colarelli, y Hartman, 1983) *.

Según Gould (1979)* y Super y Hall (1978)* el grado en el cual las personas están interesadas con la planeación de carrera o cualquier tipo de conducta exploratoria esta relacionado con la participación en actividades de autodesarrollo, nivel de salario y ascensos. Como resultado de un alto nivel de motivación del aprendiz al tomar los programas de capacitación, ellos pueden realizar con frecuencia actividades en las que examinan aspectos cognitivos o medioambientales que son probablemente más apropiadas para entender sus fortalezas, debilidades e intereses.

La segunda hipótesis que se derivó de este modelo es que, un ambiente favorable puede tener una influencia directa sobre la motivación para aprender. La percepción de los individuos acerca de las oportunidades para practicar o usar los conocimientos y habilidades adquiridos, la probabilidad de recibir reforzamiento y retroalimentación por parte de los supervisores y amigos, (Bahn, 1973; Byham, Adams y Kiggins, 1976; Eddy, Glad y Wilkins, 1967)*; el percibir apoyo social, el grado en el cual se perciban como un beneficio el equipo y materiales de trabajo, así como el apoyo monetario influyen en la motivación del aprendizaje. El trabajo realizado por Peters y sus colaboradores (O Connor et al., 1984; Peter y O Connor, 1980)* ha demostrado la existencia de esas restricciones y sus posibles consecuencias en las situaciones del trabajo.

La última hipótesis que se derivó de este modelo esta relacionada con la motivación para transferir, la cual se describió como el deseo del capacitado para usar en el trabajo los conocimientos y habilidades enseñados en el programa de capacitación. Los autores señalaron que el cambio conductual probablemente puede ocurrir en los capacitados que aprendieron el material presentado en el programa de capacitación y que tienen el deseo de aplicar los nuevos conocimientos en sus actividades de trabajo. Los capacitados pueden transferir sus conocimientos cuando ellos se sientan seguros acerca de usar las habilidades, perciben que mejora la ejecución en su trabajo y que los conocimientos y habilidades enseñados en los cursos les ayudaran a resolver problemas relacionados con el trabajo así como demandas frecuentes del mismo.

De acuerdo a las hipótesis anteriores el propósito del estudio de Noe y Schmitt (op. cit.) fue investigar la relación entre los resultados de la capacitación (aprendizaje, cambio conductual y mejora de la ejecución) y las actitudes del capacitado con relación a su trabajo, carrera y participación en el programa.

En la realización de este estudio participaron 60 educadores (29 hombres y 31 mujeres) de los cuales el 67% (40) no tenía posiciones administrativas y el resto (20) eran asistentes de directores. Se impartieron tres programas de capacitación constituidos por 20 participantes cada uno. Para evaluar las habilidades, locus de control, implicación en el trabajo, expectativas, motivación para aprender y conducta exploratoria de los sujetos se utilizó la escala de actitud: The School Administrative Descriptive Survey (SADS), la cual se aplicó antes de impartir el curso de capacitación, excepto la parte de la motivación para transferir y la percepción del medio ambiente favorable, las cuales se aplicaron inmediatamente después de terminar el programa de capacitación. Por otro lado para evaluar la reacción, aprendizaje, conducta y ejecución de los individuos capacitados se aplicó un pre y post test que sirvieron como indicadores de la efectividad del programa de capacitación.

Los resultados del estudio de Noe y Schmitt (op. cit.) sugirieron la existencia de un número importante de relaciones causales, dado que el coeficiente de correlación entre evaluación de habilidades y reacción a la capacitación, implicación en el trabajo y planeación de carrera, implicación en el trabajo y aprendizaje y planeación de carrera y cambio conductual fue estadísticamente significativo.

Encontraron también que un antecedente importante para la satisfacción con el programa de capacitación fue la reacción de los capacitados a la evaluación de las habilidades, ya que los capacitados que reaccionaron positivamente a la evaluación de sus necesidades estuvieron más satisfechos con el contenido de los programas que los que reaccionaron negativamente. Por otro lado la implicación de los capacitados en sus trabajos y carreras resulto ser un importante antecedente del aprendizaje y cambio conductual. Con respecto a las variables actitudinales, la implicación del trabajo estuvo fuertemente relacionada con la adquisición de las conductas enfatizadas en el programa de capacitación.

Con respecto a la planeación de carrera, ésta fue un importante prerequisite para mejorar la conducta actual en el trabajo como resultado de la participación en el programa de capacitación. Los individuos que tuvieron una carrera estratégica están más dispuestos a aplicar el contenido de la capacitación en su trabajo, porque le dan más importancia a la relación entre mejora de la conducta y el avance de la carrera.

Una alternativa del modelo en la que no se predijo ninguna relación fue el locus de control interno, sin embargo en los resultados éste se correlacionó positivamente con la condición en la cual los capacitados reportan estar de acuerdo con la conducta exploratoria. Lo anterior apoya la opinión del porque las conductas internas son probablemente las que más buscan para explicar el control sobre su medio ambiente. Por último la satisfacción del capacitado con la capacitación (criterio de reacción) no fue relacionada con el aprendizaje y el aprendizaje no fue relacionado con el cambio conductual. Estos resultados apoyan los múltiples datos (reacción, aprendizaje, conducta y datos de ejecución) en evaluación de la capacitación de que cada criterio puede proveer resultados independientes para la eficacia de la capacitación.

En esta investigación se enfatizó la importancia que tienen los procesos de evaluación para determinar la efectividad de la capacitación. En este caso se evaluaron los cuatro criterios propuestos por Kirkpatrick (op. cit.)* para conocer el impacto del programa de capacitación en las reacciones, aprendizaje, conducta y ejecución de los participantes, otro aspecto que también se consideró en este estudio fue el determinar como estos criterios de evaluación pueden estar influidos por variables propias de los participantes como son la actitud y motivación.

Consideramos que este tema es importante porque permite ver que para que se alcancen los objetivos de un programa de capacitación no sólo se necesita realizar el proceso adecuadamente, sino también considerar que los participantes estén motivados a tomar los cursos y tengan una actitud positiva hacia el contenido de los programas, así como percibir la capacitación como un medio que permite la mejora en el desempeño del puesto de trabajo y carrera.

Una aportación sobresaliente de este estudio es la investigación de las variables que pueden influir en la efectividad de la capacitación, ya que al conocerlas se puede determinar si la prioridad de la capacitación de los empleados es adquirir nuevas habilidades o mejorar su desarrollo personal.

* Los autores mencionados en este apartado fueron referidos en la investigación de Noe y Schmitt (1986).

4.4 FACTORES QUE INFLUYEN EN LA TRANSFERENCIA DE NUEVAS HABILIDADES EN EL TRABAJO: ORGANIZACIÓN, CONTEXTO DE TRABAJO Y CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES.

En la actualidad las organizaciones se están enfrentando a un incremento de la competitividad en la mejora de la calidad de sus productos y servicios. Para mejorar la calidad es necesario mejorar las habilidades técnicas de los empleados (Goldstein y Guillian, 1990) y para formar a expertos técnicos en las organizaciones se hace necesario reestructurar los sistemas de capacitación de forma que los programas de capacitación sean más formales y efectivos (Rosow y Zager, 1988)*.

Una cuestión importante de cualquier programa de capacitación es el éxito del capacitado para transferir las nuevas habilidades al lugar de trabajo. Baldwin y Ford (1988)* han encontrado que hay un número de factores que pueden afectar la transferencia de la capacitación, un factor que parece ser particularmente relevante para la transferencia de las habilidades técnicas es el grado en el cual el capacitado tiene la oportunidad de desempeñar las tareas capacitadas en el trabajo (Baldwin y Ford, op. cit.*, Wexley y Latham, 1991* y Goldstein, 1986), al respecto investigaciones recientes sobre los factores humanos han demostrado que la carencia de oportunidades disminuye el desempeño de las tareas relacionadas con la ejecución (Fendrich, Healy, Meiskey, Crutcher, Little y Borne, 1988)*.

Ford, Quiñones, Sego y Sorra (1992) definen la oportunidad del desempeño como el grado en el cual al aprendiz se le provee de experiencias de trabajo relevantes para la realización de tareas en las cuales ha sido capacitado. La oportunidad para el desempeño no es simplemente una función de la asignación de las tareas por el supervisor al aprendiz, también incluye un esfuerzo por parte del capacitado para obtener experiencias relevantes en el trabajo.

Existen tres dimensiones relevantes para la oportunidad del desempeño que son: a) cantidad de tareas, b) nivel de actividad y c) el tipo de tarea desempeñada.

Cantidad de tareas. La medición más directa que permite determinar la oportunidad para desempeñar las habilidades implica el número de tareas

capacitadas que el aprendiz desempeña en su trabajo. Durante la capacitación, los aprendices necesitan adquirir diferentes conocimientos y habilidades que posteriormente les permitirán realizar una variedad de tareas en el trabajo, una vez en el trabajo los aprendices puede tener la oportunidad de desempeñar algunas o todas las tareas en las que se les capacitó (Baldwin y Ford, op. cit.)*.

Nivel de actividad. Una segunda dimensión de la oportunidad de desempeño implica el número de veces que el capacitado desempeña las tareas en el trabajo. Mientras dos aprendices pueden tener la misma oportunidad de desempeñar la misma cantidad de tareas, ellos puede diferir en la cantidad de la repetición de las tareas a las cuales están expuestos en el trabajo. Entre más tiempo el aprendiz desempeña la tarea, es más probable que su ejecución mejore (Ackerman y Humphreys, 1990; Kanfer y Ackerman, 1989)*.

Tipo de tarea. Una tercera dimensión de la oportunidad del desempeño implica el tipo de tarea capacitada que desempeña el aprendiz en el trabajo. Los programas de capacitación frecuentemente proveen instrucciones acerca de cómo realizar un número de tareas que varían en términos de complejidad y dificultad (Wood, 1986)*. Una vez en el trabajo, los aprendices pueden desempeñar igual número de tareas o tener un nivel similar de actividad pero diferir en el tipo de tareas que ellos desempeñan, algunos pueden tener la oportunidad de desempeñar solamente tareas simples mientras que otros desempeñan tareas complejas y difíciles.

De acuerdo a la información sobre la transferencia de la capacitación se han identificado un número de factores que pueden ser importantes para reforzar o inhibir la transferencia de la capacitación (Baldwin y Ford, op. cit., Noe, 1986; Wexley y Baldwin, 1986)*. Estos factores se dividen en tres niveles generales: a) organización, b) contexto de trabajo y c) características individuales.

Organización.

Ostroff y Ford (1989)* afirmaron que la oportunidad de los individuos para desempeñar las tareas capacitadas puede variar de un departamento a otro. Cuando se realiza la evaluación de las necesidades de capacitación, se puede observar el grado en el cual los departamentos de la organización son diferentes en términos de metas, objetivos y valores, a causa de las diferencias en los departamentos la asignación de los individuos a un departamento en particular puede tener un mayor impacto en su oportunidad de desempeño.

Contexto de trabajo.

Varios factores del contexto de trabajo son considerados como posibles determinantes del grado de transferencia de la capacitación al medio ambiente de trabajo (Baldwin y Ford, op. cit.)*. Estos factores incluyen: a) actitudes del supervisor, b) apoyo del grupo de trabajo y c) influencia del ritmo de trabajo dentro del grupo.

El supervisor puede proveer pocas oportunidades para desempeñar las tareas capacitadas dependiendo de su percepción o actitud hacia el aprendiz. En un estudio de Noe (1988) los resultados reportaron que el percibir como amable, hábil y con un potencial de carrera a su subordinado, puede influir en la cantidad de dirección y oportunidades que el supervisor prevea a su empleado. Es probable que un supervisor que tiene actitudes negativas hacia las capacidades de un subordinado asigne tareas simples y no deje al individuo practicar las tareas que le fueron enseñadas en la capacitación.

Goldstein (1986) encontró que el apoyo del grupo de trabajo es un importante componente en el "clima para la transferencia", sin embargo hay poca literatura que especifica los mecanismos de apoyo que conducen a la transferencia. Por su parte Ford, Quiñones, Segó y Sorra (op. cit.) sugieren que un alto apoyo medioambiental puede ser útil para el desempeño de las tareas capacitadas, en cambio el poco apoyo medioambiental puede dar lugar a que el individuo ejecute tareas fáciles y no desempeñe con mucha frecuencia las tareas en las que fue capacitado.

Una dimensión del medio ambiente de trabajo que no ha recibido mucha atención es la influencia del ritmo de trabajo dentro del grupo. El ritmo de trabajo puede afectar el número de tareas que el empleado necesita cumplir dentro de un periodo de tiempo específico. Es posible que en un grupo donde el ritmo de trabajo sea rápido, los miembros con experiencia no tengan mucho tiempo para ayudar a los aprendices con las tareas complejas. Por consiguiente el aprendiz puede ser asignado a realizar tareas simples y con el tiempo poder obtener la oportunidad de desempeñar la variedad de tareas en las que fue capacitado.

Características individuales.

Otra característica que puede afectar la oportunidad para desempeñar las tareas enseñadas es el nivel de habilidad del aprendiz. La literatura en

capacitación sugiere que la habilidad de un individuo para transferir se relaciona con la cantidad de conocimientos que adquirió en la capacitación (Baldwin y Ford op. cit.)*, al respecto, en un estudio más reciente realizado por May y Kahnweiler (2000) se confirma que la falta de transferencia es debida a un aprendizaje y retención inadecuados. Los individuos con una alta habilidad deberían estar preparados para presentar las tareas enseñadas, aún las más complejas, lo cual puede dar lugar a que el supervisor asigne al aprendiz con un alto nivel de habilidad mayor número de tareas, por otro lado el aprendiz con una alta habilidad probablemente puede buscar y obtener la oportunidad de desempeñar las tareas capacitadas para el mantenimiento y mejora de los niveles de ejecución.

Una segunda característica del individuo es la autoeficacia, ésta se define como la expectativa y confianza que el individuo pueda tener acerca de que la ejecución de la tarea será exitosa (Gist, Schwoere y Rosen, 1989)*. Hill, Smith y Mann (1987)* encontraron que el individuo con un alto nivel de autoeficacia probablemente obtenga oportunidades para mejorar sus habilidades y sea más activo para probar las tareas capacitadas e intentar realizar tareas más complejas y difíciles en su trabajo, por otro lado Noe (op. cit.)* ha sugerido que la autoeficacia de un individuo tendrá un impacto en su motivación para transferir.

Con el objetivo de determinar el impacto del nivel organizacional, el contexto de trabajo y los factores individuales sobre las tres dimensiones del desempeño (cantidad de tareas, nivel de actividad y tipo de tarea). Ford et al. (1992) realizaron un estudio que examinó la oportunidad para desempeñar las tareas que fueron capacitadas en aviadores de la fuerza aérea.

El curso que se impartió a los aviadores consistió en 18 semanas de instrucción para 34 tareas. La muestra para este estudio fue de 180 aviadores y sus supervisores. A los participantes se les aplicó un cuestionario cuatro meses después de que terminaron el curso de capacitación en el cual se evaluó las variables de oportunidad de desempeño (cantidad de tareas, nivel de actividad y tipo de tarea) y los factores que afectan la oportunidad de desempeño (nivel organizacional, contexto de trabajo y características individuales).

Los hallazgos de Ford et al. (1992) apoyaron la proposición de que los aprendices obtienen diferentes oportunidades para desempeñar las tareas

enseñadas. Los aviadores que completaron el mismo programa de capacitación técnica difirieron en términos de la cantidad de tareas, nivel de actividad y tipo de tarea desempeñada cuatro meses después de la capacitación. Sus resultados son consistentes con los estudios de Nathan y Nathan (1991)*; Schmitt y Cohen (1989)* y Taber y Alliger (1991)* quienes mostraron que hay diferencias sistemáticas en el desempeño de las tareas por los individuos que ocupan el mismo trabajo.

Por otro lado los resultados apoyaron la hipótesis de que las diferencias de oportunidades de ejecución están más relacionadas con el contexto y factores individuales, mas específicamente, con las percepciones de los supervisores acerca de las capacidades y habilidades de los aviadores. Los aviadores que fueron percibidos por sus supervisores como competentes obtuvieron una gran cantidad de experiencia y desempeño de tareas más complejas y difíciles, del mismo modo los aviadores asignados a los grupos de trabajo donde fueron altamente apoyados tuvieron la oportunidad de ejecutar tareas complejas. Estos resultados complementan las investigaciones de la transferencia que muestran la relación entre el contexto de trabajo y la efectividad de la capacitación.

Acerca del nivel organizacional y factores del contexto de trabajo, se encontró que las características individuales de autoeficacia tienen un impacto en la cantidad de la experiencia obtenida y el tipo de tareas desempeñadas en el trabajo. Los individuos con una alta autoeficacia tuvieron un mayor desempeño en las tareas en las que fueron capacitados y desempeñaron tareas más complejas en el trabajo, estos resultados apoyan las investigaciones de Gist y sus asociados (Gist, 1989*; Gist, Bavetta y Stevens, 1990*; Tannenbaum, Mathieu, Salas y Cannon-Bower 1991* y Gist, Stevens y Bavetta, 1991) en donde se resalta la importancia de la autoeficacia en la transferencia de la capacitación. Los resultados también sugieren que con un alto nivel de habilidad cognitiva se obtiene un incremento en el nivel de actividad relevante para las tareas capacitadas. Por otro lado los resultados señalaron al supervisor y grupo de trabajo como posibles claves relevantes que pueden brindar apoyo a los recién llegados para que éstos tengan la oportunidad de desempeñar las tareas en que fueron capacitados.

Finalmente los autores sugirieron que nuevos análisis de la situación podrían revelar que el grupo de trabajo necesita información acerca de cómo poder apoyar a los recién llegados y que los supervisores pueden necesitar ser

capacitados para monitorear y desarrollar procedimientos de trabajo innovadores para los recién llegados.

Se puede ver que en este artículo se enfatiza que la transferencia de la capacitación no puede determinar la efectividad de la misma puesto que no depende de los métodos y técnicas empleados, sino de las oportunidades que brinde la organización para desempeñar las habilidades aprendidas, el apoyo del supervisor y compañeros así como de las características del individuo. También se enfoca en evaluar en qué medida las oportunidades de desempeño facilitan la transferencia más que en la determinación de la efectividad de la capacitación a través de una evaluación de reacción y/o conocimientos.

De acuerdo a lo anterior pensamos que la información que proporciona este artículo es importante porque muchas veces se piensa que si no se aplican los conocimientos adquiridos durante la capacitación en el lugar de trabajo, es porque la capacitación no fue efectiva y no se consideran otros factores que pueden influir en la transferencia, por lo tanto para determinar si realmente se transferirán las habilidades aprendidas es necesario evaluar si el contexto organizacional, así como la disposición y capacidad de los aprendices facilitan dicha transferencia.

* Los autores mencionados en este apartado fueron referidos en la investigación de Ford, Quiñones, Sego y Sorra (1992).

4.5 APRENDIZAJE TRADICIONAL VS APRENDIZAJE INTEGRATIVO EN PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN ORGANIZACIONAL.

En las organizaciones de E.U. la capacitación es un gran negocio ya que más del 90% de las organizaciones privadas tienen algún tipo de programa de capacitación (Goldstein, 1986) y en teoría todas las organizaciones con más de 1000 empleados capacitan sistemáticamente al personal directivo (Saari, Johnson, Mc Laughlin y Zimmerle, 1988)*. Por lo tanto, se estima que se gastan más de 44 billones de pesos por año en iniciativas de capacitación (Carnevale y Gainer, 1989)*; es más, la capacitación y desarrollo de los empleados frecuentemente es identificada como la prioridad más crítica en las organizaciones que competirán en la próxima década (Goldstein, 1991; Milkovitch y Boudreau, 1991)*. A pesar de la importancia que tiene la capacitación, sus métodos frecuentemente son vistos como modas y la evaluación de los programas de capacitación y las evaluaciones rigurosas son raras e inexistentes (Goldstein, 1986 y Goldstein, 1991*).

Existe una aproximación de capacitación conocida como aprendizaje integrativo (AI), aprendizaje acelerado o super aprendizaje, que ha sido usado por muchos años en escenarios educativos. Por ejemplo, la Educación de Naciones Unidas y Organización Cultural Científica (UNESCO) ha reportado resultados satisfactorios en cursos de lenguaje extranjero utilizando el AI (Rose, 1985)*. Martel (1989)* encontró que los sistemas de escuelas públicas de Finlandia, Chicago, Detroit, Boston y Jacksonville y en Brooklyn, Oswego, Syracuse, Rochester, Utica y New York, han implementado curriculums basados en AI. El aprendizaje integrativo se está usando cada vez más en la industria de E. U. ya que muchas organizaciones (públicas y privadas) creen que los programas de capacitación que se basan en el AI pueden ofrecer mejor aprendizaje y mayor porcentaje de retención que los métodos tradicionales de capacitación. En docenas de lugares de agencias gubernamentales y embajadas y en varias organizaciones grandes de E.U. incluyendo Alcan, Apple, AT&T, Bell Atlantic, Eastman Kodak, General Motors, Hilton Hotels, Jonson Controls, Sandia Laboratories, Shell Oil y US West, hay iniciativas de capacitación basadas en el AI (Centro de Aprendizaje Acelerado, 1982; Martel, op. cit. y Rose, op. cit.)*.

El aprendizaje integrativo se basa en la creencia de que el ambiente que minimiza o elimina las barreras tradicionales del aprendizaje (reforzamiento negativo, miedo al fracaso, fastidio y ansiedad) permite a los estudiantes usar

más su potencial cognitivo y es la causa de que ocurra un mayor aprendizaje y retención, es por tanto que la aproximación del AI utiliza la "combinación de relajación física, concentración mental, imaginación guiada, principios sugestivos y música barroca" (Druckman y Swets, 1998)*, para replicar los ambientes en los cuales los niños aprenden habilidades básicas. Para hacer el ambiente de aprendizaje más relajado y divertido se utiliza una gran variedad de componentes instruccionales, los cuales incluyen ambiente favorable, música, mnemotecnica rítmica, juegos, historietas, poesía y colages. El desempeño es reforzado a través de automonitoreo, retroalimentación y reforzamiento positivo. Los organizadores avanzados, participación del estudiante y elementos instruccionales cronometrados proveen una estructura que prepara a los estudiantes para el aprendizaje y permite una práctica física y mental, por lo que se esperan experiencias de aprendizaje agradables y positivas que llevan más allá del aprendizaje.

Se ha encontrado que muchos de los componentes del AI han incrementado la efectividad del aprendizaje, por ejemplo, la habilidad para recordar información acerca de objetos se mejora a través de imaginación guiada que puede ser reforzada con canciones rítmicas (Paivio, 1971; Paivio y Desrochers, 1979)*, ejercicios de aprendizaje cooperativo, en los cuales los estudiantes trabajan juntos para aprender y presentar el material (Slavin, 1983* y Díaz, 1998) y el uso de organizadores avanzados también parece reforzar el aprendizaje.

Recientemente Ree y Earles (1991)* reportaron que el mejor predictor del éxito de capacitación es la habilidad cognitiva general. Defensores del AI aceptan la premisa de que existen siete inteligencias con las que la gente puede aprender y expresar su conocimiento en lingüística, matemática lógica, música, relaciones espaciales, gimnasia corporal e interacción intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1983)*. Ellos argumentan que las técnicas de instrucción tradicional se enfocan en la lingüística, matemáticas y habilidades lógicas, excluyendo las otras y limitando el aprendizaje, es por eso que los métodos instruccionales de AI proponen integrar el poder de inteligencias múltiples para incrementar el aprendizaje y retención.

Con el objetivo de comparar los métodos de aprendizaje tradicional e integrativo utilizados en la capacitación, Bretz y Thompsett (1992) realizaron un estudio en el cual hipotetizaron 1) que los estudiantes entrenados con métodos

de AI aprenderán más que los estudiantes entrenados con métodos tradicionales y 2) que los estudiantes de la capacitación basada en AI tendrán más reacciones positivas que los estudiantes capacitados con métodos tradicionales.

En este estudio el método tradicional de enseñanza estuvo conformado por una lectura que contenía los elementos principales de la Planeación de Recursos de Manufacturación (MRP-II), éste incorporó muchos ejemplos y permitió a los participantes preguntar acerca de las dudas que les surgieran. El contenido de la aproximación del AI se derivó de la aproximación tradicional y cubrió exactamente el mismo material. El contenido de ambos cursos fue similar, sin embargo, la forma en la que se presentó el material fue radicalmente diferente. Cabe señalar que el MRP-II es un método que permite planear efectivamente, coordinar e integrar el uso de todos los recursos de una compañía de fabricación (Wallace, 1985)*.

La muestra del estudio estuvo representada por 172 trabajadores de Kodak que se capacitaron en MRP-II, de los cuales el 73% fueron varones, 74% casados y 91% blancos. En promedio todos los sujetos de la muestra tenían 42 años de edad, 18 años trabajando en Kodak y contaban con el certificado de preparatoria.

Debido a que no era una costumbre en Kodak evaluar los programas de capacitación y el desempeño de los estudiantes en éstos (administrar test), en el periodo de matriculación todos los participantes potenciales de asistir fueron informados de que en el curso MRP-II se les aplicaría parte de una escala sobre la eficacia de los programas de capacitación de Kodak, así como una evaluación acerca de cómo se sintieron a lo largo del curso y cuánto aprendieron.

A los empleados les fue notificado por correo electrónico el lugar y hora de las sesiones de los tres días de capacitación. Para ordenar el número de participantes se crearon seis clases. El número de estudiantes por clase fue de acuerdo al tamaño del salón, los tamaños del grupo para las dos capacitaciones tradicionales fueron 40 personas en la clase uno y 44 en la clase 2. Dado que las clases de AI requirieron la interacción entre los capacitandos y actividades kinestésicas, hubo diferencias en el tamaño de los grupos así como en los horarios, quedando 29 para la clase 3, 22 para la clase 4, 22 para la clase 5 y 15 para la clase 6. Se usaron 2 métodos para determinar quién contestaría pre test

y post test. Para las dos clases de capacitación tradicional los estudiantes fueron numerados del 1 al 2, a la primera mitad sólo se le aplicó post test y a la otra mitad se le aplicó el pre test y post test. Para las clases de AI se realizaron volados para determinar cuáles 2 de los 4 grupos contestarían pre test y post test y cuáles dos recibirían sólo post test.

Los grupos quedaron de la siguiente forma:

Grupo 1: N=51 Capacitación AI. Se aplicó pre y post test a todos los sujetos de la clase 3 y 5.

Grupo 2: N=42 Capacitación tradicional. Se aplicó pre y post test a la mitad de los sujetos de la clase 1 y 2.

Grupo 3: N=37 Capacitación AI. Se aplicó sólo pos test a todos los sujetos de la clase 4 y 6.

Grupo 4: N=42 Capacitación tradicional. Se aplicó sólo pos test la mitad de los sujetos de la clase 1y 2.

Hubo diferentes instructores para cada una de las seis clases, sin embargo todos tenían experiencia previa en enseñar MRP-II y conocimiento del método de aprendizaje tradicional e integrativo. Los instructores fueron distribuidos al azar para cada uno de los métodos de capacitación, en el caso del AI fueron dos instructores por clase y las clases de capacitación tradicional fueron impartidas por un sólo instructor.

Los resultados encontrados por Bretz y Thompsett (op. cit.) no apoyaron la hipótesis de que en la capacitación con AI los sujetos aprenderían significativamente más que los sujetos capacitados con el sistema tradicional. Los sujetos que fueron asignados al azar a la capacitación de AI tuvieron un aprendizaje menor que los sujetos que recibieron capacitación tradicional. Sin embargo, con respecto a la segunda hipótesis, los sujetos que se les capacitó con AI tuvieron más reacciones positivas que los de la capacitación tradicional.

Bretz y Thompsett argumentaron que los resultados obtenidos pudieron deberse a que la cantidad de material aprendido a través de las intervenciones de AI y tradicional es inconsistente con las demandas previas y que esto puede haber sido observado en su estudio por muchas razones. Una explicación puede ser que las técnicas que se utilizan en el AI requieren un tipo particular de trabajo. Específicamente, en el presente estudio los conocimientos evaluados

con el MRP-II fueron más cognitivos considerando que algunos estudios previos (Gill y Meier, 1989)* evaluaron la capacitación más conductual o interpersonal.

Dado la reacción afectiva que provoca la capacitación, el trabajar con el método de AI puede ser mejor que otra intervención para tratar temas que tienden a causar aprensión, ansiedad o que son desagradables. Por ejemplo, mucha gente puede expresar aversión por ciertas materias (idiomas extranjeros, matemáticas) generalmente porque son percibidas como difíciles, en este caso el AI se enfoca a hacer las experiencias de aprendizaje más divertidas y eliminar la retroalimentación negativa. Contrariamente un tópico que todos encuentran divertido e interesante, llega a presentar menor probabilidad para vencer barreras de aprendizaje y por lo tanto este método puede ofrecer pocas probabilidades de mejorar el aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior mucho del material presentado en el curso de MRP-II con el método de AI puede ser definido como "sentido común organizado" (Wallace, 1985)* ya que las materias pueden haber tenido muy poca ansiedad o aprensión acerca del tema.

Dado que el método tradicional incorpora algunos de los componentes instruccionales con los que cuenta el AI (organizadores avanzados, afecto, imaginación, cooperación, participación y práctica) ésta puede ser otra explicación a los resultados, sin embargo al examinar el método tradicional no se encontró evidencia que fundamentara esta suposición. Por otro lado es posible que la actitud del instructor en la intervención tradicional haya tenido un efecto ya que todos los instructores tendieron a ser positivos, a tratar de hacer el material interesante y divertido y a utilizar el reforzamiento positivo. Probablemente la forma natural de trabajo de los instructores de la intervención tradicional puede haber minimizado las barreras de aprendizaje que se pretendían superar con el AI.

Otra posible explicación es que los componentes del AI no están operacionalizados, por lo que es posible que algunos componentes instruccionales puedan ser diferencialmente efectivos, dependiendo del tipo de materia que enseñe. Por ejemplo, la gimnasia corporal puede ser más efectiva para habilidades específicas de aprendizaje o conductas que para aprender los tipos de principios y procedimientos enseñados en el MRP-II.

Con respecto a las reacciones positivas expresadas por los sujetos de la intervención de AI, son consistentes con las reacciones reportadas en intervenciones anteriores de AI. Tanto estudiantes como maestros disfrutaron la atmósfera de las clases y la variedad de actividades, debido a que los juegos, la música, la imaginación, las actividades físicas y las interacciones produjeron substancialmente más reacciones positivas que escuchar lecturas durante tres días.

Finalmente el autor concluye que aunque no se observaron diferencias en las calificaciones del test MRP-II, tal vez las diferencias en actitudes o relaciones interpersonales pueden hacer a un grupo más o menos capaz de efectuar grandes cambios en la conducta del trabajo. Las calificaciones del test sólo son un indicador de la máxima cantidad del contenido del programa de capacitación que los sujetos pueden transferir al trabajo y aunque hay muchas cosas que pueden restringir la transferencia tal vez las diferencias de actitud entre los grupos estimen la transferencia que debería ocurrir. Por otro lado es posible que la reacción más favorable de la capacitación derivada del AI haga empleados más motivados para futuras capacitaciones.

Podemos considerar que aunque los resultados de esta investigación señalan que las diferencias de conocimientos adquiridos con el método de aprendizaje integrativo y aprendizaje tradicional no son muy marcadas, el AI tiene efectos positivos en otros aspectos como son la satisfacción de los participantes al tomar cursos de capacitación e influir en la motivación para aplicar lo aprendido en su puesto de trabajo.

Por otro lado el AI puede ser más efectivo si se contemplan en conjunto los efectos que éste tiene sobre el aprendizaje y reacciones de los participantes con respecto a la capacitación, que cualquier otro método tradicional que sólo tenga resultados positivos en el aprendizaje, por lo tanto no debe pensarse que, como este método no permite adquirir mayor cantidad de conocimientos no es adecuado para dar capacitación.

* Los autores mencionados en este apartado fueron referidos en la investigación de Bretz y Thompsett (1992).

4.6. EFECTIVIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LA CAPACITACIÓN DE ACUERDO A DIFERENTES COSTOS.

Últimamente, la evaluación de los efectos de las intervenciones de capacitación ha estado dirigida al poder estadístico relativo de los diseños experimentales. Los libros (Camp, Blanchard y Huszczo, 1986* y Goldstein, 1986) frecuentemente sugieren que el método preferido para detectar cambios significativos debidos a las intervenciones de capacitación es el diseño de evaluación pre-post test hecho al azar incorporando un procedimiento de análisis de covarianza (ANCOVA) en el cual el pre test es usado como la covarianza y el post test como la variable dependiente. Sin embargo un diseño de evaluación de seguimiento hecho al azar y un procedimiento de análisis de varianza (ANOVA) puede ser más poderoso que el diseño de evaluación pre-post test y ANCOVA. Arvey, Cole, Hazucha y Hartanto (1985)* examinaron el poder relativo de los diseños pre-post test y de seguimiento, así como los resultados obtenidos en los análisis y mostraron que el poder para detectar los verdaderos efectos depende del tipo de diseño y la correlación entre las medidas pre y post test. Arvey et al. (1985)* mostraron que en muchos casos el diseño pre-post test es más poderoso, sin embargo les llamó la atención el hecho de que el diseño de seguimiento puede ser más poderoso que el diseño de pre-post test, dependiendo del tamaño de la muestra y la correlación entre las medidas pre y post test. Later, Arvey y Cole (1989)* discutieron el poder relativo de diferentes diseños hechos al azar y sugirieron que la confiabilidad de la variable dependiente también afecta el poder relativo de los diseños, mostrando que un incremento en la confiabilidad de la medida aumentará el poder de los diseños pre-post test y seguimiento, pero tendrá un mayor efecto en el diseño pre-post test.

Sin embargo, en un estudio más reciente Maxwell, Colen, Arvey y Salas (1991)* mostraron que el poder relativo de estos procedimientos varía complejamente como una función de la confiabilidad y la correlación entre las medidas pre-post test, pero que el diseño de seguimiento puede ser más poderoso bajo una mayor disposición de circunstancias. Maxwell et al. (1991)* compararon el poder relativo de dos aproximaciones: un diseño pre-post test y un diseño de seguimiento que fue de mayor longitud. Esta comparación fue desarrollada bajo el argumento de que en el análisis tradicional y las comparaciones de los diseños pre-post test y de seguimiento y la medida analizada ha tenido la misma longitud en ambos diseños. Por ejemplo, un

investigador puede aplicar a los sujetos una prueba de 20 reactivos bajo las condiciones pre-post test o tal vez puede aplicar a los sujetos una prueba de 20 reactivos bajo el diseño de seguimiento. Maxwell et al. (1991)* argumentaron que esta comparación es injusta porque el diseño pre-post test requiere más tiempo y esfuerzo y argumentaron que una comparación más justa es comparar y evaluar los diseños bajo situaciones en las cuales el diseño de seguimiento incluya una medida más prolongada, de forma que los requerimientos de los dos diseños sean iguales. De acuerdo a su estudio Maxwell et al. (1991)*. mostraron que si el diseño de seguimiento dobla la longitud, será más poderoso que el diseño pre-post test.

La revisión de estos tres estudios sugirió que el diseño de seguimiento puede ser preferido para investigar la eficacia de las intervenciones de capacitación bajo ciertas circunstancias. Sin embargo, hay otro elemento muy importante para escoger entre estos dos diseños: su costo relativo. Ambos diseños el pre-post test y de seguimiento tienen diferencias en términos de varias clases de costos: costos de sujetos, costos administrativos y costos de desarrollo de instrumentos.

Con base en las investigaciones previas Arvey, Maxwell y Salas (1992) realizaron un estudio con el propósito de examinar el poder relativo de los dos diseños de evaluación de acuerdo a diferentes costos. Intentaron mostrar que las ventajas relativas de los diseños varían considerablemente en función de los costos asociados a tales evaluaciones.

Estos autores explicaron los tres tipos de costos que consideraron en su estudio.

Costos de los sujetos: incluyen los costos de identificación y adquisición de sujetos para la evaluación, esto podría ser muy caro (si se les pregunta a los ejecutivos o equipos si quieren participar) o relativamente barato (si se les pregunta a los empleados de bajo nivel o estudiantes si quieren participar). Estos costos son fijos y no son una función del tiempo gastado durante el periodo de la medida real. Debería ser obvio que si el número de sujetos o de la muestra incrementa en un diseño de evaluación, estos costos también incrementarán (para ambos diseños pre-post test y de seguimiento).

Costos administrativos: representan los costos de la administración de las evaluaciones. Pueden involucrar los costos de los horarios de los sujetos (los cuales son variables) y el costo de contratar a las personas que administrarán las evaluaciones, estos costos son variables. Para un número fijo de evaluaciones el diseño pre-post test involucrará más costos de esta naturaleza porque el número de periodos de medida y pruebas administradas es dos veces el número que involucra un diseño de seguimiento.

Costos de los instrumentos: son los costos del desarrollo del instrumento. Por ejemplo, puede ser bastante caro desarrollar un instrumento nuevo o estandarizar uno, que desarrollar un software para presentar un simulador de vuelo o que desarrollar un ejercicio nuevo de evaluación. Como la longitud de un recurso de evaluación incrementa (mayor número de ítems, periodo de observación, etc.) estos costos pueden incrementar.

Dados los tipos de costos asociados con las evaluaciones de capacitación, ¿qué tipo de diseño y características específicas del diseño maximizarán el poder de las evaluaciones para detectar significancias en los cambios dados por los costos totales fijos? Esto es, si un investigador tiene un monto fijo de dinero para una evaluación (por ejemplo \$10,000) ¿debería usar un diseño pre-post test o un diseño de seguimiento?, ¿cuántos sujetos debería incluir en la evaluación?, ¿cuántos ítems u observaciones deberían estar involucrados en cada unidad de medida? y ¿cuáles combinaciones de las características de éstos diseños es probable que maximicen el poder estadístico?

Para determinar el poder relativo de los diseños de evaluación pre-post test y seguimiento Arvey et al. (1992) desarrollaron formulas para calcular los diferentes costos que afectan el poder de los diseños. Aplicaron estas formulas en cuatro escenarios ficticios donde cada investigador contó con el mismo monto fijo de dinero para conducir su programa de capacitación y con diferentes presupuestos para los tres tipos de costos; estos presupuestos variaron para cada escenario. Cada investigador podía incrementar el poder de su diseño: a) incrementando el tamaño de la muestra, b) incrementando la confiabilidad de la variable dependiente para prolongar la medida o c) escogiendo un diseño más poderoso.

Con base en sus resultados Arvey et al. (1992) mostraron evidencia de que el diseño de seguimiento tiene más ventajas que un diseño pre-post test, dados los

tipos particulares de costos y los presupuestos limitados para cada uno. Cuando es relativamente caro traer sujetos a una evaluación y los costos administrativos son particularmente altos, el diseño de seguimiento parece ser más poderoso, en contraste, cuando los costos del desarrollo del instrumento son altos, el diseño pre-post test es el que parece ser más poderoso.

Según Arvey et al. (1992) si sus formulas son aplicadas en las organizaciones que tienen más flexibilidad en su presupuesto podrían estimar los costos, el diseño que será usado y el tamaño de la muestra y solicitar los fondos necesarios para lograr la tarea de la evaluación. Sin embargo cuando esta flexibilidad no es posible, se afecta el poder de la evaluación.

Finalmente cuando los recursos son fijos, las muestras grandes pueden dejar reducciones concomitantes en la longitud de la prueba, por lo que la longitud de ésta es irrealisticamente baja, cuestionando la validez de la medida independiente y su confiabilidad.

Arvey et al. (1992) concluyeron que las consideraciones de los costos no son las únicas determinantes de cual diseño es más apropiado para los propósitos de la evaluación. Por ejemplo, los problemas de la sensibilización del pre test pueden ir más allá de la mitigación en contra del diseño pre-post test en algunas situaciones. Por otro lado los problemas anticipados de la fricción pueden favorecer el diseño pre-post test. En resumen varias amenazas de validación interna y externa pueden favorecer un diseño por encima de otro a pesar del poder o los costos.

Desde nuestro punto de vista los resultados de esta investigación aportan información valiosa no sólo para los investigadores sino también para las empresas que están interesadas en evaluar sus programas de capacitación.

En el primer caso da pie para realizar más investigación sobre el poder de la evaluación considerando variables que antes no se concebían como importantes en la efectividad de la evaluación, como son los costos que requiere su implementación, aunque como lo mencionan los autores, éstos no son los únicos determinantes del poder de una evaluación, por lo que se hace necesario explorar otras variables que influyan en su efectividad.

En el caso de las empresas, esta información les puede ayudar a determinar el tipo de evaluación que pueden implementar dependiendo de su presupuesto destinado para capacitación, ya que aunque éste sea limitado se puede aplicar algún tipo de evaluación para conocer la efectividad de la capacitación y no sólo cumplir con implementar su programa dejando a un lado el impacto de ésta en los participantes y en la organización.

Por último también es importante considerar la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados en cada uno de los diseños de evaluación que se aplican, de forma que los resultados sean válidos y de utilidad para la empresa.

* Los autores mencionados en este apartado fueron referidos en la investigación de Arvey, Maxwell y Salas (1992).

4.7. COMPARACIÓN DE DOS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE EN CAPACITACIÓN TRANSCULTURAL: EXPERIMENTAL Y COGNITIVA.

De acuerdo a la literatura se han identificado dos aproximaciones de Capacitación Transcultural (CT) que son: a) cognitiva y b) experimental (Gudykunst y Hammer, 1983)*. Bennett (1986)* notó que estas aproximaciones han dominado el campo de CT como métodos de capacitación usados con más frecuencia. Estas aproximaciones incluyen información del ambiente y programas de orientación cultural diseñados para proveer información verídica a los aprendices acerca de un país particular (McCaffery, 1986)*.

Sin embargo, para que un individuo funcione eficazmente en una nueva cultura no sólo necesita conocer información verídica sino también conocer y comprender la otra cultura y tener habilidad para demostrar conductas apropiadas (Albert, 1983)*. Sorprendentemente estas dos aproximaciones generalmente son usadas de forma individual más que en combinación (Mendenhall, Dumbbar y Oddout, 1987 y Piage, 1986)*, por lo que los investigadores y expertos en el área de CT han defendido una aproximación de capacitación combinada: cognitiva y experimental (Albert, op. cit.; Gudykunst, Hammer y Wiseman, 1997; Harris y Moran, 1987 y Mendenhall et al., 1987)*. Desafortunadamente, los efectos de una aproximación combinada en las reacciones, aprendizaje y conducta de los aprendices no han sido examinados en la literatura.

De acuerdo a lo anterior Harrison (1992) examinó la eficacia de los efectos individuales y combinados del asimilador cultural, como un componente cognitivo y el modelo conductual, como un componente experimental en la facilitación del aprendizaje, el desarrollo de habilidades conductuales y la creación de reacciones positivas; este estudio responde a la necesidad de investigar en CT y defender una aproximación combinada.

El asimilador cultural es un aprendizaje programado, desarrollado por Fiedler, Mitchel y Triandis (1971)* para examinar el conocimiento de los aprendices de diferentes culturas y la comprensión de los efectos de esas diferencias para funcionar en una cultura extranjera.

La efectividad del asimilador cultural como un método de CT ha sido rigurosamente investigado en el laboratorio y escenarios reales (Barret y Bass,

1976)*. A pesar de los resultados positivos encontrados con este método, su aplicación ha sido limitada sólo a pocas culturas, tales como Iran, Grecia, Tailandia y Honduras (Albert, op. cit.)*.

En términos de los cuatro criterios de capacitación de Kirkpatrick (1967)* se ha encontrado que el asimilador cultural es más efectivo que la capacitación vía ensayos de otra cultura, ya que con respecto a las medidas de reacción, se encontró que el asimilador cultural es más interesante y útil que la capacitación vía ensayos de otra cultura (Worchel y Mitchell, 1972)*. En las medidas de aprendizaje los individuos capacitados mediante asimilador cultural tuvieron un desempeño mejor en la generalización de conocimientos y retención, que aquellos que recibieron ensayos o que no fueron capacitados (O'Brien y Plooij, 1977)*. En cuanto a las medidas de conducta que se obtienen a través de la apreciación del desempeño, éstas indicaron un mayor incremento en el desempeño del trabajo de los sujetos que se capacitaron mediante asimilador cultural (Fiedler et al., 1971)*.

En un intento de replicar los hallazgos de la eficacia del asimilador cultural con una cultura que antes no había sido examinada, como es Japón, Harrison (op. cit.) le pidió a un grupo de aprendices que leyeran una serie de entre 37 y 100 casos interculturales pequeños donde se describe una interacción entre un visitante y un residente nacional. Cada caso estuvo seguido por una pregunta relevante y cuatro alternativas de respuesta. Los aprendices respondieron escogiendo la alternativa que ellos pensaron que era más apropiada. Dependiendo de la respuesta que escogieran, el texto dirigía a los aprendices especificando la página y dando una explicación del porque la elección fue correcta o incorrecta, si su respuesta era incorrecta, los aprendices debían releer el material y escoger la respuesta otra vez.

Para comparar los resultados de esta técnica utilizó un grupo de comparación los cuales sólo leyeron los casos y respondieron con base en su comprensión, sin tener la explicación del porque su respuesta fue correcta o incorrecta. Ante esto Harrison predijo que:

H1: Los participantes que recibieron el asimilador cultural mostrarán más reacciones positivas, calificaciones más altas en aprendizaje y mejor desempeño en las evaluaciones conductuales que a) un grupo de comparación que recibió casos críticos y b) un grupo que no recibió capacitación.

En el caso del modelo conductual, éste se basa en la teoría de aprendizaje social, la cual admite que a través del modelo observacional un número mayor de conductas son aprendidas. Los cuatro procesos que determinan el aprendizaje observacional son: a) atención, b) retención, c) reproducción motora y d) motivación (Bandura, 1977 y 1986)*. Los procesos atencionales determinan lo que es selectivamente observado de la abundancia de influencias modeladas y qué información es extraída de tal exposición. Los procesos retencionales, conciernen al código simbólico y retención del conocimiento acerca de las actividades que han sido modeladas en un tiempo o en otro. Los procesos de reproducción motora involucran la conversión de la representación simbólica en acciones apropiadas y los procesos motivacionales, relacionan mayor probabilidad de exhibir la conducta observada si estos resultados son agradables, que si son desagradables.

Aunque no existe evidencia empírica de la aplicación del modelo conductual en CT, varias investigaciones publicadas han estado casi a favor de su efectividad en la capacitación organizacional (Burke y Day, 1986; Gist, Schwoerer y Rosen, 1989 y Manz y Sims, 1981)*. Aplicaciones de esta aproximación conductual, en otras áreas de la CT, han producido hallazgos positivos y significantes en las reacciones de los aprendices (Decker, 1982; Latham y Saari, 1979 y Meyer y Raich, 1983)*, su aprendizaje (Latham y Saari, 1979 y Smith, 1876)*, su conducta (Burnaska, 1976; Decker, 1982; Latham y Saari, 1979; Porrás y Anderson, 1981; Smith, 1976 y Sorcher y Spence, 1982)* y los resultados (Meyer y Raich, 1983; Porrás y Anderson, 1981 y Smith, 1976)*.

Para examinar la eficacia del modelo conductual en CT, Harrison (op. cit.) le pidió a un grupo de participantes ver un vídeo en el cual un modelo demuestra los puntos del aprendizaje efectivo y las conductas relevantes en una situación problema (atención), después, ellos practicaron y ensayaron las conductas demostradas (retención) y finalmente, se proporcionó retroalimentación constructiva (necesaria para la reproducción motora) y reforzamiento positivo (motivación) por los instructores y compañeros aprendices.

Al grupo de comparación se le mostró también un vídeo con información, pero éste no tuvo la oportunidad para practicar las habilidades demostradas y no se retroalimentó sobre el material aprendido. De acuerdo a esto Harrison predijo que:

H2: Los participantes que recibieron el modelo conductual mostrarán más reacciones positivas, altas calificaciones en su aprendizaje y mejor desempeño en sus evaluaciones conductuales que a) un grupo de comparación que sólo vio un vídeo y b) un grupo que no recibió capacitación.

La combinación de una aproximación cognitiva con una aproximación experimental en CT, desarrolla aprendices con una base mayor de conocimiento para transferir las conductas aprendidas y ganar más experiencia en la aplicación real de la información. Albert (op. cit.)* argumentó que, a pesar de los resultados exitosos encontrados con el asimilador cultural, las técnicas experimentales pueden complementar el aprendizaje que la aproximación cognitiva provee. Aunque las conductas específicas pueden ser descritas por el asimilador cultural, la incorporación de nuevas conductas dentro del repertorio idealmente involucra el uso de reforzamiento, moldeamiento y otras técnicas conductuales.

Como propuso Anderson (1980)* se espera que la combinación de métodos maximice los resultados de aprendizaje y conductas, porque éste incluye las tres secuencias de las etapas del desarrollo de habilidades. En la primer fase, la *etapa cognitiva*, los aprendices se comprometen a memorizar un juego de hechos relevantes para las habilidades, no obstante, el conocimiento adquirido en esta etapa es inadecuado para desempeñar las habilidades. La siguiente fase, la *etapa asociativa*, dirige el desempeño de las habilidades, en esta fase, los errores en la comprensión inicial son gradualmente detectados y eliminados. En la tercer fase, la *etapa de autonomía*, los procedimientos comienzan a ser más automatizados y rápidos con el mejoramiento gradual de las habilidades, esta etapa es considerada una extensión de la etapa asociativa porque no existe una distinción notable entre las dos. Así la información declarativa de la fase cognitiva es transformada en formas procedimentales en la etapa asociativa y mejora el desempeño de las habilidades incrementadas en la etapa de autonomía (Anderson, op. cit.)*.

En cuanto a la investigación previa en la combinación de las aproximaciones experimental y cognitiva en CT, Earley (1987)* y Gudykunst et al. (1977)* investigaron los efectos de la combinación de estudios del área y ensayos relevantes como la aproximación cognitiva con roles playing y la aproximación experimental con simulaciones y experiencia en campo, encontrando que la combinación de estas aproximaciones produjeron más reacciones positivas

(Gudykunst et al., 1977)* y más alto desempeño en la evaluación conductual (Earley, 1987)* que las aproximaciones individuales.

Por otro lado, Allinger y Janak (1989) notaron que alguna relación causal debería existir entre el aprendizaje y la conducta porque el aprendizaje de algunos principios, secuencias o hechos puede ser importante para ésta. También se sospecha que el aprendizaje puede ayudar a la generalización de la conducta; esto es, el incremento en el conocimiento puede facilitar la habilidad para generalizar los eventos. Con respecto a la investigación de Earley (1987)*, se puede decir que no incluyó el criterio de aprendizaje y en cuanto a la de Gudykunst et al., (1977)*, ésta no incluye tampoco el criterio de aprendizaje ni el de conducta. Por lo que se tiene que el impacto de una aproximación combinada en los criterios de reacciones, conducta y aprendizaje permanece desconocido.

Por lo tanto, para evaluar la efectividad de la combinación del asimilador cultural y modelo conductual Harrison (op. cit.) primero incorporó la etapa cognitiva, en la cual los participantes fueron instruidos en cuáles son las habilidades apropiadas proporcionando así con ésta las etapas subsecuentes asociativa y autónoma en las cuales los procedimientos para el desempeño de habilidades son reforzadas y mejoradas a través de múltiples roles playing. De acuerdo a esto Harrison planteó que:

H3: Los participantes que recibieron capacitación combinada del modelo conductual y el asimilador cultural mostrarán más reacciones positivas, más altas calificaciones de aprendizaje y mejor desempeño en sus evaluaciones conductuales que a) los participantes que recibieron cada método de capacitación en forma individual (modelo conductual o asimilador cultural) y b) un grupo que no tomó capacitación.

La muestra que Harrison utilizó para conducir este estudio estuvo compuesta por 65 empleados civiles en E. U. de una agencia militar. Los empleados participaron mientras asistían a un curso de educación continua patrocinado por la agencia para reforzar sus habilidades directivas y técnicas, ya que estos empleados pueden ser asignados al extranjero así como a locaciones nacionales para trabajar con/o dirigir locales nacionales, la inclusión de CT fue una inserción relevante para la existencia del currículum y fue bienvenida por los participantes y la agencia. Los capacitandos tenían en

promedio 43 años de edad, el 60% fueron mujeres y tenían siete años y medio de dar servicio en la agencia. Los dos métodos de capacitación se impartieron dentro del mismo horario. Las variables dependientes en este estudio incluyeron los criterios de reacción, aprendizaje y conducta sugeridos por Kirkpatrick (1967)*. De acuerdo con la investigación previa sobre el asimilador cultural (Fiedler et al., 1971)* y el modelo conductual (Porras y Anderson, 1981)* todas las evaluaciones fueron reunidas al terminar el programa de capacitación.

De acuerdo a los resultados Harrison encontró que cada uno de los grupos experimentales mostraron reacciones significativamente más positivas que el grupo que no recibió capacitación, pero no significativamente más relevantes que los grupos de comparación. De esta manera los participantes parecen reaccionar favorablemente al recibir alguna capacitación, sin tener en cuenta el tipo de aproximación de la capacitación. Según Harrison una explicación para esto puede ser el limitado conocimiento de los participantes acerca de la cultura japonesa y su receptividad a alguna forma de información sobre la cultura, sin importar cual sea el formato. Por otro lado, una examinación del efecto del tamaño indica que la comparación entre las condiciones experimentales y la relevancia de las condiciones de comparación generalmente producen efectos que colocan las medidas en el nivel medio, lo cual sugiere que las diferencias serían significativas en una muestra más grande.

En cuanto a los efectos del aprendizaje encontrados por el asimilador cultural, éstos indicaron que el aprendizaje no fue significativamente mayor entre el grupo de asimilador cultural y el grupo de comparación. El efecto encontrado para el tamaño de esta comparación se acerca a la media y sugirió que la diferencia podría ser significativa con una muestra más grande. De esta manera, parece que las explicaciones de las respuestas incrementaron el valor del aprendizaje ocurrido. No obstante, la diferencia significativa encontrada entre el asimilador, el grupo de comparación y los grupos no capacitados indicaron que la lectura de casos relevantes y recibir las respuestas correctas puede ser suficiente para que ocurra algún aprendizaje. Además, la ausencia de resultados significativos para el grupo de asimilador cultural en medidas conductuales sugiere un conocimiento más extenso a través de la aproximación cognitiva que no necesariamente deja de mostrar conductas más efectivas sin los beneficios de una oportunidad para practicar tal conducta.

Las diferencias significativas entre el modelo conductual en la condición de comparación y la condición de no capacitación deja la especulación de que la simple presentación de videos pueda ser suficiente para que ocurra aprendizaje. Aunque los participantes en la condición de modelo conductual no se desempeñaron significativamente mejor que los participantes de la condición de comparación del modelo conductual en la evaluación de aprendizaje, otra vez el efecto del tamaño orillo a la media y sugiere que ocurrió un mayor aprendizaje en la condición del modelo conductual. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en las medidas conductuales entre el grupo del modelo conductual y el grupo de comparación y el correspondiente efecto del tamaño fue bastante pequeño. Una explicación para estos resultados es que el repertorio de conductas que los participantes vieron y repasaron en dos situaciones y del cual escogieron fue algo limitado. Los casos usados como el criterio de evaluación de la conducta no fueron los mismos que se utilizaron durante la capacitación.

Con respecto a los efectos de la combinación del asimilador cultural y el modelo conductual, los resultados indicaron que una técnica combinada no sólo sobrepasa la no capacitación sino que es significativamente más efectiva en las medidas de aprendizaje y también en el método individual. Esto sugiere que para maximizar el aprendizaje, una combinación de métodos de capacitación es necesaria en la capacitación directiva transcultural. Los efectos de la aproximación combinada también indicaron que la combinación del asimilador cultural y el modelo conductual tuvo un efecto significativamente mayor en el criterio de conducta que la no capacitación. Además, la condición de comparación de la combinación con el modelo conductual y con el asimilador cultural producen substancialmente efectos en el tamaño que orillan a la media, la cual debería ser significativa en una muestra más grande.

Ante estos resultados Harrison concluyó que si se desea una combinación de efectos positivos en el aprendizaje, conducta y reacciones, la combinación del modelo conductual y el asimilador cultural es más efectiva que las aproximaciones utilizadas de forma individual, además, a pesar de involucrar más tiempo y esfuerzo, fue vista tan favorable como los otros métodos de capacitación.

Por último el autor señala que se puede implementar una efectiva capacitación transcultural que use métodos del asimilador cultural y del modelo

conductual en corporaciones multinacionales, ya que este estudio fue conducido en el campo de una población de individuos que pueden encontrarse trabajando con/o dirigiendo individuos en una locación extranjera. De esta manera los resultados se pueden generalizar a diferentes personas, escenarios y tiempo (Cook y Campbell, 1979)*.

Consideramos que esta investigación es significativa porque muestra como la combinación de técnicas de aprendizaje hace que la eficacia de la capacitación se refleje en las reacciones, aprendizaje y conducta de los individuos, además de ser muy efectiva en la capacitación transcultural; esto es importante principalmente para empresas que tienen la necesidad de enviar personal al extranjero en donde la cultura y valores son diferentes a las de su país de origen. Sin embargo esto no quiere decir que el modelo combinado no pueda ser usado para otro tipo de capacitación, ya que las técnicas tanto cognitivas como experimentales se pueden adaptar a programas con objetivos diferentes y tener probablemente los mismos resultados.

Este artículo también refleja la importancia que tiene la evaluación dentro de la capacitación ya que por medio de ésta se puede determinar la efectividad de los métodos de aprendizaje que se utilicen para alcanzar los objetivos de la capacitación.

* Los autores mencionados en este apartado fueron referidos en la investigación de Harrison (1992).

4.8 ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA CAPACITACIÓN.

En la actualidad el modelo de Kirkpatrick continua siendo el esquema que prevalece para categorizar los criterios de la capacitación. Esta categorización es muy popular en los negocios y academias porque dirige la necesidad para entender la evaluación de la capacitación de una manera simple y sistemática. Sin embargo, Allinger y Janak (1989) condujeron un meta análisis de la literatura basada en el modelo de Kirkpatrick y concluyeron que este modelo provee un vocabulario y taxonomía rígida de los criterios y al mismo tiempo pueden dar lugar a malas interpretaciones o a una sobre generalización, por lo que mencionan que la taxonomía de Kirkpatrick requiere de una revisión.

Allinger, Tannebaum y Bennett (1997) propusieron un esquema de los criterios de evaluación de la capacitación basado en el meta análisis de Allinger y Janak (op. cit.) e hicieron un examen de las relaciones entre los criterios de capacitación de Kirkpatrick (1959 ab, 1960 ab). Allinger et al. (1997) también condujeron un meta-análisis de las relaciones entre los criterios de capacitación basado en el modelo de Kirkpatrick, en el cual prevalecieron las mediciones de la reacción del aprendiz en el lugar de trabajo y en la capacitación, enfocándose en las relaciones entre las reacciones del aprendiz con los otros criterios; así mismo examinaron la confiabilidad de varios criterios de evaluación como un requerimiento psicométrico para cualquier criterio y realizaron un análisis moderador examinando si el contenido similar de los criterios de medición influye en las relaciones entre ellos.

Allinger et al. (1997) describieron la taxonomía de los criterios de la evaluación e incluyeron sus modificaciones.

Nivel 1. Reacciones

Originalmente las reacciones estaban basadas en opiniones emocionales y el término "reacciones" parecía implicar una respuesta inmediata más o menos pensada. De cualquier modo el límite entre sentimientos y opiniones mas reflexionadas es confuso, por lo que los entrenadores tenían que preguntar una amplia variedad de reacciones a través de cuestionarios. Al respecto varias investigaciones han sugerido que la medición de la reacción que se pregunta directamente a los aprendices acerca de la transferencia o utilidad de la capacitación debe estar estrechamente relacionada a otros criterios que midan

las reacciones acerca de lo que les gustó (Allinger y Janak, op. cit.; Tannenbaum y Yukl, 1992*). Ante esto Allinger et al. (1997) dividieron las reacciones en dos componentes básicos, reacciones de afectividad y de utilidad y una tercera categoría donde se combinan las dos primeras.

Nivel 1a. La afectividad como reacción. El gusto por la capacitación es casualmente el más evaluado en capacitación. Las reacciones de los capacitandos son importantes por varias razones. Primero, los aprendices pueden ser considerados como clientes de la capacitación y segundo dentro del gusto por la capacitación pueden influir variables distantes como asistir a otro curso de capacitación, hacerle publicidad y obtener un financiamiento subsecuente para la capacitación.

Nivel 1b. La utilidad de las opiniones como reacción. Esta variable de reacción hace referencia a cuestiones tales como: ¿Cuál es el grado en el que la capacitación influye en las habilidades que desempeñas en tu trabajo después de haber sido capacitado?, ¿Cuál es el valor práctico de la capacitación? Estas preguntas intentan determinar cual es el valor percibido de la capacitación y su utilidad para la ejecución en el trabajo.

Nivel 1c. Reacciones combinadas. En algunos casos las correlaciones para las escalas de reacción son variables y al separar los ítems las reacciones de utilidad o afectividad se reportan sólo como una combinación de puntuaciones.

Nivel 2. Aprendizaje

En este nivel Allinger et al. (1997) incluyeron subcategorías del aprendizaje las cuales son: los conocimientos evaluados inmediatamente después de la capacitación, conocimientos evaluados tiempo después de la capacitación y evaluación de la demostración de conductas inmediatamente después de la capacitación.

Nivel 2a. Conocimientos inmediatos a la post-capacitación. La evaluación del aprendizaje inmediatamente después de la capacitación es bastante común en la literatura. Usualmente los conocimientos se evalúan con test de respuesta múltiple, en donde se les hacen preguntas a los aprendices que indican cuanto conocen acerca del tópico tratado en la capacitación.

Nivel 2b. Retención de conocimientos. Durante algún tiempo los evaluadores de la capacitación evaluaban los conocimientos bastante tiempo después de la capacitación o inmediatamente después de ésta. Allinger et al. (1997) clasificaron tales estudios como mediciones de la retención del aprendizaje. En este nivel las mediciones son equivalentes al nivel de medición 2a excepto que las preguntas son administradas después de un tiempo de que terminó la capacitación.

Nivel 2c. Demostración de conductas y habilidades. Kirkpatrick uso el término "conducta" para referir cualquier cambio de conducta que ocurría como resultado de la capacitación. De cualquier modo él no hizo una clara distinción entre la conducta demostrada en el contexto de la capacitación y la conducta demostrada en el lugar de trabajo. Por lo tanto Allinger et al. (1997) incluyeron aquí cualquier indicador de competencia conductual obtenida dentro de la capacitación y no en el lugar del medio ambiente de trabajo. Así las mediciones inmediatas a la capacitación tal como role playing, reproducción conductual y centros de ejecución son mediciones de conductas que ellos clasificaron en este nivel.

Nivel 3 Transferencia.

La transferencia es la aplicación de la capacitación en el trabajo, por lo que en muchos casos se define como el éxito de la capacitación (Allinger et al. 1997). La simple indicación de conocimientos puede que no indique un éxito de la capacitación. Esta es una medición que Allinger et al. (1997) clasificaron como un indicador del desempeño del trabajo.

Aunque algunos conocimientos retenidos caen bajo el nivel 2, las conductas retenidas y aplicadas en el lugar de trabajo son consideradas en la transferencia.

Nivel 4. Resultados.

Los criterios de resultados incluyen productividad, ganancia, satisfacción del cliente, ahorro de costos y rentabilidad de la capacitación. En algunas direcciones los criterios de resultados representan el último criterio de evaluación de la capacitación. (Brogdgen y Taylor, 1959)*. Esas cualidades de los resultados del nivel 4 aparecen altamente deseables y pueden tener una buena satisfacción para la organización. De cualquier modo las restricciones organizacionales limitan la oportunidad de recolectar estos datos (Shelton y Allinger, 1993; Tannenbaum y Woods, 1992)* por lo que los esfuerzos de la

capacitación son incapaces de afectar directamente el criterio del nivel de resultados. Desafortunadamente los responsables de la capacitación, estiman los resultados del nivel 4 como irreales. Otro problema del sistema de Kirkpatrick es que justamente los criterios del nivel de resultados son vagos.

Las diferencias fundamentales entre los diferentes niveles de cada uno de los criterios pueden explicar las intercorrelaciones encontradas por Allinger y Janak (op. cit.). Sin embargo otra explicación puede ser que las mediciones se enfocan en diferentes contenidos de la capacitación. En este caso una baja correlación entre los criterios puede ser atribuible a la poca coincidencia que existe en el contenido, aunque más bien la coincidencia fundamental está entre el aprendizaje y la conducta. Para entender mejor las relaciones entre los criterios de la capacitación Allinger et al. (1997) condujeron un análisis moderador basado en la proximidad del contenido de los criterios de la capacitación.

Para llevar a cabo su meta análisis, Allinger et al. (1997) realizaron una revisión de los artículos referidos en el artículo de Allinger y Janak (op. cit.) y posteriormente obtuvieron más información relacionada con capacitación en las bases de datos Psylc y ERICK, encontrando un total de 34 artículos con los que realizaron 115 correlaciones.

Los resultados del meta análisis de Allinger et al. (1997) revelan que hay modestas correlaciones entre varios tipos de criterios de la capacitación y no es sorprendente que altas correlaciones fueran mostradas entre los diferentes niveles de un mismo criterio, lo cual indica una validez convergente. Las reacciones de afectividad y utilidad fueron altamente correlacionadas entre sí (.34) más que con otras mediciones y también las mediciones de aprendizaje inmediato y retención fueron altamente correlacionadas entre si (.35) más que con otras mediciones.

Como las mediciones de reacción son fáciles de coleccionar, sería ideal que pudieran ser usadas como sustituto de las mediciones de aprendizaje y transferencia. Interesantemente la magnitud de las relaciones entre satisfacción con la capacitación y satisfacción en el trabajo son las mismas que se exhiben entre la satisfacción del trabajo y desempeño en el trabajo (Iaffaldano y Muchinsky, 1985)*.

Las reacciones de utilidad y reacciones combinadas se correlacionaron más altamente con el desempeño en el trabajo que con las reacciones de afectividad. Según los autores esto puede atribuirse a que las mediciones de la utilidad son más específicas. Conductualmente las actitudes son más específicas y probablemente predicen más la conducta. Weigel, Vernon y Tognacci (1974)* encontraron que el contenido específico de las mediciones de actitud para el criterio de conducta tienen una alta relación entre los dos. Azje y Fishbein (1977)* propusieron que correlaciones bajas pueden refrenar la inconsistencia entre los niveles específicos de actitud y variables de conducta. En un meta-análisis reciente Kraus (1995)* también encontró correlaciones altas entre actitud y conducta cuando las dos variables fueron medidas correspondiendo con los niveles de especificidad. Las reacciones de utilidad pueden servir para la predicción de las conductas en el trabajo que son típicamente afectivas.

Aunque las reacciones de utilidad pueden anticipar las reacciones de afectividad, las reacciones de utilidad no pueden anticipar los resultados del aprendizaje. Sorprendentemente, las reacciones de utilidad exhibieron correlaciones altas con el desempeño en el trabajo más que con cualquiera de las mediciones del aprendizaje inmediato y de retención. Una posible explicación asume que las reacciones de utilidad de los aprendices son influenciadas por sus conocimientos del medio ambiente de trabajo. La transferencia es una función entre la adquisición de conocimientos y el medio ambiente de trabajo favorable que permiten que las nuevas habilidades sean aplicadas. (Baldwin y Ford, 1988*; Ford, Quiñones, Sego y Sorra, op. cit. y Tracey, Tannenbaum y Kavanaugh, 1995*). El objetivo de las mediciones del aprendizaje es indicar que conocimientos ha adquirido el aprendiz pero no determina qué habilidades serán usadas en el trabajo. Cuando se preguntan reacciones de utilidad, los aprendices pueden implícitamente considerar las situaciones de restricciones a las que ellos se enfrentan cuando regresan al trabajo (Peters, O Connor, Eulberg y Watson, 1988)*.

Aunque las reacciones positivas no garantizan la fuerza organizacional, las reacciones negativas pueden tener frecuentemente efectos adversos en los departamentos de capacitación. De cualquier modo los resultados de este meta-análisis apoyan los hallazgos de Allinger y Janak (op. cit.) de que las mediciones de reacción no pueden ser substituidas por otras mediciones. En particular las reacciones de afectividad se relacionaron poco con otros indicadores. Entre los cuestionarios sobre afectividad y utilidad, se apreció que esas dos muestras

deben ser tratadas separadamente, aunque las preguntas de utilidad se pueden usar para proveer mejores estimaciones de una transferencia.

Para las estimaciones de confiabilidad Allinger et al. (1997) establecieron tres puntos. Primero los criterios de capacitación parecen tener sobre todo una alta confiabilidad. Un segundo punto es que las mediciones inmediatas tienen levemente una alta confiabilidad más que las mediciones demoradas de algunos criterios. Esto hace que tenga sentido el que la intervención de capacitación tenga un máximo impacto general, en la mayoría de los casos inmediato (Bennett y Arthur, 1997)*. En otras palabras al pasar el tiempo la intervención tiene un impacto diferencial en los aprendices, en algunos se mantienen los mismos niveles de competencia o conocimientos adquiridos inmediatamente después de la capacitación, mientras otros tienen un decremento en estas estimaciones. Tercero las mediciones de confiabilidad del aprendizaje son un poco bajas en cada confiabilidad de la reacción o desempeño. Esto puede reflejar la tendencia de que estas mediciones son más heterogéneas en contenido que las evaluaciones de otras reacciones o desempeño.

Este estudio nos parece importante porque muestra una vez más que aunque el modelo propuesto por Kirkpatrick tiene muchos años, sigue siendo vigente, confiable y de utilidad para evaluar la efectividad de cualquier programa de capacitación no sólo a nivel organizacional sino en cualquier otra área que realice capacitación. Estos autores aportaron información acerca de que hay otros aspectos que se pueden evaluar dentro de un mismo criterio, en sus resultados argumentan que un criterio puede estimar los resultados de otro, sin embargo no se puede asegurar esta relación, por lo que es preferible aplicar los cuatro niveles de evaluación. No obstante ellos enfatizaron que la evaluación de reacción es el único criterio que no puede ser sustituido por otra medición.

Aunque estos criterios son conocidos desde hace mucho tiempo y han demostrado ser útiles en la evaluación de la capacitación, muchas empresas no evalúan sus programas a través de los cuatro criterios de evaluación y retoman sólo algunos por lo que no hay una mejor estimación de la efectividad de la capacitación.

* Los autores mencionados en este apartado fueron referidos en la investigación de Allinger, Tannenbaum y Bennett (1997).

4.9 EFICACIA DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN LA SOCIALIZACIÓN DE NUEVOS EMPLEADOS.

La socialización organizacional es el proceso por el cual los empleados se adaptan a su nuevo trabajo, al papel que juegan y a la cultura del lugar de trabajo (Fisner, 1986; Van Manen y Schein, 1979)*. La socialización organizacional ha sido vinculada a un número importante de resultados organizacionales que incluyen el incremento del compromiso organizacional, la participación en el trabajo, orientación del papel que juega y permanencia (Allen y Meyer, 1990; Bruner, Morrison y Callister, 1998; Fisher, op. cit.)*. Aunque la socialización es un proceso continuo, el enfoque del estudio actual sobre la socialización de nuevos empleados, se refiere cuando los problemas de ajuste son más intensos y problemáticos y cuando los empleados son más susceptibles a la influencia de las organizaciones (Berlew y Hall, 1996; Jones, 1993; Van Manen y Schein, op. cit.)*.

Una primera aproximación ha involucrado las fases por las cuales pasan los nuevos empleados (Buchanan, 1974; Feldman, 1976 y 1981 y Wanous, 1992)*. Una segunda aproximación del estudio de la socialización se ha enfocado en como los nuevos empleados aprenden acerca de y tienen sentido de su nuevo ambiente (Louis, 1980; Morrison, 1993 y Ostroff y Kozlowski, 1992)*. Una tercera aproximación se ha enfocado en varias tácticas organizacionales usadas para facilitar la socialización (Louis, Posner y Powell, 1983 y Van Manen y Schein, op. cit.)*. Finalmente la investigación en socialización se ha enfocado en el contenido de la socialización (Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein y Gardner, 1994; Feldman, 1981 y Fisher, 1986)*. Desde esta perspectiva, la socialización es un proceso en el cual los individuos necesitan adquirir una variedad de información y conductas para llegar a ser miembros efectivos de la organización (Fisher, 1986)*. Chao et al. (1994)* integraron trabajos previos del contenido de la socialización en seis dimensiones, presentando información de distintos temas que necesitan ser aprendidos para ajustarse al éxito. Estos contenidos de las diferentes áreas son política, historia, gente, competencias de desempeño, lenguaje y metas/valores.

Una táctica común de socialización son los programas de orientación los cuales son una forma de diseñar capacitación a los empleados para introducir a nuevos empleados en sus trabajos, la gente que trabajará con ellos y la organización. Estos programas de capacitación pueden jugar un papel crítico

durante la socialización de nuevos empleados con una variedad de información importante (Anderson, Cunningham, Snell y Hiagh, 1996)*. Los programas de orientación pueden tomar la forma de programas de capacitación formal, actividades de orientación informal para parejas y supervisores (Louis et al., 1983)* o una combinación de ambos, estos programas también difieren en el grado en el cual proveen información más general de la organización, en suma presentan la información acerca del trabajo y el ambiente de trabajo.

Muchas organizaciones usan la capacitación de orientación formal como parte del proceso de socialización (Saks y Ashforth, 1979)* haciendo de éste uno de los tipos más comunes de programas de capacitación (Basi y Van Buren, 1998)* y a pesar de su uso general ha habido poca investigación en los programas de capacitación de orientación (Wanous, 1993)*. La literatura profesional provee ejemplos de compañías que hacen un buen trabajo con la capacitación de orientación (Martinez, 1992; Mc Garrell, 1984)* pero hay sorpresivamente poco en la literatura académica de la evaluación del impacto o de la estructura de esos programas. Louis et al. (1983)* concluyeron que el impacto de estos programas fue débil, otros autores han cuestionado la utilidad de los programas de capacitación de orientación para fomentar el ajuste de los nuevos empleados (Anderson et al., 1996; Ostroff y Kozlowski, 1992)* y unos pocos estudios (Gommersall y Meyers, 1966; Meglino, Denisi, Youngblood y Williams, 1988 y Waung 1995)* han evaluado el impacto de elementos específicos de programas de orientación pero estos elementos se enfocan en el trabajo o en el ambiente del trabajo, no en la información general de la organización.

Algunos de estos estudios (Allen y Meyer, 1990; Ashforth y Saks, 1996; Baker, 1992; Jones, 1986 y Saks y Ashforth, 1997)* han examinado el impacto de las prácticas formales o institucionales de socialización evaluando las tácticas identificadas por Van Manen y Schein (op. cit.)*. Un grupo final de estudios ha investigado la disponibilidad y utilidad de los programas de capacitación de orientación (Chatman, 1991; Louis et al., 1983; Nelson y Quik, 1991 y Saks, 1996)*. Estos estudios muestran que a) los programas de orientación están mucho más disponibles, b) la disponibilidad generalmente no está relacionada significativamente a variables que reflejan el ajuste de nuevos empleados (compromiso organizacional, intenciones de cambio) y c) estos programas son sólo un tipo moderado de ayuda para nuevos empleados. En estos estudios la capacitación y orientación no es frecuentemente diferenciada

de otras técnicas iniciales o programas de capacitación para habilidades en el trabajo, no hay distinciones hechas entre programas de orientación del nivel organizacional y trabajo centrado.

La socialización ha sido vinculada con un número importante de resultados. Uno de los más cercanos y más frecuentemente examinados es el compromiso organizacional. En particular, el compromiso organizacional afectivo, el acoplamiento psicológico, la identificación con la organización y el comportamiento dentro de ésta (Mayer y Allen, 1991)* deberían ser influenciados por prácticas organizacionales tales como socialización (Wiener, 1982)*. Mucho tiempo se ha pensado que las prácticas de socialización influyen en el desarrollo del compromiso organizacional (Berlew y Hall, 1966; Buchanan, 1974 y Meyer y Allen, op. cit.)* y un número de estudios han encontrado que las tácticas de socialización e institucionales son asociadas con un alto compromiso (Allen y Meyer, op. cit.; Ashforth y Saks, op. cit.; Baker, op. cit.; Jones, 1986 y Saks y Ashfort, op. cit.)*.

Klein y Weaver (2000) realizaron un estudio sobre la evaluación del impacto de un programa de capacitación de orientación formal en el ámbito organizacional, respondiendo a la llamada de investigaciones adicionales para determinar la mayor efectividad de la capacitación de orientación (Holton, 1995; Saks y Ashforth, op. cit.)*.

El programa de orientación tuvo el objetivo de ayudar a nuevos empleados a: a) sentirse como una parte más de la organización, b) aprender más acerca del lenguaje, tradiciones, misión, historia y estructura de la organización y c) a comprender mejor los principios del lugar de trabajo de la organización. El esquema del programa fue el siguiente: 1) se distribuyó un cuaderno que contenía la introducción y el resumen, 2) un vídeo cassette con la bienvenida del presidente de la organización, 3) un ejercicio en forma de juego con el propósito de familiarizar a los empleados con las tradiciones y el lenguaje de la organización, 4) un vídeo cassette y discusión con la misión, historia y estructura de la organización y 5) una lectura-discusión de los principios básicos del lugar de trabajo de la organización.

De acuerdo con la visión de que la socialización es un proceso de aprendizaje, asistir al programa formal de capacitación que presenta información acerca de las tradiciones y la historia, debería ayudar a los nuevos

empleados a ser más socializados en la dimensión de historia la cual refiere el conocimiento de las tradiciones, costumbres, mitos, historietas y rituales de la organización. La dimensión del lenguaje refiere a la magnitud con la cual los empleados comprenden el lenguaje técnico, las siglas, jerga de la organización, trabajo y profesión (Chao et al., 1994)*. Aunque un programa de orientación a nivel organizacional no podría facilitar el aprendizaje del lenguaje específico de trabajo o la profesión, este programa incluyó un modelo que explicó términos y siglas únicas de la organización; así los empleados que asistan al programa deberían llegar a ser más socializados en ese aspecto de la dimensión del lenguaje.

El programa también cubrió la misión y principios del lugar de trabajo de la organización, en la dimensión de metas/valores, la cual refiere que los empleados comprendan e identifiquen las metas y los valores formales y no escritos de su organización (Chao et al. 1994)*. La asistencia al programa de capacitación debería claramente ayudar a incrementar la conciencia del empleado y la comprensión de las metas y valores de la compañía. Los empleados no pueden adoptar las metas o valores de una organización si ellos no están conscientes de éstas. Aunque ser conscientes no asegura la aceptación, teniendo estas metas y valores presentadas y explicadas sistemáticamente y persuasivamente en un programa de capacitación se debería facilitar su aceptación (Latham, Erez y Locke, 1998)*. Una estructura formal fue cubierta con el programa de capacitación por lo que se pensó que este fue insuficiente para ayudar a socializar a nuevos empleados en la dirección de políticas, las cuales conciernen al conocimiento del empleado sobre las relaciones de trabajo formales e informales y el poder de la estructura dentro de la organización (Chao et al., 1994)*. El conocimiento de la estructura formal es parte de comprender quiénes son importantes en la organización, pero las políticas frecuentemente residen en el exterior de la estructura de la autoridad formal (Mayer y Allen, op. cit.)*. La estructura informal es, por lo tanto, criticada por que no permite comprender cómo son las cosas realmente en el trabajo, quién es realmente importante en el trabajo y como obtener las cosas. Porque el conocimiento llevado acerca de la estructura formal no está vinculado a generalizar la comprensión de la estructura informal, la asistencia a la orientación no está vinculada para facilitar la socialización en la dimensión de políticas. El programa de orientación tampoco predijo la influencia de la dimensión de socialización gente o desempeño. Los empleados quienes han dominado la dimensión de gente tienen estabilizado el éxito y la satisfacción de

las relaciones de trabajo con los miembros de la organización donde las competencias de desempeño conciernen al dominio de las tareas necesarias para desempeñar su trabajo (Chao et al. 1994)*. Dado que el programa de orientación no fue un trabajo específico, la información aprendida no deberá ayudar a nuevos empleados a ser más competentes en su trabajo. Con respecto a la dimensión de gente, Klein y Weaver (op. cit.) no predijeron un efecto porque la asistencia a esta sesión no ayudó a relacionar a los nuevos empleados con los individuos con quienes ellos deberían interactuar día con día.

H1: Los empleados que asistieron a la orientación serán más socializados que los empleados que no asistieron a la orientación en las dimensiones de metas/valores, historia y lenguaje.

Según Klein y Weaver (op. cit.) la asistencia a la orientación debería incrementar la conciencia en la socialización de metas, valores, historia y lenguaje de la organización. Incrementar la socialización en estas dimensiones debería aumentar los sentimientos de acoplamiento y la identificación con la organización. Por lo que Klein y Weaver (op. cit.) hipotetizaron que la asistencia al programa de capacitación de orientación debería incrementar el compromiso organizacional afectivo a través del incremento del aprendizaje del contenido de socialización. Los resultados más próximos (ser más socializado) de una táctica de socialización (capacitación de orientación) deberían mediar los efectos de la táctica en los resultados (compromiso organizacional afectivo). Por lo tanto, se predice que la relación observada entre la asistencia a la orientación y el compromiso organizacional será mediada por el efecto del dominio del contenido de socialización.

H2: La asistencia a la orientación se relacionará con el compromiso organizacional afectivo y la relación será completamente mediada por las dimensiones de metas/valores, historia y lenguaje.

Klein y Weaver (op. cit.) realizaron su estudio en una institución educativa, la muestra que usaron consistió en 116 empleados contratados recientemente. Estos empleados trabajaron en 80 departamentos diferentes y tuvieron 70 diferentes títulos de trabajo, el 39% de esos empleados tenían una posición profesional (contadores, arquitectos), 36% eran trabajadores de oficina, 12% tenían posiciones técnicas (programador de computación, asistentes dentales), 9% posiciones administrativas, 2% posiciones de destreza experimentadas y 2%

posiciones de servicio y mantenimiento. En promedio los empleados de la muestra habían estado en la organización por 87 días. Esta muestra fue principalmente blanca (83%), femenina (70%) y con un promedio de 35 años de edad. En cuanto a antecedentes educacionales, todos los empleados en la muestra obtuvieron por lo menos el certificado de preparatoria, el 41% obtuvo el grado de licenciatura y el 28% obtuvo un grado mayor.

El programa de orientación se impartió de 2 a 6 semanas de acuerdo al tiempo en que los empleados recibieron los materiales. A los empleados se les aplicó un pre-post test que evaluó la magnitud con la cual los empleados fueron socializados e información demográfica, al final del programa también se administró una evaluación de reacción. Uno o dos meses después del programa de capacitación se aplicó un cuestionario final que midió la magnitud con la cual los empleos fueron socializados, así como el compromiso organizacional adquirido. Los datos referentes a la fecha de empleo, departamento, puesto de trabajo, clasificación del trabajo y asistencia a la orientación fueron obtenidos del archivo de la organización.

De acuerdo a la primer hipótesis Klein y Weaver (op. cit.) encontraron que la asistencia al programa impactó la socialización en las dimensiones de metas/valores e historia pero no en la dimensión del lenguaje. La asistencia a la orientación también tuvo un efecto en la dimensión de gente que, aunque no se predijo el conocimiento adquirido acerca del programa de capacitación de orientación en la organización puede haber ayudado a nuevos empleados a desarrollar las relaciones sociales con otros miembros de la organización.

Se confirmó que no hubo impacto con respecto a la dimensión de políticas. La asistencia a la orientación fue también asociada con un alto compromiso organizacional afectivo. Con respecto a la segunda hipótesis, la relación fue completamente mediada por la socialización, a saber por las dimensiones de metas/valores e historia.

Dado el uso general de la capacitación de orientación formal, la escala de socialización presentada por Chao et al. (1994)*, es una medición útil que evalúa si los cambios en la socialización han ocurrido como resultado de la capacitación de orientación de las tácticas de implementación de la socialización. Aunque la escala ha sido usada previamente para evaluar cambios por largos periodos en socialización, este estudio demostró que ésta es también

bastante sensible para detectar los cambios que ocurren durante los primeros meses del empleado en el trabajo.

Finalmente Klein y Weaver (op. cit.) concluyeron que las organizaciones que proveen una fuerte orientación a nivel organizacional han sido identificadas como compañías de referencia por sus prácticas de orientación (Martínez, 1992)*. A pesar del extenso uso de los programas de capacitación de orientación, este estudio representó uno de los pocos esfuerzos para examinar el impacto de este tipo de programas en particular. Dado que la socialización es vista como uno de los mecanismos principales para transmitir cultura organizacional, es sorprendente que pocos estudios han examinado cómo los nuevos empleados aprenden acerca de las normas y valores organizacionales (Bauer et al., 1998)*.

Consideramos que de acuerdo a los objetivos del programa de orientación, éste debería ser visto en las empresas como una capacitación inicial que todo empleado de nuevo ingreso debe tomar, de forma que pueda conocer la estructura y funcionamiento de la organización y le ayude a adaptarse y sentirse miembro de la misma más rápidamente.

Es importante que este tipo de capacitación no sea vista como una pérdida de tiempo por parte de la empresa, ya que es preferible utilizar tres semanas del tiempo de trabajo en ayudar al empleado a socializarse, sentirse parte de y comprometerse con la empresa, a esperar mayor tiempo a que el empleado se adapte a la organización por sí mismo y tenga un desempeño limitado que no esté orientado a las metas y valores de la organización.

Por último, la información que brinda esta investigación es relevante y puede despertar el interés de otros investigadores enfocándose a buscar si dentro de la capacitación en orientación hay otros factores, como las características del propio individuo, que pueden afectar su socialización dentro de la empresa.

* Los autores mencionados en este apartado fueron referidos en la investigación de Klein y Weaver (2000).

En este capítulo revisamos distintas investigaciones que examinaron los diferentes factores que influyen en la efectividad de la capacitación, los cuales abarcan características del contexto organizacional, del individuo y de la misma capacitación.

Dentro de las características individuales que pueden influir en la eficacia de la capacitación se encontró que las características sociodemográficas de las personas afectan los resultados de un programa de capacitación con el cual se pretende modificar el valor del trabajo (Goodale, op. cit.); de igual forma las actitudes y motivaciones de los aprendices con respecto a su trabajo, carrera y participación en el programa de capacitación influyen en los resultados de aprendizaje, cambio conductual y mejora de la ejecución (Noe y Schmitt, op. cit.).

También se encontró que tanto las características individuales como del contexto organizacional influyen en la efectividad de la capacitación, por ejemplo, la eficacia de la capacitación para mejorar el desempeño de los empleados depende de la importancia que la empresa le dé a los programas de capacitación (Russell et al. (1985); por otro lado el desempeño de los empleados, posterior a la capacitación, también esta determinado por su capacidad de aprendizaje y habilidad, así como por las oportunidades que proporcione el contexto de trabajo para que apliquen lo aprendido en la capacitación (Ford et al., 1992).

Por otra parte dentro de las características de la capacitación que afectan la eficacia de ésta se encuentran los métodos utilizados para impartir la capacitación. En una investigación realizada se encontró que los resultados de aprendizaje y reacciones difieren con los métodos de aprendizaje utilizados (Bretz y Thompssett, op. cit.); sin embargo también se ha encontrado que con el sólo hecho de recibir capacitación, independientemente del método de aprendizaje que se utilice, se producen cambios en el aprendizaje, habilidades conductuales y reacciones, pero para tener efectos significativamente mejores se pueden combinar dos técnicas de aprendizaje las cuales, al ser aplicadas de forma individual, han resultado ser efectivas (Harrison, op. cit.).

Con respecto al tipo de capacitación se ha encontrado que los programas de capacitación de orientación son efectivos para ayudar a los empleados a integrarse y adaptarse más rápidamente a la organización (Klein y Weaver, op. cit.).

Otra característica de la capacitación que afecta su efectividad se refiere a los diseños y criterios de evaluación; en el primer caso hay evidencia de que los diferentes diseños implican costos que deben ser estimados, en la planeación de la capacitación, para determinar el tipo de diseño más adecuado y así obtener resultados efectivos (Arvey et al., 1992); con respecto a los criterios de evaluación se ha encontrado que los criterios de capacitación (reacción, aprendizaje, conducta y resultados), que comúnmente son utilizados para evaluar la eficacia de la capacitación, proporcionan resultados confiables (Allinger et al., 1997).

Con respecto a lo que se encontró sobre las características individuales que afectan los resultados de la capacitación estamos de acuerdo en que las variables sociodemográficas, capacidad de aprendizaje, motivación y actitud son características que se deben de tomar en cuenta para la capacitación. Desde nuestro punto de vista las personas responsables de la capacitación deberían considerar estas variables en conjunto al momento de planear y ejecutar la capacitación para obtener mejores resultados, por ejemplo, si una persona en desventaja tiene una actitud y motivaciones positivas puede darle más valor al trabajo por la satisfacción que le proporciona que por la simple remuneración económica que recibe, sin embargo si su capacidad de aprendizaje es limitada por muy motivado que esté y tenga actitudes positivas hacia la capacitación habrá cosas que se le dificulten y en las que necesite más apoyo, con respecto a este último punto, el capacitador debe considerar el método de aprendizaje más apropiado para el tipo de participantes que tenga, considerando las características antes mencionadas y los objetivos de la capacitación. Por otro lado, si los participantes tienen una actitud positiva con respecto al contenido del programa de capacitación y están motivados a tomarlo por el desarrollo personal y profesional que éste les pueda brindar se verán reflejados cambios en los resultados de reacción, aprendizaje y conducta.

Al verse reflejados los cambios en los resultados de reacción, aprendizaje y conducta, el capacitador puede estimar la transferencia que el empleado hará en su lugar de trabajo, sin embargo, no se debe olvidar que hay factores que pueden influir en dicha transferencia y algunas veces impedirla, tales como las oportunidades que se le den al empleado para desempeñar lo aprendido, la percepción del supervisor acerca de las capacidades de sus subordinados y las características individuales de los aprendices, una vez más, se deben tomar en cuenta estos factores para determinar la efectividad de la capacitación, ya que si

el capacitador observa que no hubo la transferencia estimada en el lugar de trabajo primero debe explorar los factores del contexto organizacional, además de las características individuales antes de decir que su capacitación no fue efectiva.

Concluyendo, la importancia de tomar estas variables en conjunto al momento de evaluar la capacitación radica en que pueden ser indicadores de que la efectividad de la capacitación no se vio influida por la forma en la que se llevó a cabo el proceso de capacitación sino porque las características del sujeto y/o de la organización no permitieron obtener los resultados esperados, de tal forma que se puedan tomar medidas para asegurar la efectividad del próximo programa de capacitación.

Al realizar esta búsqueda pudimos observar que en las investigaciones realizadas en el ámbito de la capacitación, aunque se examinó que la efectividad de la capacitación se puede ver influida por variables propias de la capacitación, no se contempló la calidad con la que se lleva a cabo el proceso de capacitación como una variable que también puede influir en dicha efectividad.

Dado que en las empresas el proceso de capacitación es esencial, resulta imprescindible tener un método que permita evaluar la calidad con la que se realiza el proceso, que se identifiquen las áreas de oportunidad y se lleven a cabo las acciones correctivas que permitan mejorar el proceso, de tal forma que si los resultados de esta evaluación indican que el proceso de capacitación es de calidad pero no se están obteniendo los resultados esperados en el programa de capacitación, entonces quiere decir que hay otras variables que están afectando la capacitación que no están relacionadas con la forma en que se lleva a cabo el proceso, sino más bien pueden ser variables propias de los capacitandos o la empresa misma, como se vio en las investigaciones presentadas en este capítulo.

De acuerdo a lo anterior se hace necesario la elaboración de un instrumento que evalúe la calidad con la que se ha conducido el proceso de capacitación, para descartar las variables propias de la capacitación como factores que influyen en su efectividad, por lo que en el siguiente capítulo se describirá una propuesta que evalúa la calidad con que se lleva a cabo el proceso de capacitación y que está basada en la investigación documental.

CAPÍTULO
V

UNA PROPUESTA
DE EVALUACIÓN

5.1 INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA CALIDAD DEL PROCESO DE CAPACITACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES (IECCO): UNA PROPUESTA

5.1.1 Planteamiento del problema.

Ante la necesidad de fortalecer y actualizar los planes de estudio de la carrera en Psicología; así como la de vincularlos a los requerimientos y demandas de la sociedad se creó el "Programa de Internado en Psicología General". Este programa está orientado a formar psicólogos capaces, que se desempeñen profesionalmente con niveles elevados de calidad y exigencia académica. La formación del psicólogo se realiza a través de un entrenamiento práctico bajo supervisión en diferentes escenarios en los que el alumno enfrenta situaciones propias de su ejercicio profesional y de esta manera adquiere y desarrolla habilidades y competencias profesionales a través de un aprendizaje contextualizado.

Las áreas de inserción de la Psicología aplicada en las que el alumno realiza un ejercicio profesional supervisado son: salud-social, organizacional y educativa. En cada una de las áreas existen diferentes instituciones sede en las que se insertan los alumnos durante 40 semanas, para posteriormente rotar a otra área.

Durante nuestra estancia en el área organizacional estuvimos insertas en una empresa de giro de producción, en la cual se observó la necesidad de contar con un instrumento que evaluara la calidad del proceso de capacitación, se retomó esa necesidad y se realizó una investigación documental con el objetivo de indagar si existía un método que evaluará la calidad del proceso de capacitación y con base en ella poder proponer un instrumento.

5.2 JUSTIFICACIÓN

El Psicólogo que trabaja dentro de las organizaciones, ya sean públicas o privadas, se ocupa de diversas tareas relativas a las personas o a la organización. Una de las actividades en la que la participación del psicólogo se hace indispensable es el proceso de capacitación. La capacitación es importante ya que es un medio que permite el mejoramiento de los recursos humanos en conocimientos, habilidades y actitudes, sirve para generar cambios en el

comportamiento que den lugar a un personal más preparado, e influye en la mejora de los productos y servicios de tal manera que la empresa pueda ser más competitiva en el ámbito nacional e internacional (Pinto-Villatoro, op. cit.).

La capacitación proporciona diferentes beneficios tanto a la empresa como al empleado, por mencionar algunas se tiene que a la empresa le permite mejorar las capacidades del personal, mejorar el conocimiento y calidad del trabajo así como reducir los problemas en la empresa, al empleado le da la posibilidad de ejercer su derecho de recibir capacitación, mejorar su capacidad de trabajo, solución de problemas y tomar decisiones, entre otras. (Montaño-Sánchez, op. cit.).

El tema de capacitación ha generado diferentes comentarios y puntos de vista entre autores mexicanos, por lo que en sus publicaciones se ha manifestado el interés que tienen acerca de la situación que viven actualmente las empresas con respecto a la capacitación.

Así tenemos a García-Santana (op. cit.) quien hace una breve reseña sobre la situación anterior y actual de la capacitación en nuestro país y da a conocer cuales son las acciones en materia de capacitación que permiten elevar su eficiencia. Guerra (op. cit.) presenta la visión de los niveles directivos con respecto a la capacitación, menciona los motivos que tienen éstos para subestimar los programas de capacitación, explica los efectos que tiene su actitud ante los mismos, expone las áreas en que los directivos no favorecen la capacitación y propone estrategias para propiciar el apoyo de los directivos a los programas de capacitación. Caciue-Guerrero y López-Chávez (op. cit.) tratan el tema de la capacitación desde el punto de vista de la teoría del capital humano. Reza-Trosino (op. cit.) presenta un caso acerca de cómo calcular el costo beneficio de la capacitación en la empresa, este caso permite ejemplificar la teoría del capital humano y mostrar como la capacitación constituye una inversión a futuro y no un gasto. Por último Uribe-Prado (op. cit.) señala que las actitudes son un aspecto importante que, aunque está implícito, no se considera cuando se realizan tareas de capacitación, el autor señala que un curso de capacitación en el que se pretenda mejorar el servicio a los clientes debe contener acciones de cambio de actitud razonadas, afectivas y conductuales, ya que los cursos de capacitación generalmente son elaborados pensando de manera aislada en el contenido del curso y pocas veces se centran en las características de los sujetos.

La capacitación es un proceso educacional por medio del cual las personas adquieren conocimientos, habilidades y actitudes para mantenerse preparadas en el desempeño de sus cargos actuales o futuros (Chiavenato, op. cit.), es un proceso constante compuesto por varias etapas (Diagnóstico de necesidades, Planeación de programas de capacitación, Ejecución de la capacitación, Evaluación y Seguimiento) que constituyen un ejemplo del sistema de diagnóstico-intervención-evaluación (Arias-Galicia, op. cit.). Es importante llevar a cabo cada una de estas etapas porque al establecer estas acciones se asegura responder a las necesidades reales, valorar en forma precisa los logros obtenidos al término de las acciones de capacitación, realizar acciones correctivas y retroalimentar el proceso de capacitación para continuarlo, etc. (STPS, 1996d).

Existen diferentes fuentes que dan a conocer en que consiste cada una de las etapas del proceso de capacitación, éstas sólo varían en algunos aspectos pero en general coinciden en el orden y realización de cada una de ellas. De forma general las etapas que involucra el proceso capacitador son:

Detección de necesidades de capacitación: en esta etapa las necesidades de capacitación son detectadas por la diferencia existente entre una situación actual y otra necesaria expresada en términos cuantificables o medibles y que permiten planear y establecer los objetivos de los programas de capacitación (Dessler, op. cit.); consiste en realizar una investigación sistemática, dinámica y flexible a través de diferentes métodos como la encuesta, entrevista individual, grupal o profesional, observación, análisis mediante pruebas, centros de evaluación, etc.

Planes y programas de capacitación: el plan y programas representan la conjunción de los esfuerzos previos para manifestar en un documento el tipo de acciones que emprenderá la empresa en la formación de sus recursos humanos. Consisten en la descripción detallada del conjunto de actividades de instrucción-aprendizaje tendientes a satisfacer las necesidades de capacitación de las diferentes áreas, o secciones de la empresa, estos deberán asegurar el cumplimiento de los objetivos establecidos por la organización, el procedimiento metodológico que administre las acciones de capacitación, la formación integral de los recursos humanos y el mecanismo que oriente las actividades subsecuentes a ser realizadas en el proceso capacitador (STPS, 1996d). En esta etapa se debe seleccionar la modalidad de capacitación más

adecuada, ya sea un curso, taller o seminario y además tomar en cuenta los requisitos para su conformación como son revisión del programa de capacitación, análisis de contenido, selección, ordenamiento de actividades técnicas y de instrucción, asignación de tiempos, selección de recursos materiales didácticos a emplear por evento y el diseño de procedimientos que permitan evaluar los resultados de la capacitación.

Ejecución de la capacitación: en esta fase del proceso se lleva a cabo la ejecución del plan y los programas de capacitación, e implica reunir a los aprendices y transmitirles los contenidos de la capacitación a través de las técnicas establecidas, en el momento y lugar programados, tomando en cuenta que la precisión con que se efectúan dichas acciones dependerá en gran medida de lo que se haya llevado a cabo en las etapas anteriores (STPS, 1996c y Chiavenato, op. cit.).

Evaluación de la capacitación: concluida la fase de ejecución y con el propósito de tener conocimiento preciso de los resultados logrados con relación a lo planeado, es necesario llevar a cabo un trabajo de evaluación para obtener información útil para analizar los cambios de conducta logrados en los capacitandos, su desempeño en el área de trabajo, juzgar alternativas y tomar decisiones acerca de los diferentes elementos que intervienen en el proceso (STPS, 1996a). La evaluación de la capacitación debe considerar los aspectos básicos de reacción, aprendizaje, conducta y resultados.

Seguimiento de la capacitación: como parte del proceso evaluador de las acciones se considera necesario llevar a cabo el seguimiento, éste implica conocer los resultados y su repercusión en el ambiente organizacional. La evaluación mediata o seguimiento se efectúa en fecha posterior al término del curso y su propósito es obtener elementos de retroalimentación que permitan medir el grado en que se cumplen los objetivos y se mantienen los logros (Valencia-Aguirre, op. cit.). El seguimiento está enfocado a la obtención de información para la toma de decisiones en cuanto a la planeación de las acciones y su retroalimentación.

Para la realización de cada una de estas etapas existen procedimientos que señalan cómo el departamento de capacitación debe llevar a cabo cada uno de estos pasos para concluir con el proceso de forma satisfactoria no sólo para el trabajador sino para la empresa misma, por lo tanto es importante que este

proceso cumpla con las especificaciones de cómo debe llevarse a cabo para que sea de calidad.

La calidad es un enfoque administrativo que busca la excelencia, el uso óptimo de los recursos humanos y materiales, la competitividad con los demás en calidad, precio, servicio y la satisfacción del cliente (Ortiz-Mendoza, op. cit.).

Autores como Deming, Juran, Crosby e Ishikawa han sido reconocidos como grandes teóricos que han hecho importantes aportaciones al enfoque de la calidad.

De esta forma encontramos que Deming basa su teoría en aspectos tanto humanísticos como estadísticos, necesarios para el éxito. Propone ver a la organización como una entidad integrada, impulsada por la fuerza de la calidad y gira en torno al mejoramiento incesante de todos los procesos con el objeto de mejorar la calidad. Para mejorar la calidad propone 14 puntos cuyo cumplimiento es responsabilidad de la alta administración y siete enfermedades mortales que influyen en la mejora (Motta-Milke, op. cit. y Ramos-Ávila, op. cit.).

Por otra parte, Juran señala que la parte más importante de cómo pensar sobre calidad es el proceso de gestión que se tiene que utilizar. La gestión para la calidad se hace por medio del uso de tres procesos que son planificación, control y mejora de la calidad, a los cuales en conjunto los llamó la Trilogía de Juran. La planificación de la calidad es la actividad del desarrollo de los productos y procesos requeridos para satisfacer las necesidades de los clientes, control de calidad significa mantener un proceso en su estado planificado, de forma que siga siendo capaz de cumplir los objetivos operativos y la mejora de la calidad, es el medio de elevar las medidas de la calidad a niveles sin precedente (Juran, op. cit.).

Crosby dentro de su teoría propone tres aspectos administrativos para lograr la calidad: trabajo en equipo, la educación y el mejoramiento como un flujo interminable. Creó el programa "cero defectos", el cual se basa en dos procesos, el primero lo llamó madurez de la administración de la calidad, con cinco etapas y el segundo mejoramiento de la calidad, con 14 pasos e integró cuatro conceptos fundamentales del proceso para el mejoramiento de la calidad; a los que él les llamó Principios Absolutos de la Administración de la

Calidad (Mata-Jiménez, op. cit., Motta-Milke, op. cit. y Valderrama-Sánchez, op. cit.).

Finalmente, Ishikawa establece que practicar el Control de Calidad es desarrollar, diseñar, manufacturar y mantener un producto de calidad que sea el más económico, el más útil y siempre satisfactorio para el consumidor. Así mismo resaltó la importancia de los círculos de calidad, señaló a la investigación, desarrollo, enseñanza y entrenamiento como conceptos importantes para la calidad e introdujo la auditoria de la calidad y estableció las cinco "M": mano de obra, materiales, maquinaria, métodos y medio ambiente (Ishikawa, op. cit.).

Por otro lado la Calidad Total es un proceso permanente para mejorar la producción o prestación de bienes y servicios, cuyas ventajas son el beneficio mutuo de empresas y consumidores, es decir, la Calidad Total es más bien una cultura de excelencia en la acción de todas las actividades de la organización: en el producto, en el servicio, en las actitudes, en las relaciones humanas y en la responsabilidad social, cuya expresión redunde en el compromiso de hacer las cosas bien siempre a tiempo y a la primera. Para lograr este objetivo surge la Gestión Estratégica de la Calidad, la cual consiste en la totalidad de medios por los cuales se logra la calidad, ésta incluye los tres procesos de la trilogía de la calidad: la planificación, el control y la mejora de la calidad (Nietzsche, op. cit.; Gómez-Ayala, op. cit.; Carreño-Martínez, op. cit.; Tapia-Ayala, op. cit. y "Fundación Mexicana").

Con la finalidad de prevenir que el proceso de gestión no se vea afectado en sus objetivos por acontecimientos inesperados, es necesario llevar a cabo un Control de Calidad Total, el cual consiste en observar el desempeño real y compararlo con algún estándar, para saber si el desempeño observado es significativamente diferente a éste y después poder actuar sobre las diferencias encontradas.

Cabe mencionar que los costes de la mala calidad se podrían eliminar si los productos y procesos fueran perfectos, sin embargo se sabe que estos costes son muy elevados y que de acuerdo al tipo de errores o defectos se dividen en costes de fallas internas, fallas externas, evaluación y preventivos; por lo tanto para ser competitivos ya no es efectivo bajar los costes con las formas utilizadas hasta el momento, ahora las soluciones deben darse con nuevos

estilos, nuevas formas, adecuándose a la nueva situación y con calidad, de otra forma se pagará muy caro, ya que sólo sobrevivirán aquellos entes en los que se pueda confiar (Juran y Gryna, op. cit.; Juran, op. cit. y Barca-Delgado, op. cit.).

Una forma de comprobar que se puede confiar en la calidad del producto o servicio proporcionado es por medio del aseguramiento de la calidad, el cual consiste en el conjunto de acciones planeadas, sistematizadas para implementarse dentro del sistema de calidad y demostradas cuando es necesario para proporcionar evidencias objetivas de que una entidad satisface los requerimientos de calidad establecidos, es decir, es un sistema organizado en el cual se encuentran documentadas las funciones clave para lograr la calidad en una empresa. Dichas funciones son identificadas a través de normas de calidad, nacionales e internacionales, las cuales establecen los requisitos a cumplir para poder certificar un producto o servicio y por lo tanto a la empresa que lo provee como una empresa de calidad (Trejo-Colchado, op. cit.).

Al respecto cabe mencionar que la principal norma por la cual debe regirse toda empresa es la norma ISO serie 9000, la cual comprende un conjunto de normas o estándares internacionales propuestos y aceptados por diferentes organismos mundiales, que regulan la operación ordenada para la gestión de la calidad y el aseguramiento de la misma y para su adecuada aplicación se divide en ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003 e ISO 9004 ("Tiempos de calidad", op. cit. y Senlle y Stoll, op. cit.).

De acuerdo con el concepto de calidad es importante señalar que la calidad no es exclusiva del proceso de producción, sino de todas las funciones actividades y tareas que se desarrollan en una organización, incluyendo el proceso de capacitación, por lo cual es indispensable que en este proceso se apliquen los principios de calidad a través de procedimientos que especifiquen las acciones correctas a seguir y que garanticen la satisfacción de las necesidades del cliente, siendo en este caso el cliente el propio trabajador y la empresa en sí misma, en este sentido, las características se convierten en especificaciones técnicas que se traducen en valores cuantitativos o cualitativos. Es por tanto que la calidad y efectividad de la capacitación se ve reflejada cuando los objetivos que debe alcanzar contribuyen al logro de los objetivos y cumplimiento de la misión de la organización, genera los procesos de cambio necesarios en los recursos humanos y adiciona conocimientos, desarrolla habilidades, reforma valores y modifica actitudes. La calidad en el proceso

capacitador consiste en alcanzar los máximos estándares deseables en cada una de las etapas que lo conforman, así mismo concierne al departamento de capacitación desarrollar un sistema de medición que permita fijar prioridades y determinar el grado de avance en el cumplimiento de las expectativas de sus clientes, de forma que puedan saber si están cumpliendo con ellas o no (STPS, 1996e y Harrington, op. cit.).

Una forma de determinar si las actividades que se realizan en el proceso de capacitación son de calidad, es por medio de una evaluación, la cual debe reunir todas las evidencias posibles que en forma objetiva se pueden encontrar a favor o en contra de cada una de las actividades que se están desarrollando dentro del proceso de capacitación.

La evaluación es un proceso que implica la obtención, organización y procesamiento de información precisa y confiable acerca del grado en que se han alcanzado los objetivos de un programa de capacitación, que será contrastada con ciertas normas establecidas para emitir un juicio al respecto y tomar decisiones, es decir, el objetivo principal de la evaluación es ser un elemento de retroalimentación para el mismo subsistema de evaluación, para el sistema integral de adiestramiento y para el macrosistema empresa. La evaluación tiene el propósito de realizar las modificaciones necesarias, así como coadyuvar al constante desarrollo de las actividades de capacitación desarrolladas en las organizaciones, por lo que se puede decir que contribuye al mejoramiento del proceso capacitador en sus diferentes etapas ("IX evaluación de planes y programas", Valencia-Aguirre, op. cit. y Hernández-Lechuga, op. cit.).

Dado el objetivo de la evaluación, ésta debe contar con ciertas características como ser integral, coherente, sistemática, científica, continua y objetiva para que sea útil, válida y confiable. Al ser integral y continua, la evaluación no puede limitarse a una única ocasión ha de estar presente a partir del análisis de necesidades hasta la formación de planes y programas de capacitación, incluyendo sus objetivos, contenidos, actividades, recursos, etc. Por tanto la evaluación se divide en dos niveles: la microevaluación que es la recopilación y análisis de la información sobre la percepción y resultados del aprendizaje, productos del proceso instruccional, proporcionando al capacitador los primeros datos objetivos sobre el desarrollo del sistema y la macroevaluación que es la combinación de información evaluativa de los

distintos subsistemas que integran la función de entrenamiento, tanto desde el punto de vista técnico como instruccional y legal. Este nivel de evaluación se basa en la información disponible sobre los recursos humanos, materiales y tecnológicos que integran un sistema de capacitación, es decir, la evaluación del sistema implica la validación de los esquemas, estructura, procedimientos, instrumentos, métodos y recursos utilizados para hacer la capacitación (Pinto-Villatoro, op. cit.).

Por su momento de aplicación la evaluación se puede clasificar en: Diagnóstica (se aplica antes de iniciar una fase del proceso), Formativa (permite observar los cambios que se producen en el desarrollo del proceso) y Sumaria (proporciona información de hasta que punto se alcanzaron los resultados esperados) ("IX evaluación de planes y programas", op. cit.; STPS, 1996a y 1996b; Carreño, op. cit. y Reza-Trosino, op. cit.) y de acuerdo a su objetivo en cuatro criterios: Reacción (evalúa el curso, el instructor y la coordinación del evento), Aprendizaje (el grado en que los conocimientos impartidos han sido realmente adquiridos por los participantes), Conducta (verificar si los capacitados han aplicado los conocimientos y/o habilidades adquiridas en el curso) y Resultados (analizar los resultados obtenidos, es decir, implica analizar si se han cumplido los objetivos para los cuales tuvo lugar el proceso de formación) (García-Rodríguez, op. cit.; Abernathy, op. cit.; STPS, 1996c; Delahaye y Smith, op. cit.; Dessler, op. cit.; Pinto-Villatoro, op. cit.; Siliceo, op. cit. y Orti-Testillano, op. cit.).

Dentro del nivel de macroevaluación se ubica la evaluación del proceso de capacitación, la cual es un proceso sistemático que permite obtener información útil para retroalimentar al sistema y normar la toma de decisiones, en lo referente a la planificación e implementación de innovaciones al sistema, con el propósito de mejorar y validar técnica y profesionalmente la capacitación en función de sus resultados. De esta forma la evaluación de un sistema de capacitación puede efectuarse en tres formas diferentes, la primera consiste en estimar cuantitativamente el aprendizaje de adiestramiento; la segunda en estimar la calidad didáctica del plan o esquema didáctico del curso, de los materiales y de las técnicas de enseñanza, en otras palabras, los elementos constitutivos y operacionales del programa y la tercera se enfoca principalmente a medir los efectos que el curso de adiestramiento tiene sobre el desempeño laboral de los participantes, y como consecuencia sobre el

funcionamiento de la empresa (Pinto-Villatoro, op. cit.; STPS, 1996b y Valencia-Aguirre, op. cit.).

En particular, la evaluación de la capacitación frecuentemente es practicada con procedimientos desordenados, poco rigurosos y con recursos inadecuados, dando lugar tan sólo a la recopilación de opiniones, lo cual limita su desarrollo y consolidación. Es por tanto que lo más conveniente es crear formas de evaluación apropiadas que garanticen la realización de las acciones de capacitación con calidad, en cuanto a la utilización de recursos, tiempo y costos se refiere (STPS, 1996b y Siliceo, op. cit.).

Para crear formas de evaluación apropiadas y garantizar realmente que las acciones de capacitación sean de calidad es necesario conocer los pasos para la construcción de instrumentos de medición, ya que éstos fungen como un medio de evaluación. Por lo tanto encontramos que la secuencia del proceso de construcción incluye la especificación de su finalidad, la construcción y comprobación de reactivos, el ensamblaje de la forma final de la prueba y el análisis y estandarización de las calificaciones de la prueba. Dentro de la finalidad se debe contemplar el contenido, la composición, las características del grupo al que se destina la prueba como edad, educación y nivel cultural. Por otro lado también es importante tener en cuenta el tipo de decisiones que se van a tomar con base en los resultados de la prueba, las puntuaciones que se van a obtener y la forma en la cual se van a reportar (Brown, op. cit. y Thorndike, op. cit.).

Con base en lo anterior, se debe determinar que formato es el más apropiado para el tipo de constructo a medir. Entre las dimensiones de formatos de pruebas se encuentran los tipos de reactivos que pueden ser: falso-verdadero, opción múltiple, aparejamiento, completamiento, jerarquización o ensayo; el tipo de respuesta, por la cual se clasifican en pruebas de ejecución máxima (se exige del examinado su máximo rendimiento en la tarea que se le pide que ejecute, tanto en lo que "puede" hacer, como en lo que "rinde" en el momento del examen) y de ejecución típica (se intenta saber como reacciona, siente, opina o se comporta un sujeto frente a ciertos estímulos); el tipo de estructura, la cual puede ser estructurada (estímulos y tareas específicas y claras) o proyectivas (estímulos y tareas ambiguas); la forma de administración (individual, colectiva o autoadministrable); la forma de dar instrucciones (verbales o escritas); el tipo de material, que puede ser lápiz-papel, verbal,

ejecución, aparatos especiales o combinación de los tres primeros; y finalmente la forma de calificación, la cual puede ser manual, por conteo de puntos y/o plantillas y por computadora (Reza-Trosino, op. cit.; Morales, op. cit. y Muñiz, op. cit.).

Independientemente del formato que se seleccione, los instrumentos de medición deben cumplir con ciertos requisitos para que sean de utilidad, como son: ser confiable (siempre que se aplique la prueba se deben obtener mediciones o puntuaciones consistentes) y válida (grado en el cual la prueba mide el constructo para el cual se diseño) (Aiken, op. cit.).

En los últimos 10 años se han realizado diferentes trabajos de tesis, a nivel licenciatura, en las carreras de Psicología y Pedagogía, encontrándose que hay un total de 14 tesis que abordaron el tema de evaluación de la capacitación pero enfocándose en diferentes tipos y momentos de la evaluación.

De esta forma encontramos que Ayala-Silva e Iñiesta-Lovera (op. cit.) propusieron un modelo de evaluación con un procedimiento adecuado a las características específicas de la capacitación para facilitar la obtención de datos que permitan el perfeccionamiento de los programas y el sistema integral.

Cruz-Arellanes (op. cit.) propuso una metodología de evaluación y seguimiento para ubicar, sistematizar y analizar las acciones que se desarrollan en el proceso de capacitación, a partir de la identificación del impacto de los eventos a corto y mediano plazo.

Torres-Rodríguez (op. cit.) evaluó el efecto de un curso de entrenamiento en cajas de una institución bancaria, sobre el aprendizaje de los participantes y la aplicación de lo aprendido al lugar de trabajo.

Parada-Gómez y Valdovina-Tapia (op. cit.) evaluaron el impacto de un curso de intendencia sobre las conductas de trabajo de seis empleados de la UNAM, aplicaron un diseño pre-post test, que consistió en registros de precisión, para evaluar los cambios en 11 conductas.

Copado-Ramírez (op. cit.) propuso un sistema de evaluación pedagógica que permitiera tener un control de calidad para seleccionar a los proveedores que capacitan al personal de la Comisión Federal de Electricidad (CFE), con el fin de ofrecerles una capacitación de mayor calidad.

Rodríguez-Huacruz (op. cit.) proporcionó algunas recomendaciones para realizar una evaluación de los programas de capacitación bancaria y mejorar su calidad, para lograr lo anterior realizó un estudio con el fin de obtener

información acerca de los propósitos, instrumentos, sujetos y momentos de la evaluación de los programas de capacitación de Banamex, Grupo Financiero Serfin y Banco Internacional.

Bravo-Méndez (op. cit.) retomó el modelo de evaluación propuesto por Ayala-Silva e Iñiesta-Lovera (op. cit.) con el objetivo de aplicar su modelo de evaluación de seguimiento al programa de capacitación que instrumenta la UNAM a su personal administrativo de confianza.

Mian-Castillo (op. cit.) propuso un modelo de análisis costo-beneficio como una herramienta que tiene consistencia metodológica, útil para el psicólogo del trabajo que lleva una evaluación sistemática del proceso capacitador, permitiéndole mantener objetividad y control en la evaluación de seguimiento.

Calzada-Hinojosa (op. cit.) evaluó la efectividad de un programa de capacitación de telefonía celular con 50 vendedores de diferentes sucursales de Telcel. Les aplicó una evaluación de aprendizaje después de que terminó el curso de capacitación y 60 días después del mismo aplicó un cuestionario de evaluación de seguimiento de 42 preguntas, con la finalidad de detectar los conocimientos y errores comunes que presentan los vendedores una vez recibida la capacitación.

Garnica-Torres (op. cit.) propuso un método de evaluación para retroalimentar el proceso de capacitación; este método se compone de cuatro esquemas que muestran como las etapas administrativas (previsión, planeación, organización, integración, dirección y control) interactúan con las fases del proceso de capacitación (diagnóstico de necesidades, diseño de programas y evaluación de la capacitación) para retroalimentar al sistema de capacitación.

Pidal-Schafer (op. cit.) propuso una serie de instrumentos, dirigidos al participante e instructor, que permiten evaluar el proceso de capacitación con el objetivo de obtener información necesaria y suficiente para la toma de decisiones relativa a los programas de capacitación que faciliten establecer, modificar e implantar nuevos procedimientos en los programas de capacitación.

Roura-Morales (op. cit.) probó un modelo que fue desarrollado por PEMEX en conjunción con el IMP y adaptado por el Lic. Patiño a la metodología costo-beneficio de la capacitación para lograr resultados en términos económicos, en el sector financiero. Estimó el costo-beneficio de la capacitación para 10 empleados de una promotora de seguros.

Figueroa-Benítez (op. cit.) diseñó herramientas de evaluación de las acciones de capacitación, con base en la necesidad que tenía la Secretaría de Gobernación de contar con una herramienta de evaluación de sus acciones de capacitación. Sus herramientas consistieron en cinco cuestionarios de opción múltiple para

evaluar: el curso, contenido temático y objetivos a través del instructor, en su acción didáctica, antes, durante y después, de su ejecución; al instructor por los participantes; a los participantes por el instructor y los recursos materiales e instalaciones, es decir, este proceso de evaluación consiste en valorar la ejecución de la capacitación, determinando de una manera cuantitativa el impacto que tiene dentro de la dependencia.

Finalmente, López-Barrera (op. cit.) propuso una metodología para la elaboración de planes y programas de capacitación, que partiera de una detección de necesidades llevada a cabo en forma sistemática y que considerara la evaluación del proceso capacitador en cuanto a sus resultados al nivel de impacto en las organizaciones. Su propuesta consiste en una serie de métodos (método participativo y método prescriptivo) y técnicas (análisis de puestos) que permiten contar con una amplia gama de opciones para llevar a cabo el proceso de detección de necesidades, también proporciona elementos teórico-metodológicos que permiten la adecuada elaboración de planes y programas de capacitación, por último proporciona una guía práctica con criterios claros que facilitan la medición y la evaluación de los avances, productos y resultados del proceso de capacitación de los trabajadores, así como de la eficacia y la eficiencia de la organización, contribuyendo a retroalimentar las acciones de capacitación, adiestramiento y desarrollo.

Por otro lado también hay investigaciones que examinaron los diferentes factores que influyen en la efectividad de la capacitación.

Así tenemos a Goodale (op. cit.) quien realizó un estudio con los objetivos de medir las diferencias entre el valor del trabajo de empleados de bajo nivel socioeconómico ya contratados y los trabajadores recién empleados que tuvieron trabajos similares; identificar los antecedentes relacionados con el valor del trabajo y detectar cambios en el valor del trabajo como una función de los programas de capacitación. En sus resultados Goodale (op. cit.) encontró que los datos obtenidos apoyan la premisa de que las personas en desventaja difieren de los empleados regulares en expresar su valor hacia el trabajo y que el esfuerzo de las personas en desventaja se centra principalmente en el dinero más que en la remuneración intrínseca del trabajo. Finalmente, Goodale (op. cit.) concluye que es poco probable que con ocho semanas de capacitación se puedan hacer cambios en el valor del trabajo el cual se forma a través de muchos años de experiencia y no sólo con capacitación.

Russell, Terborg y Powers (op. cit.) realizaron una investigación con el objetivo de examinar la relación entre la capacitación del personal de ventas al menudeo, el apoyo organizacional y el desempeño en la tienda. Las hipótesis que plantearon fueron las siguientes 1) el desempeño en la tienda se correlacionará positivamente con la importancia dada a la capacitación; 2) el desempeño en la tienda se correlacionará positivamente con las variables de apoyo de la organización; y 3) el desempeño en la tienda será mejor para las tiendas que combinan la importancia de la capacitación con un contexto de apoyo. En sus resultados Russell et al. (1985) encontraron que existe una relación positiva alta entre el desempeño en la tienda y capacitación, una relación positiva moderada entre variables de apoyo organizacional y desempeño y una correlación positiva entre el apoyo de supervisión y la imagen de la tienda pero en contraste con la predicción, no fue significativamente correlacionado con las variables de desempeño. Russell et al. (1985) concluyeron que su estudio es un primer paso en el intento por relacionar al personal con los programas de recursos humanos y para evaluar el desempeño organizacional.

Noe y Schmitt (op. cit.), ante los resultados de investigaciones previas, propusieron un "Modelo sobre la influencia de la motivación en la efectividad del programa de capacitación", con base en su modelo hipotizaron que la motivación para aprender puede ser influida por el grado en el cual el aprendiz esta identificado psicológicamente con su trabajo e interesado en explorar las conductas que realiza para la mejora de su carrera; que un ambiente favorable puede tener una influencia directa sobre la motivación para aprender y que la motivación del capacitando puede influir en la transferencia de las nuevas habilidades. De acuerdo a las hipótesis anteriores el propósito del estudio de Noe y Schmitt fue investigar la relación que existe entre los resultados de la capacitación (aprendizaje, cambio conductual y mejora de la ejecución) y las actitudes del capacitando con relación a su trabajo, carrera y participación en el programa. Sus resultados sugirieron la existencia de un número importante de relaciones causales, dado que el coeficiente de correlación entre evaluación de habilidades y reacción a la capacitación, implicación en el trabajo y planeación de carrera, implicación en el trabajo y aprendizaje y planeación de carrera y cambio conductual fue estadísticamente significativo.

Ford, Quiñones, Sego y Sorra (op. cit.) con el objetivo de determinar el impacto del nivel organizacional, el contexto de trabajo y los factores individuales sobre las dimensiones del desempeño: cantidad de tareas, nivel de actividad y tipo de tarea, realizaron un estudio donde examinaron la oportunidad para desempeñar las tareas que fueron capacitadas en aviadores de la fuerza aérea. Sus resultados apoyaron la hipótesis de que las diferencias de oportunidades de ejecución están relacionadas con el contexto y factores individuales y la proposición de que los aprendices obtienen diferentes oportunidades para desempeñar las tareas enseñadas.

Bretz y Thompsett (op. cit.) realizaron un estudio con el objetivo de comparar los métodos de aprendizaje tradicional e integrativo utilizados en la capacitación, sus hipótesis al respecto fueron: 1) que los estudiantes entrenados con métodos de aprendizaje integrativo aprenderán más que los estudiantes entrenados con métodos tradicionales y 2) que los estudiantes de la capacitación basada en aprendizaje integrativo tendrán más reacciones positivas que los estudiantes capacitados con métodos tradicionales. Los resultados encontrados por Bretz y Thompsett (op. cit.) no apoyaron la hipótesis de que en la capacitación con aprendizaje integrativo los sujetos aprenderían significativamente más que los sujetos capacitados con el sistema tradicional ya que los sujetos que fueron asignados al azar a la capacitación de aprendizaje integrativo tuvieron un aprendizaje menor que los sujetos que recibieron capacitación tradicional. Sin embargo, con respecto a la segunda hipótesis, a los sujetos que se les capacitó con aprendizaje integrativo tuvieron más reacciones positivas que los de la capacitación tradicional.

Arvey, Maxwell y Salas (op. cit.) realizaron un estudio con el propósito de examinar el poder relativo de los diseños de evaluación pre-post test y seguimiento de acuerdo a diferentes costos. Intentaron mostrar que las ventajas relativas de los diseños varían considerablemente en función de los costos asociados a tales evaluaciones. Los tres tipos de costos que consideraron en su estudio fueron: Costos de los sujetos, Costos administrativos y Costos de los instrumentos. Para determinar el poder relativo de los diseños de evaluación desarrollaron formulas para calcular los diferentes costos que afectan el poder de los diseños. Arvey et al. (1992) mostraron evidencia de que el diseño de seguimiento tiene más ventajas que un diseño pre-post test, dados los tipos particulares de costos y los presupuestos limitados para cada uno.

Harrison (op. cit.) examinó la eficacia de los efectos individuales y combinados del asimilador cultural, como un componente cognitivo y el modelo conductual, como un componente experimental en la facilitación del aprendizaje, el desarrollo de habilidades conductuales y la creación de reacciones positivas. Encontró que cada uno de los grupos experimentales mostraron reacciones significativamente más positivas que el grupo que no recibió capacitación, pero no significativamente más relevantes que los grupos de comparación. De esta manera los participantes parecen reaccionar favorablemente al recibir alguna capacitación, sin tener en cuenta el tipo de aproximación de la capacitación. No obstante, una examinación del efecto del tamaño indica que la comparación entre las condiciones experimentales y la relevancia de las condiciones de comparación generalmente producen efectos que colocan las medidas en el nivel medio, lo cual sugiere que las diferencias serían significativas en una muestra más grande.

Allinger, Tannebaum y Bennett (op. cit.) propusieron un esquema de los criterios de evaluación de la capacitación basado en el meta análisis de Allinger y Janak (op. cit.). Condujeron un meta-análisis de las relaciones entre los criterios de capacitación basado en el modelo de Kirkpatrick, en donde prevalecieron las mediciones de la reacción del aprendiz en el lugar de trabajo y en la investigación, se enfocaron en las relaciones entre las reacciones del aprendiz con los otros criterios; examinaron la confiabilidad de varios criterios de evaluación como un requerimiento psicométrico para cualquier criterio y realizaron un análisis moderador examinando si el contenido similar de los criterios de medición influye en las relaciones entre ellos. Los resultados del meta análisis de Allinger et al. (1997) revelan que hay modestas correlaciones entre varios tipos de criterios de la capacitación y no es sorprendente que altas correlaciones fueran mostradas entre los diferentes niveles de un mismo criterio, lo cual indica una validez convergente.

Klein y Weaver (op. cit.) realizaron un estudio sobre la evaluación del impacto de un programa de capacitación de orientación formal en el ámbito organizacional. El programa de orientación tuvo el objetivo de ayudar a nuevos empleados a: a) sentirse como una parte más de la organización, b) aprender más acerca del lenguaje, tradiciones, misión, historia y estructura de la organización y c) comprender mejor los principios del lugar de trabajo de la organización. Klein y Weaver (op. cit.) encontraron que la asistencia al programa impactó la socialización en las dimensiones de metas/valores e historia pero no

en la dimensión del lenguaje. La asistencia a la orientación también tuvo un efecto en la dimensión de gente y también fue asociada con un alto compromiso organizacional afectivo. Por otro lado no hubo impacto con respecto a la dimensión de políticas.

Con base en la investigación documental descrita a lo largo de este trabajo podemos decir que los modelos que existen para evaluar el proceso de capacitación no se enfocan a la calidad con que se lleva acabo dicho proceso, ya que las que hay contemplan sólo algunas fases de éste o evalúan el proceso en otros aspectos y no en la calidad del mismo, por lo que se hace necesario elaborar una alternativa de evaluación que se pueda aplicar en las empresas con el objetivo de evaluar la calidad de los procesos previos de capacitación, antes de iniciar el nuevo proceso y así determinar si se ha cumplido con los estándares establecidos para la realización del proceso de capacitación para que, de no ser así se dé retroalimentación y se adopten las medidas necesarias para conducir el nuevo proceso con una mejor calidad. Se hace entonces necesario contar con un instrumento que evalúe el grado de calidad con que se implementa dicho proceso para que se realicen acciones de mejoramiento continuo, con base en la información obtenida, y así poder tener un impacto positivo en la satisfacción del cliente o personal capacitado, viéndose esto reflejado en el incremento de la productividad; esto es importante ya que en la actualidad las industrias se enfrentan a una competencia en el ámbito nacional e internacional, por lo que para sobrevivir y crecer es necesario que se rijan por un enfoque de calidad en todas sus acciones, que les asegure satisfacer los requerimientos de sus clientes, así como el uso racional de los recursos humanos y materiales y reducir de manera significativa los costos resultantes de una mala calidad.

5.3. OBJETIVO

La propuesta para evaluar el proceso de capacitación consiste en la elaboración de un instrumento (Instrumento para Evaluar la Calidad del proceso de Capacitación en las Organizaciones: IECCO) que tiene como objetivo determinar el grado de calidad con que se realiza el proceso de capacitación en las empresas.

5.4 CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO.

El IECCO está organizado en cuatro categorías, las cuales representan las áreas a evaluar en el proceso de capacitación: la primera evalúa la calidad de las acciones en la etapa de detección de necesidades de capacitación y consta de 10 reactivos; la segunda categoría determina la calidad con que se elaboran los planes y programas de capacitación y está compuesta por 13 reactivos; la tercera evalúa la calidad con que se ejecutan y evalúan los programas de capacitación y consta de 13 reactivos y la última categoría evalúa la calidad con que se realiza el seguimiento y está formada por 10 reactivos.

El instrumento está compuesto por un cuadernillo de 46 reactivos que evalúan las cuatro categorías, una hoja de respuestas y cuatro plantillas para calificar cada área por separado.

El IECCO es un instrumento dirigido a toda aquella persona que recibe capacitación, independientemente del puesto que desempeñe, pero siempre y cuando tenga un grado de estudios (mínimo secundaria) que les permita comprender las instrucciones y preguntas del instrumento.

El instrumento está estructurado por enunciados afirmativos. Su escala de calificación consiste en una escala de actitud Likert, con seis puntos apoyada por diferencial semántico, es decir, una escala que utiliza frases graduadas en un continuo cuyos extremos están representados por adjetivos opuestos.

El instrumento puede aplicarse individual o colectivamente. Se sugiere que sea en un lugar que tenga buena iluminación, condicionado con un mobiliario adecuado (que permita la facilidad para escribir) y libre de estímulos distractores.

Las características psicométricas del instrumento son:

<i>Por el tipo de:</i>	<i>Se clasifica en:</i>
Respuesta solicitada	Ejecución Típica
Variable que mide	Calidad
Uso	Área laboral
Estructura	Estructurada

Reactivos	Opción múltiple
Administración	Individual o colectiva
Instrucciones	Escritas
Material	Lápiz y papel
Calificación	Conteo de puntos y plantilla.

5.5 PROCEDIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN.

Para la elaboración de esta propuesta primero se definieron las características de la prueba, su finalidad y forma de calificación, se definieron las áreas que se pretendían evaluar (detección de necesidades de capacitación, planeación de la capacitación, ejecución y evaluación de la capacitación y seguimiento de la capacitación), enseguida se realizó la elaboración de un banco de 25 reactivos por cada categoría, de los cuales se eliminaron aquellos que estaban repetidos y tenían una redacción ambigua, por otro lado se corrigió la redacción de aquellos que eran útiles pero no eran claros. Quedaron 46 reactivos distribuidos en las cuatro categorías, estos reactivos se organizaron al azar para formar el cuadernillo de preguntas que constituye el instrumento final (ver anexo 1).

Los reactivos que quedaron para cada categoría fueron los siguientes:

Categoría 1. Detección de necesidades de capacitación (DNC).

1. La técnica utilizada para hacer la DNC es eficiente para encontrar las deficiencias en mi desempeño.
2. La empresa cuenta con procedimientos que especifican cuáles son las tareas y actividades de mi puesto.
3. El departamento de capacitación me informa sobre los resultados de la DNC.
4. Al hacer la DNC, el departamento de capacitación toma en cuenta los procedimientos del puesto para comprobar que estoy cumpliendo con las tareas establecidas.

5. Los objetivos de los programas de capacitación son coherentes con la información de la DNC.
6. La información de la DNC es útil para establecer los objetivos de los programas de capacitación.
7. Los resultados de la DNC reflejan realmente mis necesidades de capacitación.
8. La técnica utilizada para hacer la DNC permite obtener información sobre las necesidades de capacitación que percibo.
9. La DNC arroja datos que permiten canalizar las deficiencias encontradas que no se cubren con la capacitación.
10. El departamento de capacitación realiza una DNC para identificar mis necesidades de capacitación.
11. La técnica de DNC permite identificar las destrezas manuales, habilidades intelectuales y actitudes personales en las que necesito ser capacitado.

Categoría 2. Elaboración de planes y programas de capacitación.

1. La infraestructura del lugar (ejm. iluminación, espacios, ventilación, mobiliario) en el que se imparte el programa de capacitación es óptimo para facilitar mi aprendizaje.
2. El uso de recursos materiales (ejem. proyectores, rotafolios, máquinas, equipos de vídeo., pantalla) facilitan mi aprendizaje.
3. La modalidad del programa de capacitación (curso, taller, seminario, conferencia o plática) facilita mi aprendizaje.
4. Las dinámicas realizadas son adecuadas para el contenido del programa de capacitación (ejem. lluvia de ideas, lectura-discusión, dramatización).
5. Los programas de capacitación se revisan y actualizan para su mejora.

6. Los objetivos del programa de capacitación cubren mis necesidades manifestadas.
7. Los objetivos del programa establecen claramente la conducta que debo mostrar al término de la capacitación.
8. Al iniciar el programa de capacitación se da a conocer la forma en que se evaluará el logro de los objetivos.
9. El contenido del curso está ordenado de forma que facilita la adquisición y comprensión del mismo.
10. Se da a conocer con anticipación el programa, lugar, fecha y horarios en que se impartirá la capacitación.
11. El material didáctico que se utiliza en la capacitación cumple con el objetivo de apoyar de manera eficiente el aprendizaje.
12. El programa de capacitación se imparte fuera de mi horario de trabajo.
13. El contenido del programa de capacitación es aplicable a mi trabajo cotidiano.

Categoría 3. Ejecución y Evaluación.

1. Al iniciar la capacitación se aplica una evaluación previa de conocimientos, actitudes o de habilidades.
2. Al iniciar cada sesión de capacitación se dan a conocer los objetivos de la misma.
3. El instructor muestra una actitud amable y positiva ante el grupo.
4. El instructor explica claramente los contenidos del programa de capacitación.
5. El instructor respeta el orden de los temas del programa de capacitación.

6. El instructor imparte cada uno de los temas establecidos en el programa de capacitación.
7. El instructor hace uso de los recursos materiales designados para la exposición de los temas.
8. El instructor domina los temas del programa de capacitación.
9. En la impartición del programa de capacitación se respeta el tiempo de duración establecido para cada sesión y actividad.
10. El programa de capacitación inicia en la fecha establecida.
11. Se me proporciona material sobre el contenido de la capacitación (ejem. Manual del participante).
12. Inmediatamente después de finalizar la capacitación se aplica una evaluación de conocimientos, actitudes o habilidades.
13. Al finalizar la capacitación se entregan las constancias de participación a los capacitados.

Categoría 4. Seguimiento.

1. El departamento de capacitación evalúa mi ejecución para observar si se presentan cambios en mis habilidades, desempeño y/o actitudes como resultado de la capacitación.
2. Los conocimientos, habilidades y/o actitudes en los que fui capacitado son útiles para mejorar mi desempeño en el trabajo.
3. El departamento de capacitación se interesa en obtener información sobre los beneficios que obtuve con la capacitación recibida.
4. El departamento de capacitación supervisa si hay una disminución en la frecuencia de errores en las tareas que realizo.

5. Después de la capacitación recibo retroalimentación sobre mi desempeño en mi puesto de trabajo.
6. Se me informa que hubo mejoras en mis habilidades, desempeño y/o actitudes debidas a la capacitación recibida.
7. El departamento de capacitación toma en cuenta mi opinión acerca de la utilidad que tuvo el programa de capacitación en mi lugar de trabajo.
8. El departamento de capacitación supervisa que cuente con los recursos materiales necesarios para aplicar lo aprendido en mi puesto de trabajo.
9. El departamento de capacitación supervisa que se me dé la oportunidad de aplicar lo que aprendí a mi puesto de trabajo.
10. Se lleva a cabo una evaluación para comprobar que los cambios en mi puesto de trabajo se deben a la capacitación recibida.

5.5.1 Descripción Interna del Instrumento:

Categoría	Definición	Aspectos a medir	Reactivos
Detección de Necesidades de Capacitación	Etapa del proceso de capacitación que determina la diferencia existente entre una situación real y otra deseada expresada en términos cuantificables o medibles y que permite planear y llevar a cabo los programas de capacitación.	<ul style="list-style-type: none"> > Eficiencia de la técnica utilizada para la DNC. > Satisfacción de las necesidades que demandan los empleados. > Contar con análisis de puestos. > Realización de una DNC periódicamente. > Utilidad de la información obtenida con la DNC para plantear los objetivos de los programas. > Canalización de deficiencias que no se cubren con capacitación. 	10 (1, 6, 8, 9, 22, 23, 25, 27, 33, 46)

<p>Planes y programas de la capacitación</p>	<p>Es la etapa en la que se describe detalladamente el conjunto de actividades de instrucción-aprendizaje tendientes a satisfacer las necesidades de capacitación de las diferentes áreas de la empresa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Objetivos de capacitación basados en la DNC. ➤ Eficiencia de la modalidad en que se imparte la capacitación. ➤ Satisfacción de las necesidades del empleado con el contenido del programa. ➤ Impartición del programa fuera del los horarios de trabajo. ➤ Utilización de recursos materiales y didácticos para la facilitación del aprendizaje. ➤ Objetivos que establezcan claramente la conducta esperada por el participante al término de la capacitación. 	<p>13</p> <p>(7, 11, 13, 17, 20, 21, 29, 31, 34, 39, 40, 43, 44)</p>
<p>Ejecución y Evaluación de la capacitación</p>	<p>En esta fase del proceso se lleva acabo la ejecución del plan y programas de capacitación, implica reunir a los aprendices y transmitirles los contenidos de la capacitación. Concluida esta fase y con el propósito de tener conocimiento preciso de los resultados logrados con relación a lo planeado, es necesario llevar a cabo un trabajo de evaluación que permita obtener información útil para analizar los cambios de conducta logrados en los capacitandos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Respeto al tiempo de duración de cada sesión y actividad del programa. ➤ Asignación de instructores eficientes para impartir el contenido del programa. ➤ Proporcionar los materiales de apoyo a los participantes. ➤ Aplicación de evaluaciones de reacción, aprendizaje y conducta a los participantes. ➤ Entrega de constancias. 	<p>13</p> <p>(2, 4, 5, 14, 18, 24, 30, 32, 36, 37, 38, 42, 45)</p>

Seguimiento de la capacitación	Esta etapa se efectúa en fecha posterior al término del curso y su propósito es obtener elementos de retroalimentación que permitan medir el grado en que se cumplen los objetivos y se mantienen los logros	Aplicación de técnicas, posteriores a la capacitación, para evaluar: <ul style="list-style-type: none"> ➤ La aplicación de conocimientos al lugar de trabajo. ➤ Cambios de actitud en los trabajadores. ➤ Que se cuente con los recursos necesarios para aplicar lo aprendido en la capacitación. ➤ Que los cambios se debieron a la capacitación. ➤ Que se dé retroalimentación a los empleados. 	10 (3, 10, 12, 15, 16, 19, 26, 28, 35, 41)
--------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------

5.6 CALIFICACIÓN INDIVIDUAL Y GRUPAL.

Forma individual.

La forma de calificación de este instrumento es mixta: mediante plantillas individuales para la localización de cada área o categoría en la hoja de respuestas (ver anexo 2) y por conteo de puntos.

Se debe realizar una sumatoria por categoría, con los números que correspondan a la casilla que el participante haya marcado en el instrumento (con una equis "X"). Posteriormente el resultado de la sumatoria se debe dividir entre el número de reactivos de cada área, lo que nos dará una media o resultado por categoría.

El valor para cada casilla, está dado de manera creciente:

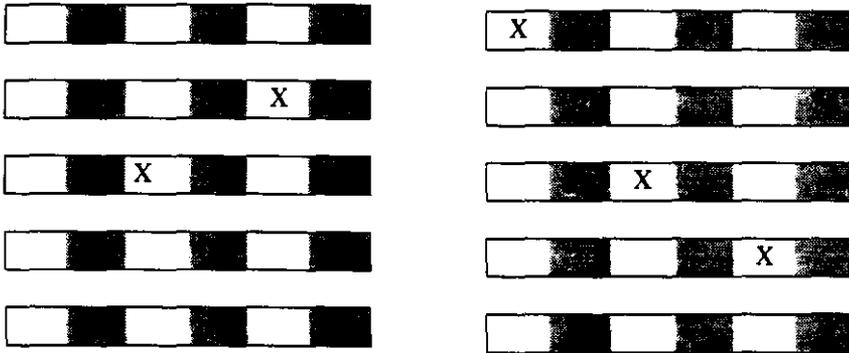
Nunca	Casi nunca	Poco	Frecuentemente	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5	6

La fórmula para encontrar el resultado es:

$$\frac{\sum r}{Nc} = \bar{X}$$

Donde:
 $\sum r$ = Sumatoria de los puntajes por reactivo.
 Nc = Número de reactivos por categoría.
 \bar{X} = Media

Por ejemplo: si el participante contestó en las preguntas número 1, 6, 8, 9, 22, 23, 25, 27, 33, 46 correspondientes a la categoría 1 Detección de necesidades de capacitación como se muestra a continuación:



Se realiza la sumatoria de los puntajes obtenidos:

$$2 + 5 + 3 + 4 + 4 + 1 + 6 + 3 + 5 + 6 = 39$$

y el resultado se dividen entre el número de reactivos de la categoría, en este caso Detección de necesidades de capacitación: $39 / 10 = 3.9$

3.9 es la media o resultado de la categoría 1 (Detección de necesidades de capacitación). Dado que el resultado obtenido en esta categoría fue de una media de 3.9, cae en el rango de calidad moderada (para interpretar el puntaje obtenido remitirse al apartado de normas de interpretación).

Para obtener la calidad del proceso completo de capacitación se suman las medias de las cuatro categorías y se dividen entre cuatro para obtener la calidad total.

Por ejemplo: si las medias obtenidas en cada una de las categorías fueron:

Categoría 1= 3.9

Categoría 2= 4.6

Categoría 3= 2.4

Categoría 4= 1.5

Aplicando la fórmula anterior la media total sería: $3.9 + 4.6 + 2.4 + 1.5 = 12.4$, dividida entre 4, que es el número de categorías, el puntaje de calidad total obtenido es de: 3.1 Esto significa que la calidad total del proceso de capacitación es moderada. Para interpretar esta clasificación remitirse al apartado de normas de interpretación.

Forma grupal.

Para obtener la calificación grupal se obtienen las medias por individuo para cada categoría, siguiendo los pasos para la calificación individual, posteriormente se hace la sumatoria de las medias de todos los capacitados por categoría, como se muestra a continuación:

Sujetos	C1	C2	C3	C4
1	3.9	4.6	2.4	1.5
2	2.1	3.6	5.4	6
3	4.5	1.9	4.7	6
4	3.5	2.7	3.9	3.7
5	2.7	5.1	4.2	2.5
6	1.4	2.5	2.9	3.9
7	3.9	4.6	2.4	1.5
8	2.1	3.6	5.4	6
9	4.5	1.9	4.7	6
10	3.5	2.7	3.9	3.7
11	2.7	5.1	4.2	2.5
12	1.4	2.5	2.9	3.9
Suma total de medias	36.2	40.8	47	47.2

A continuación se divide la suma total de medias por categoría entre el número total de sujetos:

$$C1. 36.2 / 12 = 3.01$$

$$C2. 40.8 / 12 = 3.4$$

$$C3. 47 / 12 = 3.9$$

$$C4. 47.2 / 12 = 3.9$$

Con los resultados se obtiene la calidad por categoría reflejada por el grupo de capacitados (para saber en que clasificación de calidad cae el puntaje ver el apartado de normas de interpretación).

Para obtener la calidad total del proceso reflejada por el grupo de capacitados, se suman las medias totales de cada categoría y el resultado se divide entre 4, que es el número de categorías: $3.01 + 3.4 + 3.9 + 3.9 = 14.21 / 4 = 3.5$

El 3.5 es igual a la calidad total del proceso de capacitación, el cual cae en la clasificación de calidad moderada (ver normas de interpretación).

5.7 NORMAS DE INTERPRETACIÓN.

Para realizar la interpretación de los puntajes resultantes, se debe localizar la media obtenida de cada categoría así como la media total del instrumento (las cuales indican que tan alta o baja es la calidad en el proceso de capacitación por categoría y en su totalidad) en la siguiente escala:

CALIDAD ÓPTIMA	$\bar{X} = 4.6$ a 6
CALIDAD MODERADA	$\bar{X} = 2.6$ a 4.5
CALIDAD DEFICIENTE	$\bar{X} = 1$ a 2.5

Categoría 1. *Detección de necesidades de capacitación.***Calidad Óptima (4.6-6).**

El departamento de capacitación siempre realiza una DNC para identificar las necesidades de capacitación. Las técnicas utilizadas para hacer la DNC siempre son efectivas para obtener información sobre las deficiencias de los trabajadores en su desempeño, por lo que se reflejan las necesidades reales y percibidas del empleado en el área intelectual, actitudinal y/o de habilidades. Al hacer la DNC siempre se toman en cuenta los procedimientos que especifican las actividades y tareas del puesto para comprobar que el empleado esté cumpliendo con éstos, y si no es así se determinan las necesidades que se pueden cubrir con capacitación y se canalizan aquellas que no se satisfacen con la capacitación. Las acciones realizadas en esta área siempre satisfacen las necesidades y expectativas de los empleados y se realizan de acuerdo a los procedimientos que establecen cómo hacer una DNC.

Calidad Moderada (2.6-4.5).

El departamento de capacitación realiza con frecuencia una DNC para identificar las necesidades de capacitación. Las técnicas que utiliza frecuentemente son efectivas para obtener información sobre las deficiencias de los trabajadores en su desempeño. Al hacer la DNC, con frecuencia toma en cuenta los procedimientos que especifican las actividades y tareas del puesto para comprobar que el empleado esté cumpliendo con éstos, con lo cual a veces puede determinar si una necesidad se debe a falta de capacitación o se cubre con otros procedimientos. Las acciones realizadas en esta área frecuentemente satisfacen las necesidades y expectativas de los empleados y se realizan de acuerdo a los procedimientos que establecen cómo hacer una DNC.

Calidad Deficiente (1-2.5).

El departamento de capacitación nunca realiza una DNC como se establece en los procedimientos. Para identificar las necesidades de capacitación utiliza técnicas que no son efectivas y no reflejan las necesidades reales y sentidas de los empleados en el área intelectual, actitudinal y/o de habilidades. La empresa no cuenta con procedimientos que especifiquen las actividades y tareas del puesto del empleado para comprobar que éste cumpla con ellas; con los datos

que obtiene no puede determinar si las necesidades se cubren con capacitación o con otros procedimientos. Las acciones realizadas en esta área nunca satisfacen las necesidades y expectativas de los empleados y no se realizan de acuerdo a los procedimientos que establecen como hacer una DNC.

Categoría 2. Planes y programas de capacitación

Calidad Óptima (4.6-6).

El departamento de capacitación, al elaborar sus planes y programas de capacitación, siempre toma en cuenta los procedimientos que especifican como se deben realizar estas acciones por lo que satisface las expectativas de los clientes (capacitandos). Los programas de capacitación siempre se revisan y actualizan para su mejora. Los objetivos de los programas siempre se elaboran con base en los resultados obtenidos por la DNC y establecen claramente cual es la conducta que deberán mostrar los participantes al término de la instrucción. A los participantes siempre se les da a conocer con anticipación el programa, lugar, fecha y horarios en que se impartirá la capacitación, y al inicio de ésta se les comunica la forma en que se evaluará el alcance de los objetivos. Los capacitandos siempre están satisfechos con el contenido de los programas ya que cubre sus necesidades y es aplicable a su trabajo cotidiano. El departamento de capacitación siempre hace un uso y selección óptimo de los recursos materiales e infraestructura del lugar, modalidad, dinámicas y material didáctico utilizados, por lo que se facilita el aprendizaje de los capacitandos. Los programas de capacitación siempre se imparten fuera del horario de trabajo de los empleados.

Calidad Moderada (2.6-4.5).

El departamento de capacitación, al elaborar sus planes y programas de capacitación, frecuentemente toma en cuenta los procedimientos que especifican como se deben realizar estas acciones. Con frecuencia los programas de capacitación se revisan y actualizan para su mejora. Los objetivos de los programas frecuentemente se basan en los resultados obtenidos por la DNC y establecen cual es la conducta que deberán mostrar los participantes al término de la instrucción. A los participantes con frecuencia se les da a conocer con anticipación el programa, lugar, fecha y horarios en que se impartirá la

capacitación, y al inicio de ésta se les comunica la forma en que se evaluará el alcance de los objetivos. Los capacitandos con frecuencia se sienten satisfechos con el contenido de los programas y el orden de éstos facilita la adquisición y comprensión del mismo. Con frecuencia el departamento de capacitación hace un uso y selección poco adecuado de los recursos materiales e infraestructura del lugar, modalidad, dinámicas y material didáctico por lo que no siempre se facilita el aprendizaje de los capacitandos. Frecuentemente la capacitación se imparte fuera del horario de trabajo de los empleados.

Calidad Deficiente (1-2.5).

El departamento de capacitación nunca planea sus programas y la capacitación que proporciona no se basa en los procedimientos que especifican como se deben realizar estas acciones por lo que no satisface las expectativas de los clientes. La capacitación que proporciona no se revisa y actualiza para su mejora. Los objetivos de la capacitación no son congruentes con los resultados obtenidos por la DNC y no establecen cual es la conducta que deberán mostrar los participantes al término de la instrucción. A los participantes nunca se les da a conocer con anticipación el programa, lugar, fecha y horarios en que se impartirá la capacitación. Los capacitandos nunca quedan satisfechos con el contenido de la capacitación. El departamento de capacitación no hace un uso y selección óptimo de los recursos materiales e infraestructura del lugar, modalidad, dinámicas y material didáctico por lo que no se facilita el aprendizaje de los capacitandos. Los programas de capacitación interfieren con las actividades laborales de los empleados.

Categoría 3. Ejecución y Evaluación de la capacitación

Calidad Óptima (4.6-6).

Los programas de capacitación siempre inician en la fecha establecida y al ejecutarse se respeta el tiempo de duración programado para cada sesión y actividad. Los instructores encargados de ejecutar los programas siempre dan a conocer los objetivos de la capacitación al inicio de ésta, respetan el orden de los temas, explican claramente los contenidos de la capacitación e imparten todos los temas del programa. Los instructores siempre hacen un uso adecuado de los recursos materiales que se designan para ser utilizados en la capacitación

y proporcionan a los participantes el material con los contenidos del mismo. Durante la capacitación siempre se realizan acciones para evaluar los resultados de la capacitación de tal forma que se compruebe que los cambios en la conducta de los participantes son debidos a la capacitación. Siempre se lleva a cabo una evaluación de conocimientos, actitudes o habilidades antes y después de la capacitación. Al finalizar la capacitación siempre se entrega al participante constancias de asistencia a los cursos de capacitación. Las acciones que se realizan en esta etapa siempre satisfacen las expectativas de los capacitandos y se apegan a los procedimientos que indican como llevar a cabo la ejecución y evaluación de los programas de capacitación.

Calidad Moderada (2.6-4.5).

Los programas de capacitación con frecuencia inician en la fecha establecida y al ejecutarse se respeta el tiempo de duración programado para cada sesión y actividad. Los instructores encargados de ejecutar los programas no siempre dan a conocer los objetivos de la capacitación al inicio de ésta, frecuentemente respetan el orden de los temas, explican claramente el contenido de la capacitación e imparten la mayoría de los temas del programa. Los instructores con frecuencia hacen un uso adecuado de los recursos materiales que se designan para ser utilizados en la capacitación y proporcionan a los participantes el material con los contenidos del mismo. Los instructores tienen poco dominio sobre los temas que exponen. Durante la capacitación no siempre se realizan acciones de evaluación antes y después para comprobar que los cambios en la conducta de los participantes son debidos a la capacitación. Al finalizar la capacitación frecuentemente se entrega a los participantes constancias de asistencia a los cursos de capacitación. Las acciones que se realizan en esta etapa con frecuencia satisfacen las expectativas de los capacitandos y se apegan a los procedimientos que indican como llevar a cabo la ejecución y evaluación de los programas de capacitación.

Calidad Deficiente (1-2.5).

La ejecución de los programas de capacitación nunca se lleva a cabo de acuerdo a lo indicado. No se respetan las fechas y horarios establecidos para cada sesión y actividad. Los instructores no dan a conocer los objetivos de la capacitación al inicio de ésta, no respetan el orden de los temas, no explican claramente los contenidos de la capacitación y no imparten todos los temas del

programa. Los instructores nunca hacen un uso adecuado de los recursos materiales que se disponen para ser utilizados en la capacitación y no proporcionan a los participantes el material con los contenidos del mismo. Los instructores no dominan los temas de la capacitación. Durante la capacitación no se realizan evaluaciones de conocimientos, actitudes o habilidades antes y después de la capacitación. Al finalizar la capacitación nunca se entregan constancias de asistencia a los participantes. Las acciones que se realizan en esta etapa nunca satisfacen las expectativas de los capacitandos y no se apegan a los procedimientos que indican como llevar a cabo la ejecución y evaluación de los programas de capacitación.

Categoría 4. Seguimiento de la capacitación

Calidad Óptima (4.6-6).

El departamento de capacitación siempre evalúa en que medida el empleado utiliza lo aprendido en su puesto de trabajo. Al realizar el seguimiento siempre se pueden observar cambios en las habilidades, desempeño y actitudes de los trabajadores debidas a la capacitación. Siempre se da retroalimentación al empleado sobre su desempeño en el puesto de trabajo así como también se le informa si hubo mejoras en sus habilidades debidas a la capacitación. El departamento de capacitación siempre supervisa que el empleado cuente con los recursos materiales necesarios para aplicar lo aprendido en su puesto de trabajo, que se le dé la oportunidad de aplicarlo y si hay una disminución de repetición en las tareas. El departamento de capacitación siempre pregunta al empleado si los programas de capacitación fueron de utilidad para mejorar su desempeño en el puesto de trabajo.

Calidad Moderada (2.6-4.5).

Con frecuencia el departamento de capacitación evalúa en que medida el empleado utiliza lo aprendido en su puesto de trabajo. Al realizar el seguimiento frecuentemente se pueden observar cambios en las habilidades, desempeño y actitudes de los trabajadores debidas a la capacitación. No siempre se da retroalimentación al empleado sobre su desempeño en el puesto de trabajo y pocas veces se le informa si hubo mejoras en sus habilidades debidas a la capacitación. El departamento de capacitación con frecuencia

supervisa que el empleado cuente con los recursos materiales necesarios para aplicar lo aprendido en su puesto de trabajo, que se le dé la oportunidad de aplicarlo y si hay una disminución en la repetición de tareas. El departamento de capacitación no siempre pregunta al empleado si los programas fueron de utilidad para mejorar su desempeño en el puesto de trabajo.

Calidad Deficiente (1-2.5).

El departamento de capacitación nunca evalúa cambios en las habilidades, desempeño y actitudes de los trabajadores debidas a la capacitación y en que medida el empleado utiliza lo aprendido en su puesto de trabajo.

Calidad total del proceso de capacitación.

Calidad Óptima (4.6-6).

El departamento de capacitación siempre realiza el proceso de capacitación de acuerdo a los procedimientos establecidos acerca de lo que se debe hacer en cada una de las etapas del proceso, de esta forma siempre se alcanzan los objetivos planteados para cada ciclo de capacitación y se satisfacen las necesidades y expectativas de los clientes. Es decir, el departamento de capacitación siempre realiza una DNC con técnicas efectivas para identificar las necesidades reales y sentidas del trabajador. Los objetivos de los planes y programas siempre se elaboran con base en los resultados obtenidos por la DNC, establecen claramente cuál es la conducta que deberán mostrar los participantes al término de la instrucción y siempre se revisan y actualizan para su mejora. Al ejecutarse los programas de capacitación siempre se llevan a cabo de acuerdo a lo establecido en la etapa anterior. Los instructores designados siempre cuentan con un nivel de preparación óptimo para impartir los programas de capacitación y cumplen con el cronograma de actividades establecido. Siempre se realizan acciones para evaluar los resultados de la capacitación de tal forma que se compruebe que los cambios en la conducta de los participantes son debidos a la capacitación. Siempre se aplica una técnica de seguimiento para evaluar en que medida el empleado utiliza lo aprendido en su puesto de trabajo y si los programas de capacitación son redituables para la empresa.

Calidad Moderada (2.6-4.5).

Con frecuencia el departamento de capacitación realiza el proceso de capacitación de acuerdo a los procedimientos establecidos acerca de lo que se debe hacer en cada una de las etapas del proceso, por lo que no siempre se satisfacen las necesidades y expectativas de los clientes. Es decir, el departamento de capacitación frecuentemente realiza una DNC con técnicas efectivas para identificar las necesidades reales y sentidas del empleado. Los objetivos de los planes y programas no siempre se elaboran con base en los resultados obtenidos por la DNC, pocas veces establecen claramente cual es la conducta que deberán mostrar los participantes al término de la instrucción y a veces se revisan y actualizan para su mejora. Al ejecutarse los programas de capacitación frecuentemente se llevan a cabo de acuerdo a lo establecido en la etapa anterior. Los instructores designados no siempre cuentan con un nivel de preparación óptimo para impartir los programas de capacitación y la mayoría de las veces cumplen con el cronograma de actividades establecido. Frecuentemente se realizan acciones para evaluar los resultados de la capacitación de tal forma que se compruebe que los cambios en la conducta de los participantes son debidos a la capacitación. No siempre se aplica una técnica de seguimiento para evaluar en que medida el empleado utiliza lo aprendido en su puesto de trabajo y si los programas de capacitación son redituables para la empresa.

Calidad Deficiente (1-2.5).

Las acciones que realiza el departamento de capacitación para realizar el proceso de capacitación nunca se llevan a cabo de acuerdo a los procedimientos establecidos acerca de lo que se debe hacer en cada una de las etapas del proceso, por lo que no se satisfacen las necesidades y expectativas de los clientes.

CAPÍTULO
VI

DISCUSIÓN Y
CONCLUSIÓN

Con base en la investigación documental realizada encontramos que hay información relevante sobre los temas de capacitación, calidad y evaluación.

Como primer punto importante encontramos que algunos autores más que ver a la capacitación como la mera transmisión de conocimientos y habilidades para generar cambios de comportamiento en los trabajadores, la visualizan como una estrategia competitiva, tal como lo plantea Pinto-Villatoro (op. cit.) al decir que las exigencias del mercado mundial han implicado la necesidad de dar un impulso a la capacitación como una estrategia que provee al personal conocimientos, habilidades y actitudes para que comprendan como ser competitivos.

Al respecto García-Santana (op. cit.) menciona que los empresarios nacionales acostumbraban imponer a sus consumidores productos y servicios que no cumplieran con los requisitos de calidad y precio que proporcionaban otros países; por lo que esta situación dio lugar a que las empresas adoptaran estrategias que les permitieran ser competitivas y elevar sus niveles de productividad y calidad, una de estas estrategias es la capacitación, ya que ésta puede elevar la eficiencia y competitividad de la empresa dado que los recursos humanos son un activo valioso para la misma. Lo que menciona García-Santana (op. cit.) lo podemos complementar con lo que la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS) ha publicado en sus guías técnicas (STPS, 1996e) acerca de que los centros de trabajo se desenvuelven actualmente en un ambiente más competitivo con mayores exigencias de calidad y productividad por lo que ser una empresa competitiva implica mejorar la productividad de todos sus recursos, en particular del recurso humano y una estrategia competitiva que posibilita el desarrollo de este recurso es la capacitación, por lo que la STPS dice que es necesario vincular los elementos básicos de calidad con el proceso de formación, del cual depende en gran medida el adecuado desarrollo de una organización laboral, de forma que las acciones que se realicen en capacitación sean de calidad, por lo que se hace indispensable que en el proceso capacitador se apliquen los principios de calidad a través de procedimientos que especifiquen las acciones correctas a seguir y que garanticen la satisfacción de las necesidades del cliente, en este caso del trabajador, de acuerdo a esto podemos decir que la calidad en el proceso capacitador consiste en alcanzar los máximos estándares deseables de cada una de las etapas que lo conforman.

Sobre este punto Harrington (op. cit.) coincide con la STPS en que, para que el departamento encargado de realizar el proceso de capacitación alcance los niveles deseables de calidad en primer lugar debe cumplir las expectativas de los clientes y en segundo lugar debe buscar la excelencia en las labores que conforman su responsabilidad.

No obstante, mientras los autores anteriores señalan que la capacitación debe ser vista como una estrategia competitiva, Guerra (op. cit.) señala que el problema de visualizarla en esa forma está en la percepción que tienen los directivos con respecto a la capacitación, es decir, la relevancia de la capacitación y educación del personal de las empresas es subestimada por los directivos, ya que éstos invierten la mayoría de su tiempo en resolver problemas inmediatos en lugar de preocuparse por el futuro de su área y de la organización en su conjunto. Ante esto, el autor sugiere que una alternativa para que los directivos apoyen los programas de capacitación es la educación indirecta a ellos y esto se logra ubicando la capacitación en el contexto estratégico de la organización, dándole el rango de instrumento de estrategia. Con esto se logrará que los niveles directivos incorporen el elemento capacitación a su estructura de pensamiento estratégico como uno de los pilares fundamentales para la transformación y el crecimiento de la empresa, al respecto creemos que los directivos realmente deben darle la importancia que la capacitación merece, ya que esta percepción influye en los resultados de la misma, tal como lo demuestra la investigación de Russel, Terborg y Powers (op. cit.) donde encontraron una relación positiva moderada entre la importancia que la organización da a la capacitación y el desempeño de los trabajadores.

Creemos que al considerar a la capacitación como una estrategia competitiva y más aún vincularla con los principios de calidad es una aportación muy importante para el ámbito laboral porque demuestra el interés y preocupación de algunos autores porque los empresarios no vean a la capacitación como una actividad más dentro de sus labores, sino que estén convencidos de que si la fuerza de trabajo es formada con calidad ésta representa el factor fundamental de su competitividad y supervivencia en el mercado nacional e internacional; además también resaltan la importancia de que, como estrategia de competitividad, es necesario que la capacitación se rija por los principios de calidad, ya que ésta no es exclusiva de los procesos de producción y también los empleados merecen una capacitación con calidad. Por otro lado esta información representa un paso muy importante para demostrar

que la capacitación y la calidad son dos procesos que se pueden conjugar y que hay mucho más por descubrir en esa conjugación.

Por otra parte Cacique-Guerrero y López-Chanez (op. cit.), Flores-Ariosto (op. cit.) y Mian-Castillo (op. cit.) describieron en que consiste el análisis costo-beneficio de la capacitación, mientras que Reza-Trosino (op. cit.) y Roura-Morales (op. cit.) lo aplicaron en un caso práctico, no obstante para todos estos autores dicho análisis representa una alternativa para convencer a los niveles directivos que el gasto en capacitación para los trabajadores constituye una inversión que a futuro aumentará la capacidad productiva de la empresa, es decir, mediante el costo-beneficio se puede estimar, en términos económicos, si la capacitación es redituable a largo plazo.

Con respecto a este punto estamos de acuerdo en que el análisis costo-beneficio representa una herramienta útil para determinar si la capacitación se debe implementar o no, sin embargo este análisis se enfoca principalmente al aspecto económico y no toma en cuenta las expectativas de los empleados, lo que significa que el hecho de decidir que se implemente determinada capacitación no garantiza su función como estrategia competitiva porque en primer lugar no se tiene la certeza de que se cubran las necesidades del cliente y en segundo lugar tampoco se asegura que esa capacitación sea realmente de calidad, por lo tanto pensamos que la principal utilidad de este análisis es sólo para demostrar a los empresarios que el capacitar a su personal representa una inversión más que un gasto que a futuro resultará beneficiosa para la empresa, como lo mencionan Guerra (op. cit.) y Reza-Trosino (op. cit.) en sus publicaciones.

Otro aspecto que también es importante resaltar es el tema de las actitudes y su relación con la capacitación, ya que como menciona Uribe-Prado (op. cit.) las actitudes, aunque se sabe son importantes, son un aspecto que no se considera cuando se hace capacitación. Este autor señala que generalmente los cursos de capacitación son elaborados pensando aisladamente en el contenido del curso y lo que se desea sea aprendido por los empleados y sobre todo se descuida como será reflejado el conocimiento adquirido por el trabajador. Sin embargo, con respecto a este punto encontramos que algunas investigaciones no apoyan lo que menciona Uribe-Prado (op. cit.), ya que en un estudio Noe y Schmitt (op. cit.) investigaron la relación entre los resultados de la capacitación y las actitudes del capacitando con relación a su trabajo, carrera y participación

en el programa, encontrando que las actitudes de la capacitación hacia un programa específico estuvieron significativamente asociadas con un aprendizaje subsecuente y con la adquisición de las conductas enfatizadas en el programa de capacitación. Aunque en esta investigación no se establece claramente si al momento de programar la capacitación se tomaron en cuenta las actitudes de los participantes, sí refleja la preocupación por investigar la relación que existe entre estas dos variables y si las actitudes de los capacitandos influyen en la capacitación. Sin embargo, no hay que olvidar que esta investigación es extranjera y no se puede traspolar a nuestro país, ya que el contexto de trabajo y la población es diferente, por lo que tal vez Uribe-Prado (op. cit.) tenga razón en lo que menciona, ya que en nuestro país hay poco interés en la relación existente entre las actitudes y la capacitación, en cambio en el extranjero se refleja una mayor preocupación por estudiar las variables que pueden influir en la capacitación, por tanto la aportación de Uribe-Prado (op. cit.) no se puede pasar por alto, ni comparar con las investigaciones del extranjero como la de Noe y Schmitt (op. cit.), ya que como se mencionó son casos completamente diferentes, además de que en nuestro país no hay una investigación que contradiga lo planteado por Uribe-Prado (op. cit.).

En lo que se refiere al proceso de capacitación encontramos que existen diferentes fuentes que establecen como se debe llevar a cabo y aunque difieren en cuanto al título y número de etapas que involucra el proceso, todas coinciden en los pasos básicos que se deben realizar para lograr un adecuado proceso de capacitación y sobre todo para que sea de calidad.

De esta forma encontramos que la principal fuente con mayor reconocimiento a nivel organizacional es la de la STPS (Información Dinámica, op. cit.), quien establece que el proceso de capacitación se debe llevar a cabo en tres etapas que son Planeación y organización, la cual incluye actividades como la identificación de la situación actual del centro de trabajo, el diagnóstico de necesidades de capacitación, la constitución y funcionamiento de comisiones mixtas de capacitación y la elaboración de planes y programas de capacitación con base en el diagnóstico de necesidades; Operación, que comprende la puesta en práctica de los planes y programas de capacitación bajo la modalidad más adecuada para el tipo de capacitación; y Evaluación y seguimiento, donde se realiza un trabajo de evaluación para analizar los cambios de conducta logrados en los capacitados, su desempeño en el área de trabajo, juzgar alternativas y

tomar decisiones acerca de los diferentes elementos que intervinieron en el proceso.

Por otra parte Flores-Robledo (op. cit.) menciona que el proceso de capacitación se debe basar en indicadores de competencia laboral (CBCL), desde esta perspectiva él plantea que hay cinco etapas que se deben cubrir, para este autor la primera etapa es la Evaluación situacional de la empresa donde incluye la identificación de fortalezas y debilidades de ésta, comparando esto con lo que plantea la STPS consideramos que esta etapa se incluye dentro de la de planeación y organización de la STPS, la segunda etapa la conforma el Diagnóstico y detección de necesidades de capacitación basada en normas de competencia laboral, cuyo objetivo es conocer aquellos requerimientos de formación y entrenamiento del personal que conforma la empresa, la cual debe contar con las normas de competencia laboral donde se describan las tareas y actividades productivas de cada puesto que exista en la empresa, para la STPS estas acciones se incluyen en la etapa de planeación y organización; su tercer etapa es el Diseño de programas de capacitación con referente en indicadores de competencia laboral, aquí se debe hacer uso del mapa funcional y las normas de competencia laboral para definir los objetivos instruccionales, los contenidos y puntos a tratar, las estrategias de enseñanza más adecuadas y los resultados de aprendizaje esperados, para la STPS esta actividad también pertenece a la etapa de planeación y organización; la cuarta etapa que propone Flores-Robledo (op. cit.) son las Estrategias para el desarrollo de la competencia laboral donde menciona que el método de enseñanza de CBCL radica en la interacción de los participantes y el involucramiento activo en ejercicios y prácticas vivenciales, esta etapa corresponde a la de operación que propone la STPS; y finalmente la quinta etapa es la Evaluación del aprendizaje en competencias, que al igual que la STPS la consideran como la etapa final, que contempla un proceso que permita evaluar hasta dónde se logró el aprendizaje y el desarrollo de la competencia laboral, así como ubicar en dónde se debe reforzar el mismo.

Como podemos ver estas dos propuestas del proceso de capacitación son muy semejantes y sólo se diferencian en cuanto al número de etapas y el nombre que le dan, pero las actividades son similares en ambas. Sin embargo cabe señalar que la segunda propuesta hace mucho énfasis en que todo el proceso debe basarse en Competencias Laborales, cosa que la STPS no establece como obligatorio, para ésta lo más importante es que se cumpla con todas las actividades de cada una de las etapas del proceso.

Al haber encontrado que éstas dos fuentes diferían en la estructuración de las etapas del proceso de capacitación, pensamos que era importante buscar en otras fuentes si coincidían con alguna de éstas o proponían otra estructura diferente, fue así como al realizar esta búsqueda encontramos que la literatura no describía todas las actividades a realizar en cada una de las etapas, por lo que decidimos realizar una recopilación de diferentes fuentes para organizar de alguna forma las etapas del proceso capacitador, de esta manera la propuesta contempla cinco etapas para conducir el proceso.

La primera es el Diagnóstico de necesidades de capacitación, donde se determinan las carencias de la empresa y de los empleados a través de varios métodos como encuestas, entrevistas, observaciones y centros de evaluación, entre otros (Montaño-Sánchez, op. cit. y Martínez-Arauna, op. cit.), en esta etapa también se establecen los objetivos de los programas de capacitación.

Cabe señalar que en esta propuesta a diferencia de la de la STPS y la de CBCL no se plantea una etapa previa de diagnóstico situacional de la empresa, pero sí coincide con la CBCL de que es necesario separar esta etapa de la de planeación, no cómo la STPS que la incluye en esta última; la segunda etapa la llaman Planes y programas de capacitación la cual comprende la selección de la información a partir de los resultados del diagnóstico de necesidades, la funcionalidad, importancia, suficiencia y actualidad de la información y el contexto laboral, así como la organización a partir de la secuencia de los objetivos particulares y específicos (STPS, 1996d). La siguiente etapa es la Ejecución de la capacitación en donde se lleva a cabo todo lo planeado en la etapa previa (Chiavenato, op. cit. y STPS, 1996c); la cuarta etapa se denomina Evaluación de la capacitación la cual incluye actividades semejantes a lo que propone la STPS en su etapa de evaluación y seguimiento, es decir, se analizan los cambios de conducta logrados en los capacitandos a lo largo del curso y se evalúa su desempeño (STPS, 1996a), sin embargo en esta propuesta encontramos que se separan los procesos de evaluación y seguimiento, por lo que la quinta etapa es el seguimiento, que según Valencia-Aguirre (op. cit.) su propósito es obtener elementos de retroalimentación que permitan medir el grado en que se cumplen los objetivos y se mantienen los logros, al respecto hay que mencionar que en la propuesta de CBCL no se contemplan acciones de seguimiento en la etapa de evaluación.

Como vimos, esta propuesta y la de la STPS coinciden en la secuencia de las etapas del proceso capacitador a partir de la etapa de planes y programas de capacitación y con la CBCL coincide a partir de la etapa de diagnóstico de necesidades de capacitación, sin embargo, como mencionamos anteriormente, estas propuestas sólo se diferencian en el nombramiento que le dan a cada etapa, ya que las actividades que se deben realizar para llevar a cabo el proceso de capacitación, en las tres propuestas, son las mismas y en el mismo orden. Así mismo es importante resaltar que en la propuesta extraída de la literatura no se plantea la etapa de diagnóstico situacional de la empresa, la cual en las otras dos propuestas se considera como la primera actividad o etapa, no obstante desde nuestro punto de vista no creemos que sea tan necesaria, ya que con el diagnóstico de necesidades de capacitación se puede obtener un panorama general de la situación en que se encuentra la empresa y si hay otras necesidades que no se relacionen con capacitación.

Por otra parte es importante señalar que aunque existen diferentes fuentes que dan a conocer cómo se debe realizar el proceso de capacitación, la realidad es que en el escenario laboral en donde estuvimos insertas, observamos que no se siguen adecuadamente cada una de las etapas que involucra el proceso, dándoles poca importancia y utilizando herramientas que no son efectivas para cubrir determinada etapa, por ejemplo las técnicas que se utilizaban para hacer la DNC no proporcionaban información de las necesidades reales del trabajador, en cuanto a la planeación y programación, éstas se realizaban parcialmente ya que con frecuencia se capacitaba con cursos impartidos en ciclos anteriores, de los cuales no todos se actualizaban para la mejora de los conocimientos del empleado.

En cuanto a la ejecución, podemos decir que los instructores internos no contaban con un documento oficial que los acreditará como personas aptas para dar capacitación, además de que no dominaban el tema al grado que pudieran contestar todas las dudas de los capacitandos, por lo que se puede decir que la capacitación que recibían los empleados no era de calidad. Con respecto a la evaluación se puede decir que sí cumplían con ella, ya que a través de diferentes técnicas se evaluaba la efectividad de la capacitación, sin embargo, algunas veces los resultados de éstas no eran considerados para mejorar los cursos, por último se observó que la forma en que se realizaba el seguimiento no era la más adecuada para obtener información acerca de si la capacitación

fue de utilidad para mejorar el desempeño del empleado en su trabajo, si se satisficieron las necesidades reales y si fue redituable para la empresa o no.

De acuerdo a lo anterior especulamos que el proceso de capacitación que se realiza en esta organización laboral no cumple con los lineamientos establecidos, por lo que a simple vista podemos decir que las acciones que realiza el departamento de capacitación no son de calidad. Sin embargo no es posible afirmarlo dado que no contamos con datos cuantitativos y cualitativos que realmente indiquen si el proceso de capacitación es de calidad o no, por lo que la presente propuesta derivada de la investigación documental, es una herramienta útil y objetiva para determinar la calidad del proceso capacitador, no sólo en esta empresa sino en toda aquella que lleve un proceso de capacitación y que esté interesada en determinar si las acciones que realiza son de calidad.

Hemos hablado acerca de que el proceso de capacitación se debe regir bajo los principios de calidad, por lo que es preciso destacar las principales contribuciones de autores preocupados por que los empresarios implementen un enfoque de calidad en sus empresas.

Ortiz-Mendoza (op. cit.) señala que la calidad busca la excelencia de los recursos humanos, la competitividad con los demás en calidad, la satisfacción del cliente y la mejora continua de la calidad/productividad como una consecuencia del desarrollo de los recursos más importantes de la empresa, los recursos humanos.

Como se puede ver, en esta definición la parte más importante para el establecimiento de un sistema de calidad dentro de la empresa es el recurso humano, ya que éste es el encargado de realizar todas las acciones, tareas y procesos con calidad, para ello, es necesario que no solamente se le diga al empleado como trabajar con calidad, sino también implica un cambio de actitudes y de cultura dentro de la organización, ya que como lo menciona Leal, Rodríguez y Galán (op. cit.) el éxito de la implantación de un sistema del calidad tiene que ver con un cambio en la cultura de la empresa y la forma en que las personas trabajan juntas y se sienten comprometidas y participes con los objetivos de calidad. Lo que nos dicen estos autores es importante porque las personas tienen que sentirse realmente parte fundamental de la empresa de modo que todas las acciones que realicen dentro de la organización sean de

calidad, por otro lado deben estar convencidos de que su participación es imprescindible para la mejora de los productos y/o servicios que se brindan así como para incrementar la competitividad de la empresa.

Algo que también menciona Leal, Rodríguez y Galán (op. cit) es que la función del departamento de recursos humanos es indispensable en la implantación de estrategias y programas de Calidad Total, por lo que dada su participación, es necesario que las acciones que realiza dicho departamento también sean de calidad, de forma que contribuyan verdaderamente a un cambio de actitudes, adquisición de habilidades y conocimientos en los empleados, de manera que sean más competentes y capaces en las tareas de sus puestos permitiendo así incrementar la calidad de la empresa, ya que como se dijo anteriormente una forma de incrementar la calidad en la empresa es a través de los recursos humanos y en este caso es la capacitación la que lo permite, siempre y cuando, ésta también sea de calidad, satisfaga las necesidades de los clientes y pueda contribuir al logro de los objetivos planteados por el departamento y la empresa.

De las principales contribuciones teóricas en calidad tenemos que autores como Edwards Deming, Joseph M. Juran, Phillip B. Crosby y Karou Ishikawa proponen diferentes conceptos, puntos o pasos que permiten el establecimiento de un sistema de calidad dentro de las organizaciones. La información que proporcionan estos autores es importante porque en la actualidad las empresas tienen que regirse bajo un enfoque de calidad que les permita tener una mayor competitividad en el ámbito nacional e internacional al brindar productos y/o servicios que satisfagan las necesidades de sus clientes o consumidores.

En las propuestas que hacen éstos autores, Deming (1989) (en Mata-Jiménez, op. cit.) refiere a la calidad como la disminución de costos, retrocesos, equivocaciones y mejor utilización del tiempo máquina y los materiales con el objetivo de mejorar la productividad y competitividad en el mercado, en cambio Juran (en Mata-Jiménez, op. cit.) define la calidad como el comportamiento del producto, es decir, la ausencia de deficiencias y adecuación al uso, mientras que Ishikawa (op. cit.) la define como calidad del trabajo, calidad del servicio, calidad de la información, calidad del proceso, calidad de la división, calidad de las personas incluyendo a los trabajadores, ingenieros, gerentes y ejecutivos; calidad del sistema, calidad de la empresa, calidad de los objetivos, entre otros.

Sobre esto consideramos que de los tres autores Ishikawa es el que plantea una definición más completa, ya que la calidad no sólo es la disminución de costos y pérdidas materiales de la empresa, o la elaboración de un producto que no tiene defectos y que es adecuado, sino que va más allá e involucra todas las acciones que se realizan dentro de la empresa. Al ser la capacitación una de las actividades que se realizan dentro de la empresa, ésta tiene que regirse bajo un enfoque de calidad de forma que contribuya al logro de los objetivos de la organización y a la satisfacción de los empleados que la reciben, como lo refiere la STPS (1996e).

De acuerdo a las contribuciones de estos autores podemos decir que los 14 pasos de Crosby (en Gómez-Ayala, op. cit.) para la mejora de la calidad son más generales y permiten que las acciones que en ellos se proponen puedan ser aplicados por el departamento de capacitación u otros y no sólo sean específicos al de producción, como es el caso de los 14 puntos de Deming (en Gómez-Ayala, op. cit. y Valderrama-Sánchez, op. cit.) para la mejora continua.

Por otro lado, hay aspectos de las teorías de Juran (op. cit.) e Ishikawa (op. cit.) que también pueden ser de aplicación al departamento de capacitación, tenemos así que de acuerdo a Juran, la planificación de la calidad, control de calidad y mejora de la calidad son procedimientos que pueden ser utilizados para llevar a cabo un proceso de capacitación con calidad, en este caso, para considerar las necesidades de los clientes (empleados), brindar un servicio que satisfaga estas necesidades y que responda a las características de las personas, para llevar un proceso de control que permita evaluar qué tanto las acciones del departamento de capacitación son de calidad y están satisfaciendo las necesidades de los empleados y en caso de no ser así llevar a cabo las acciones que permitan eliminar aquellas diferencias entre lo que debería realizar y lo que realmente esta haciendo y por último para implementar una mejora continua en el departamento que motive a trabajar siempre bajo un enfoque de calidad.

En el caso de Ishikawa, su propuesta se enfoca básicamente a los pasos que se deben seguir en el control de calidad, consideramos que la aportación de este autor, en el proceso de capacitación, está en seguir los pasos que propone con el objeto de determinar, a través de métodos de evaluación, cuáles de las acciones que se llevan a cabo son de calidad, así como la relación que existe entre estas acciones y las que no son de calidad para posteriormente tomar las medidas que se consideren necesarias.

Al respecto es necesario mencionar que los niveles que Harrington (op. cit.) propone para la búsqueda de la excelencia tienen que ver con las aportaciones de los principales teóricos en calidad, por lo que se puede decir que también son de aplicación para las acciones que realiza el departamento de capacitación.

Al hablar de calidad se hace necesario referirse al tema de aseguramiento de calidad en las empresas y a la norma ISO 9000. Este tema es importante porque como lo menciona el I.M.N.C (1995) (en Trejo-Colchado, op. cit.), el aseguramiento de la calidad implica un conjunto de acciones planeadas y sistematizadas que deben implementarse dentro del sistema de calidad con el propósito de dar evidencia objetiva de que la entidad satisface los requerimientos de calidad establecidos. Consideramos que para que los productos y/o servicios que brindan las empresas puedan ser de calidad y reconocidos en otros países, ésta debe contar con procedimientos, instrucciones de trabajo y diferente documentación que especifique claramente cómo se realizan cada una de las acciones dentro de la empresa, de modo que se pueda decir que la empresa cumple con el estándar o requerimiento de calidad, por otra parte, el tener un estándar de calidad da la posibilidad de que todos conozcan la forma en que se deben realizar las acciones en cada uno de los departamentos, previene errores y permite el logro de metas en la empresa, por otro lado, al cumplir con el estándar de calidad la empresa tiene la posibilidad de obtener un certificado que garantice que las acciones que se realizan en ésta son de calidad.

Con respecto a las normas ISO 9000 se tiene, que al cumplir con éstas también se puede obtener un certificado de calidad, en la actualidad es importante que las empresas se certifiquen bajo esta norma ya que no es una norma nacional sino internacional que es aceptada mundialmente, de ahí su importancia para las empresas mexicanas que tienen que competir en el mercado internacional, este certificado les da mayores posibilidades de triunfar, tener un reconocimiento internacional y aumentar la productividad; por otro lado es preciso decir que para los trabajadores es un estímulo que los motiva a seguir trabajando bajo un enfoque de calidad, es una forma de reconocer que todos sus esfuerzos han sido de utilidad y que son parte importante de la calidad dentro de la empresa.

De acuerdo con Juran (op. cit.) consideramos que la calidad no debe limitarse a cumplir con los estándares sino que también se debe tomar en

cuenta al cliente que se verá beneficiado con el bien o servicio, en el caso de la capacitación, dado que las acciones de ésta están dirigidas al empleado es necesario que sea él quien evalúe dichas acciones de forma que el departamento de capacitación pueda conocer cuales son las actividades que no está realizando con calidad y pueda tomar medidas correctivas que permitan tener un proceso de capacitación de calidad.

Puesto que es importante que se evalúen las acciones que realiza el departamento de capacitación para determinar su calidad, es necesario mencionar que Valencia-Aguirre (op. cit.), Pinto-Villatoro (op. cit.) y la STPS (1996a) coinciden en que a través de la evaluación se obtiene información que permite retroalimentar el proceso de capacitación, de forma que se puedan tomar decisiones con respecto a si es necesario mejorar algunas de las etapas del proceso. La importancia que tiene la evaluación para retroalimentar el proceso capacitador ha generado la elaboración de trabajos de tesis enfocados a proponer diferentes alternativas de evaluación, de esta forma encontramos autores como Ayala-Silva e Ñiesta-Lovera (op. cit.), Cruz-Arellanez (op. cit.), Garnica-Torres (op. cit.) y López-Barrera (op. cit.) quienes propusieron modelos que implican un procedimiento de cómo llevar a cabo paso a paso el proceso de capacitación, estos modelos permiten hacer una comparación entre lo que se hace y lo que se debe hacer en el proceso de capacitación, evaluando de esta forma si dicho proceso se realiza adecuadamente.

Por otro lado Pidal-Shafer (op. cit.), Figueroa-Benitez (op. cit.) y Copado-Ramirez (op. cit.) propusieron cuestionarios para evaluar la calidad de la ejecución de la capacitación, las expectativas de los empleados y las deficiencias del proceso realizado, a través de los instructores y participantes, con lo cual se puede determinar el impacto del proceso de capacitación en la empresa. Finalmente Mian-Castillo (op. cit.) y Roura-Morales (op. cit.) propusieron evaluar el proceso de capacitación mediante un modelo costo-beneficio, que determina si dicho proceso implica un beneficio más que un gasto para la empresa.

Con respecto a estas propuestas creemos que las que sugieren un método procedimental no proporcionan datos cuantitativos que indiquen si realmente el proceso de capacitación se lleva a cabo en la forma en la que se indica y aunque de alguna manera representan una forma de evaluación, ya que permiten comparar el procedimiento realizado en la organización con éstos, pensamos que representa más bien una autoevaluación dado que el responsable de

realizar el proceso de capacitación es el que realiza esta comparación y puede no ser objetivo al momento de determinar si sus acciones las está realizando de acuerdo a lo establecido en el modelo. Por su parte los trabajos que proponen la evaluación del proceso a través del modelo costo-beneficio si proporcionan datos cuantitativos, sin embargo éstos están enfocados al beneficio económico que proporcionará el proceso de capacitación a la empresa y los resultados sólo permitirían tomar decisiones acerca de si la capacitación se implementa o no, por tanto mediante este tipo de evaluaciones no se puede determinar si el proceso de capacitación se realiza de acuerdo a los estándares establecidos ni si se cubrieron las necesidades de los trabajadores.

En cuanto a las tesis que proponen evaluar el proceso capacitador a través de cuestionarios dirigidos al participante e instructor, con el objetivo de evaluar el desempeño de ambos así como aspectos relacionados con el curso, consideramos que aunque proporcionan datos cualitativos y cuantitativos solamente se enfocan a evaluar las etapas de planes y programas y ejecución de la capacitación y con base en la información obtenida no se puede determinar si las etapas restantes se realizan de forma que satisfagan las necesidades de los capacitandos, por otro lado en sus trabajos no presentaron datos acerca de la validez y confiabilidad de sus instrumentos, por lo que queda en duda si los resultados realmente son de utilidad y si los instrumentos miden el constructo para el que fueron elaborados.

Aunque la definición de evaluación menciona que ésta es un medio que permite retroalimentar todas las acciones del proceso de capacitación hay que hacer una diferenciación entre ésta y la evaluación que forma parte de las etapas del proceso de capacitación dentro de la cual se contemplan actividades que involucran la aplicación de los cuatro criterios de evaluación propuestos por Kirkpatrick: reacción, aprendizaje, conducta y resultados, los cuales permiten determinar la efectividad de la capacitación.

Con relación a éste tipo de evaluación encontramos que Parada-Gómez y Valdovina-Tapia (op. cit.), Calzada-Hinojosa (op. cit.), Torres- Rodríguez (op. cit.) y Rodríguez-Huacruz (op. cit.) evaluaron el impacto de los cursos de capacitación por medio de la evaluación del aprendizaje y transferencia a través de la aplicación de cuestionarios y registros de precisión a instructores y participantes; y a Bravo-Méndez (op. cit.) quien evaluó el impacto de la capacitación en la transferencia aplicando un procedimiento que indica cómo

perfeccionar el sistema de capacitación, pero enfocándose principalmente al seguimiento.

En relación a estos trabajos podemos decir que con los resultados obtenidos en dichas evaluaciones se obtiene información sobre el impacto que tuvo el contenido de la capacitación en los participantes, es decir, si el contenido del programa fue útil o no, pero sólo en el caso de que la evaluación del aprendizaje contemplara un diseño pre-post test, así como si hubo mejoras en el desempeño de los trabajadores al aplicar lo aprendido en el lugar de trabajo.

Al respecto, como mencionamos anteriormente, en la empresa donde estuvimos insertas se llevan acabo evaluaciones que contemplan algunos de los criterios propuestos por Kirkpatrick como son aprendizaje y reacción de los participantes, no obstante los resultados obtenidos con estas evaluaciones son útiles para determinar la efectividad de la capacitación, como lo demuestran los trabajos de tesis anteriores y las investigaciones de Allinger, Tannebaum y Bennet (op. cit.) y Allinger y Janak (op. cit.) quienes examinaron si los cuatro criterios de evaluación propuestos por Kirkpatrick eran confiables y arrojaban datos significativos para los resultados de la capacitación, encontrando que efectivamente los criterios de reacción, aprendizaje, conducta y resultados son altamente confiables y validos, por lo que los resultados que arrojan son de gran utilidad para determinar la efectividad de cualquier programa de capacitación. Cabe señalar que estos autores también encontraron que un criterio puede estimar los resultados de otro, sin embargo no se puede asegurar esta relación por lo que es preferible aplicar los cuatro criterios de evaluación.

Aunque lo ideal sería aplicar los cuatro criterios, es importante considerar que éstos implican un costo, por lo que si no se tienen los suficientes recursos para solventarlos hay que elegir cual es el que conviene de acuerdo al presupuesto, como se comprobó en el estudio de Arvey, Maxwell y Salas (op. cit.), donde mostraron evidencia empírica de que los diseños de evaluación implican costos de sujetos, administrativos y de instrumentos que deben ser estimados en la planeación de la capacitación, para establecer el tipo de diseño más adecuado y así obtener resultados útiles para determinar la efectividad de la capacitación, de acuerdo a sus resultados sugieren que el diseño de evaluación que tiene más ventajas, dados los tres tipos de costos y presupuestos, es el de seguimiento.

Consideramos que estas dos investigaciones aportan información de gran utilidad principalmente para aquellas personas que se encargan de llevar a cabo el proceso de capacitación, ya que éstas deben prever el tipo de evaluación que de acuerdo al costo que implique pueden aplicar y sobretodo que al saber que los cuatro criterios de evaluación son confiables y proporcionan información valiosa no dudaran en aplicar la evaluación que su presupuesto les permita realizar.

En otras investigaciones realizadas en el extranjero se ha estudiado la influencia de diferentes variables en la efectividad de la capacitación las cuales se pueden clasificar en variables del individuo, del contexto organizacional y de la misma capacitación. De las variables de la misma capacitación que pueden influir en sus resultados podemos decir que como variable, el método de aprendizaje no influye directamente en la efectividad de la capacitación, ya que Bretz y Thompsett (op. cit.) encontraron que los métodos de aprendizaje tradicional e integrativo no se diferencian en cuanto al aprendizaje adquirido por los capacitandos, pero si en cuanto a las reacciones positivas que muestran durante y después de la capacitación, por lo que deducimos que independientemente del método de aprendizaje utilizado se producen cambios en el aprendizaje, habilidades y reacciones de los participantes, sin embargo en otra investigación se encontró que se pueden obtener efectos significativamente mejores al combinar dos técnicas de aprendizaje (Harrison, op. cit.).

Con respecto a las características individuales que afectan los resultados de la capacitación coincidimos con Noe y Schmitt (op. cit.) en que la motivación y actitud son variables que influyen en los resultados de la capacitación, ya que si una persona no está motivada a tomar los cursos y asiste a ellos con una actitud negativa esto se verá reflejado en la cantidad de aprendizaje adquirido, así como en su disposición a participar y en el desempeño en su lugar de trabajo, como lo mostraron los resultados de esta investigación. Así mismo es importante que se tomen en cuenta las características sociodemográficas de los participantes que asisten a la capacitación, ya que como lo demostró Goodale (op. cit.), las personas con un nivel socioeconómico y cultural bajo, después de la capacitación, no cambiaron su percepción con respecto al trabajo y siguieron valorándolo por la remuneración económica que les proporcionaba, por lo que podemos decir que los resultados de este tipo de capacitación se vieron influidos por las características de los individuos, por lo tanto esta investigación nos da un ejemplo de que para determinar la efectividad de un

programa de capacitación no solamente se deben considerar aspectos referentes al curso, experiencia del instructor, sino también estimar que las características de los participantes, como sus actitudes, motivación, valores, metas, personalidad, etc., pueden influir en la efectividad de cualquier programa de capacitación.

En cuanto a las variables del contexto hay que señalar que la importancia que la empresa le dé a la capacitación, así como el apoyo que reciben los empleados durante y después de la capacitación son aspectos que influyen en la reacción de los participantes hacia los programas y en el desempeño de éstos en su trabajo, tal como lo demostraron Russell, Terborg y Powers (op. cit.) al encontrar que existe una relación positiva alta entre el desempeño en la tienda y la capacitación, una relación positiva moderada entre variables de apoyo organizacional y desempeño y una correlación positiva entre el apoyo de supervisión y la imagen de la tienda. Sin embargo, no hay que pensar que por el hecho de que estos autores estudiaron las variables en forma separada no puedan influir conjuntamente en los resultados de la capacitación, ya que en un estudio realizado por Ford, Quiñones, Segó y Sorra (op. cit.) encontraron que tanto variables del contexto organizacional, como supervisión, apoyo del grupo de trabajo e influencia del ritmo de trabajo y la oportunidad para desempeñar las tareas capacitadas; así como variables del individuo relacionadas con su capacidad para adquirir y transferir conocimientos y la autoeficacia, influyen conjuntamente en los resultados de la capacitación, específicamente en la transferencia de conocimientos y habilidades adquiridas.

De acuerdo a lo anterior podemos concluir que, la importancia de tomar estas variables en conjunto al momento de evaluar la capacitación radica en que pueden ser indicadores de que la efectividad de la capacitación no se vio influida por la forma en la que se llevó a cabo el proceso de capacitación, sino porque las características del sujeto y/o de la organización no permitieron obtener los resultados esperados, de tal forma que se puedan tomar medidas para asegurar la efectividad del próximo programa de capacitación.

Otro aspecto que también influye en el éxito de los programas de capacitación es la cultura organizacional, ya que como lo mencionan los gerentes y empleados de la Comisión Federal de Electricidad en Florida (Dessler, op. cit.) ésta, es una medida relacionada con el personal, que se puede tomar en cuenta para asegurar la efectividad de un programa, ya que un cambio en la

cultura organizacional permitirá que se valore la capacitación como un medio que permite la satisfacción de las necesidades personales de los empleados, el crecimiento personal y el sentido de logro en éstos, de forma que no sea vista como un requisito legal con el que se tienen que cumplir o como un derecho u obligación del trabajador.

Con relación a lo anterior consideramos que los que deben dar el primer paso en la creación de una nueva cultura en la empresa son los gerentes y altos directivos, ya que dada su visión con respecto a la capacitación hay áreas en las que los directivos tienen una educación, formación y experiencia que no favorecen la capacitación, tal como lo menciona Guerra (op. cit.), es así, que suponemos que si desde este nivel se da un cambio en cuanto a la importancia que tiene la capacitación en la empresa, se podrá lograr un cambio en la visión que tienen los empleados acerca de ésta, de forma que estén motivados y tengan una actitud positiva para asistir a ella.

Retomando la importancia que resaltan algunas investigaciones, principalmente las que se enfocaron a la evaluación del proceso capacitador, además del hecho de que en las propuestas no se encontró una herramienta que evaluara el proceso capacitador en función de la calidad con que se realizan estas acciones y considerando que dentro de nuestra estancia en el escenario laboral observamos que el proceso de capacitación no se lleva a cabo de acuerdo a lo que se plantea en la investigación documental, elaboramos un instrumento de evaluación de la calidad del proceso de capacitación (IECCO), creado de acuerdo a la secuencia de construcción de pruebas presentada por Brown (op. cit.), Thorndike (op. cit.), Muñiz (op. cit.), Morales (op. cit.) y Aiken (op. cit.), el cual cumple con las características de la evaluación, ya que es un instrumento integral, coherente, sistemático, cooperativo, continuo y objetivo ("IX Evaluación", op. cit.; Hernández-Lechuga, op. cit. y Silieo, op. cit.), de la misma forma también cumple con los objetivos de la evaluación, es decir, permite verificar en forma continua la ejecución de las acciones, localizar aspectos que permitan corregir desviaciones, verificar la actualización y perfeccionamiento de las actividades laborales y fortalecer el sistema para el logro de mayores resultados y la optimización de sus recursos, etc. (STPS, 1996b; Sackett, op. cit.; Stufflebeam y Shinkfiel, op. cit. y Carreño, op. cit.). Por último se puede decir que es un instrumento con el cual se puede realizar una macroevaluación dado que permite realizar una evaluación integral en todas las etapas del proceso de capacitación y no solamente en algunas de ellas (Pinto-Villatoro, op. cit.).

Para concluir, podemos decir que la información que se obtuvo con la investigación documental es relevante para el ámbito de la Psicología Industrial, ya que recopilamos información actualizada de diferentes fuentes que establecen las actividades que se deben realizar en cada una de las etapas del proceso de capacitación, con lo cual se proporciona una herramienta más al capacitador para que aplique las técnicas y medios adecuados para alcanzar sus objetivos y proporcionarle mayores beneficios al trabajador.

Cabe mencionar que la adecuada aplicación de las etapas del proceso capacitador, así como de las técnicas y métodos a utilizar en cada una de ellas permitirá obtener resultados de calidad, sin embargo hay que mencionar que gran parte del éxito de la capacitación depende de una adecuada DNC, ya que de ella se derivan los objetivos de la capacitación así como los resultados que se esperan que ésta tenga en las habilidades, actitudes y conocimientos de los trabajadores, es por tanto que con la DNC se deben identificar no sólo las necesidades reales sino también las sentidas del trabajador, ya que muchas veces éste no requiere de capacitación relacionada con su puesto de trabajo (capacitación técnica) sino de desarrollo y superación personal, o tal vez sus necesidades sean tan sencillas que no requieren capacitación y se pueden satisfacer de otra forma.

De las técnicas que se utilizan para hacer la DNC, consideramos que la entrevista es una de las principales técnicas por medio de la cual se puede obtener esta información y así realizar una DNC más completa.

Por otra parte es importante señalar, que aunque dentro del marco teórico no se refirió a la "cognición-situada" como una de las modalidades de capacitación, ésta representa una alternativa viable para que los trabajadores adquirieran conocimientos, habilidades y/o actitudes prácticas, ya que este tipo de capacitación consiste en entrenar o capacitar al trabajador en un escenario real, es decir, en su lugar de trabajo o en un escenario simulador de éste, en donde reciba retroalimentación sobre su ejecución o se le modele la forma en que debe realizar su trabajo (Kirshner y Whitson, 1997), de manera que el trabajador logre ser más eficiente y competitivo al desempeñar adecuadamente sus actividades laborales.

Esta investigación también proporciona resultados de investigaciones en los que se resalta, entre otras cosas, la importancia de tomar en cuenta características como motivación, valores, metas y actitudes de los individuos a los que se les capacitará, así como otras variables tanto de la capacitación como del contexto organizacional que pueden influir en la efectividad de un programa de capacitación, en los cuales se puede apoyar el capacitador para que en el momento de realizar su proceso de capacitación considere estos aspectos y así pueda brindarle al trabajador un servicio de calidad y satisfacer realmente sus necesidades.

Por otro lado se da a conocer la necesidad e importancia de que las empresas adopten un sistema de calidad dentro de todas sus acciones, pero principalmente dentro de las de capacitación, puesto que en la actualidad la calidad es imprescindible en todos los productos y servicios que ofrece una organización para poder ser reconocida en el mercado a nivel mundial, de tal forma que si su capacitación, como estrategia competitiva, es de calidad puede tomar ventaja dentro del mercado.

Finalmente consideramos que aunque se ha manifestado el interés por relacionar estos dos procesos, no se había dado a conocer un método o herramienta integral y objetiva que ayudará a los responsables de la capacitación a obtener información que retroalimente su proceso, con el objetivo de mejorar aquellas acciones que no sean de calidad, de modo que el siguiente proceso de capacitación que se implemente cumpla con los lineamientos establecidos para que sea de calidad.

Es por tanto que el IECCO representa un esfuerzo por ubicar la importancia de la calidad dentro de la evaluación de la capacitación, por lo que constituye una gran contribución para el ámbito laboral, ya que, además de tener como base una investigación documental, permite obtener datos a través de los cuales se puede evaluar la calidad con la que se capacita a los empleados. Este tipo de evaluación es importante para saber si las organizaciones están cumpliendo con los estándares establecidos, principalmente por la STPS, para que de no ser así se mejore la calidad del trabajo en el departamento de capacitación.

Esta propuesta se elaboró pensando en el ámbito organizacional privado, pero considerando sus características creemos que se puede aplicar también en el ámbito público, de igual forma se podría probar su aplicación en el sector educativo y/o de salud que, aunque pertenecen a áreas diferentes no dejan de ser instituciones laborales. Sin embargo, cabe mencionar que tal vez sería necesario adaptar algunos reactivos a un lenguaje más apropiado para el ámbito en el que se desee aplicar, pero no dejará de arrojar resultados útiles aun si no se hiciera la adaptación.

Si bien el instrumento propuesto en el presente trabajo permite evaluar la calidad del proceso de capacitación con el objetivo de dar una retroalimentación que permita corregir aquellas acciones que no se están realizando correctamente, es necesario mencionar que este instrumento no contempla aspectos importantes de la evaluación como son reacciones, aprendizaje, conducta y transferencia de conocimientos, ya que, su objetivo es evaluar la calidad con la que se realiza el proceso de capacitación y no los resultados de ésta, sin embargo es importante mencionar que, si bien con ese tipo de evaluaciones se pueden obtener resultados de la efectividad de la capacitación, también se puede obtener información sobre la calidad de la misma. Es por eso que sugerimos que paralelamente a la aplicación de esta propuesta se lleve acabo una evaluación que considere estos factores, principalmente el aprendizaje, de forma que se obtenga mayor información para determinar si la capacitación fue de calidad, si los participantes obtuvieron los conocimientos esperados y si realmente aplican los conocimientos en el lugar de trabajo.

No obstante consideramos que la información obtenida con el IECCO complementada con la que se obtenga mediante otras evaluaciones será de gran utilidad para las personas encargadas de la capacitación, ya que con ésta se puede dar retroalimentación al proceso, mejorar las acciones, conocer el beneficio que se le proporciona al empleado e incidir en aquellos factores que no permitan brindar una capacitación de calidad.

Por último creemos que es importante que se de seguimiento a la presente investigación documental, ya que da a conocer información relevante que puede ser de utilidad para futuras investigaciones, en particular se sugiere retomar los resultados de las diferentes investigaciones extranjeras que se presentan, con el objetivo de conocer si en las empresas mexicanas esos factores también influyen en la capacitación.

Por otro lado también consideramos importante que se refuerce la propuesta con investigación empírica, es decir que se realicen aplicaciones para probar su efectividad en los distintos ámbitos laborales y así poder asegurar si es de utilidad en cualquiera de ellos o si requiere de una revisión y mejora, de igual forma para obtener su confiabilidad y validez, ya que como éste no fue el objetivo final de nuestro trabajo no se realizó el piloteo para obtener estos dos criterios, por tanto creemos conveniente realizarlo para que el presente trabajo no quede como una simple propuesta, sino que realmente se aplique y sea de utilidad para las empresas que lleven a cabo procesos de capacitación.

REFERENCIAS

- Abernathy, D. J. (1999). Thinking outside the evaluation box. Training and Development, 53 (2), 19-23
- Aiken, R.L. (1996). Tests psicológicos y evaluación (8a. ed.) México: Prentice Hall.
- Allinger, G. y Janak, E. (1989). Kirpatrick's levels of training criteria: thirty year later. Personnel Psychology, 42 (1), 331-341
- Allinger, G., Tannebaum, S. y Bennett, W. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. Personnel Psychology, 50 (2), 341-358
- Arias, G. y Heredia, E. (1999). Administración de Recursos Humanos para el alto desempeño. México: Trillas
- Arvey, R., Maxwell, S. y Salas, E. (1992). The relative power of training evaluation designs under different cost configurations. Journal of Applied Psychology, 77 (2), 155-160
- Ayala, S. e Iñiesta, L. (1992). Evaluación y seguimiento de la capacitación: una alternativa. Tesis de licenciatura inédita. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM
- Ballesteros, P. (1982). La Psicología aplicada a la empresa. La empresa y el trabajo selección profesional. (1a. ed). Barcelona España: Ediciones CEAC
- Barca, D-C. (1994). Costes de producción y la calidad: ¿Cómo ser competitivos y posicionarse en el futuro. Alta Dirección, 30 (177) Septiembre-Octubre, 347-352
- Bravo, M. (1994). Evaluación de seguimiento de la capacitación en la UNAM del personal administrativo de confianza de 1991 a 1992. Tesis de licenciatura inédita. Facultad de Psicología, UNAM
- Bretz, R. y Thompsett, R. (1992). Comparing traditional and integrative learning methods in organizational training programs. Journal of Applied Psychology, 77 (6), 941-951
- Brown, F.G (1980). Principios de la medición en Psicología y educación. México: Manual moderno
- Bunce, D. y War, P. (1995). Trainee characteristics and the outcomes of open learning. Personnel Psychology, 48 (2), 347-375
- Cacique, G. y López, C. (1998). Trabajo, aprendizaje y capacitación. Revista Laboral, 6 (72) Septiembre, 71-72

- Calzada, H. (1996). Evaluación de la efectividad de un programa de capacitación a vendedores. Tesis de licenciatura inédita. Facultad de Psicología, UNAM
- Carreño, H. F. (1980). 5 enfoques y principios teóricos de la evaluación. México: Trillas
- Carreño, M. (2000). La calidad y la competitividad de las empresas ante el mercado mundial. Emprendedores, (64) Julio-Agosto, 60-61
- Copado, R. (1994). El control de la calidad como estrategia para el diseño de un sistema de evaluación en la capacitación. Tesis de licenciatura inédita, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (Pedagogía), UNAM
- Cruz, A. (1992). Propuesta metodológica para la evaluación y seguimiento a mediano plazo del proceso de capacitación. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Filosofía y letras (Pedagogía), UNAM
- Chiavenato, I. (1993). Iniciación a la administración de Personal. México: McGraw-Hill Interamericana
- Delahaye, L. y Smith, J. (1990). El ABC de la capacitación práctica. (1a. ed) México: McGraw-Hill Interamericana
- Dessler, G. (1996). Administración de personal. (6a. ed) México: Prentice-Hall Hispanoamericana
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill Interamericana
- Elementos técnicos y normativos de la capacitación (2000). Información Dinámica de Consulta, 13 (103), 1120-1129
- IX Evaluación de planes y programas de capacitación y adiestramiento. Centro de documentación e Información en la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS), 75
- Figuroa, B. (1999). Hacia una propuesta de evaluación del proceso de capacitación como estudio de caso para la Secretaría de Gobernación. Tesis de licenciatura inédita, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (Pedagogía), UNAM
- Flores, R. (1999). Capacitación organizacional basada en normas de competencia laboral (un modelo de intervención). Revista Laboral, (65), 73-79
- Flores y Ariosto, M. (1994). Evaluación del impacto de la Capacitación. Capacitación Enlace al Futuro, (10) Abril, 64

- Ford, J., Quiñones, A., Sego, J. y Sorra, S. (1992). Factors affecting the opportunity to performe trained task on the job. Personnel Psychology, 45 (3), 511-527
- Fundación Mexicana para la Calidad Total, A. C. (1992). Calidad total. Veritas, 36 (1445) Enero, 19-20
- García, R. Y. (1994). Análisis de la evaluación de cursos de formación: Desarrollo de un procedimiento de valoración. Psicología del Trabajo y Organizaciones, 10 (27), 19-37
- García, S. (1999). La capacitación y la productividad como estrategia competitiva. Emprendedores, (58) Julio-Agosto, 28-29
- Garnica, T. (1996). Métodos de evaluación para retroalimentar el proceso de capacitación. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (Psicología), UNAM
- Gist, M., Stevens, C. y Bavetta, A. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complex interpersonal skills. Personnel Psychology, 44 (4), 837-861
- Goldstein, I. (1986). Training in organizations. (2a. ed). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Goldstein, I. y Gilliam, P. (1990). Training systems in the year 2000. American Psychologist, 45, 134-143
- Gómez, A. (1998). La auditoría de calidad en la empresa moderna. (1a. ed) México: Panorama Editorial
- Goodale, J. (1973). Effects of personal background and training on work values of the hard-core unemployed. Journal of Applied Psychology, 57 (1), 1-9
- Guerra, R. (1999). Educando a la dirección...para poder capacitar a la empresa. Revista Laboral, 7 (80) Mayo, 58-64
- Gutiérrez, M. (1995). Administrar para la calidad: Conceptos administrativos del control total de calidad. (2a. ed). México: Limusa
- Harrington, J. (1988). Como incrementar la calidad productividad. (1a. ed). México: McGraw-Hill Interamericana
- Harrison, J. (1992). Individual and combined effects of behavior modeling and the cultural assimilator in cross-cultural managerial training. Journal of Applied Psychology, 77 (6), 952-962

- Hernández, L. A. (1997). La evaluación. ¿y qué es la evaluación? Revista Mexicana de Pedagogía, 8 (37) Septiembre-Octubre, 9-12
- Ishikawa, K. (1988). ¿Qué es el control total de calidad? (1a. ed). Colombia: Norma
- Juran, J. (1990). Juran y el liderazgo para la calidad. Madrid: Díaz de Santos, S.A.
- Juran, J. y Gryna, F. (1995). Análisis y planeación de la calidad. (3a. ed) México: McGraw-Hill Interamericana
- Kirshner, D. y Whitson, J. (1997). Situated cognition: Social, Semiotic and Psychological perspectives. London: Laurence Erlbaum Associates Publishers
- Klein, H. y Weaver, N. (2000). The effectiveness of and organizational-level orientation training program in socialization of new hires. Personnel Psychology, 53 (1), 47-66
- Kline, T. (1996). The field of industrial-organizational psychology. Canadian Psychology, (37) Noviembre, 205-209
- Leal, M., Rodríguez, F. y Galán, G. (1997) La importancia de los recursos humanos en las evaluaciones de la gestión de la calidad total: Las directrices del modelo europeo de la EFQM. Alta Dirección, 33 (194) Julio-Agosto, 283-291
- López, B. (1999). La capacitación en el trabajo: La detección de necesidades, su planeación y la evaluación de su impacto en las organizaciones mexicanas. Tesis de licenciatura inédita, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (Pedagogía), UNAM
- Martínez, A. (1996). Los centros de evaluación utilidad y aplicación en algunas empresas Mexicanas. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM
- Mata, J. (1991). Análisis de los diferentes enfoques de calidad-productividad. Tesis de maestría inédita, Facultad de Contaduría y Administración, UNAM
- May, L. y Kahnweiler, M. (2000). The effects of a mastery practice design on learning and transfer in behavior modeling training. Personnel Psychology, 52 (2), 353-371
- Mian, C. (1995). Análisis costo-beneficio: Un modelo para la evaluación de la capacitación. Tesis de licenciatura inédita. Facultad de Psicología, UNAM

- Montaño, S. F. (2000). Capacitación del personal en las empresas. Revista Laboral, (88) Enero, 76-81
- Morales, M. (1975). Psicometría aplicada. México: Trillas
- Motta, M. (1992). Análisis de un proceso de reclutamiento, selección y contratación con base en la filosofía de calidad total en el departamento de recursos humanos. Tesis de licenciatura inédita. Universidad La Salle, México
- Muñiz, J. (1996). Psicometría. España: Universidad
- Nietzsche. (1992). ¿Qué significa calidad total? Técnica y humanismo, (68) Septiembre-Octubre, 29-33
- Noe, R. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. Personnel Psychology, 41, 457-480
- Noe, R. y Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a Model. Personnel Psychology, 39 (3-4), 497-521
- Orti, T. C. (1994). Evaluación de la formación: un caso práctico. Psicología del Trabajo y Organizaciones, 10 (28), 63-69
- Ortiz, M. (1993). Círculos de calidad: Algunas modalidades de esta técnica y descripción de resultados en México. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM
- Parada, G. y Valdovina, E. (1993). Evaluación de un curso de capacitación en la UNAM. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM
- Pidal, S. (1996). Propuesta de un modelo pedagógico de evaluación para programas de capacitación. Tesis de licenciatura inédita, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, México
- Pinto, V. R. (1992). Proceso de capacitación (2a. ed) México: Diana
- Ramos, A. (1994). Conceptos psicológicos de la calidad de servicio bajo un enfoque sistémico. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM
- Reza, T. (1994). El ABC del instructor. México: Panorama Editorial
- Reza, T. (1998). Cálculo de la rentabilidad de la capacitación: El caso de las cuentas de cheques. Revista Laboral, 6 (72) Septiembre, 74-77

- Reza, T. (1999). El proceso de generación de información aplicado al entrenamiento: Cómo desarrollar un diagnóstico organizacional. Revista Laboral, 7 (8) Mayo, 65-69
- Reza, T. (2000). Teoría y práctica de la evaluación del aprendizaje. Revista Laboral, (88) Enero, 83-88
- Rodríguez, H. (1994). Algunas recomendaciones para llevar a cabo la evaluación de los programas de capacitación bancaria. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Filosofía y Letras (Pedagogía), UNAM
- Roura, M. (1997). El análisis de la evaluación costo-beneficio en capacitación. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM
- Russell, J., Terborg, J. y Powers, M. (1985). Organizational performance and organizational level training and support. Personnel Psychology, 38 (3), 849-863
- Sackett, P., Ellen, J. y Mullen. (1993). Beyond formal experimental design: Towards an expanded view of the training evaluation process. Personnel Psychology, 46 (3), 613-627
- Schein, H. (1982). El campo de la Psicología de la organización. (3a. ed.). México: Prentice-Hall
- Secretaría de Trabajo y Previsión Social (1996a). Elementos técnicos y normativos de la capacitación N. 1. Dirección General de Capacitación y Productividad. México, D. F.
- Secretaría de Trabajo y Previsión Social (1996b). Evaluación del proceso capacitador N. 5. Dirección General de Capacitación y Productividad. México, D. F.
- Secretaría de Trabajo y Previsión Social (1996c). Impacto de las acciones de capacitación N. 8. Dirección General de Capacitación y Productividad. México, D. F.
- Secretaría de Trabajo y Previsión Social (1996d). Modelo de organización y operación del proceso capacitador N.2. Dirección General de Capacitación y Productividad. México, D. F.
- Secretaría de Trabajo y Previsión Social (1996e). Planeación estratégica de la capacitación N. 6. Dirección General de Capacitación y Productividad. México, D. F.

- Senlle, A. y Stoll, G. (1994). ISO 9000 Las normas para la calidad en la práctica. (2a. ed.). Barcelona: Ediciones Gestión 2000 S.A
- Siliceo, A. (1982). Capacitación y desarrollo de personal. (2a. ed). México: Limusa
- Sistema de calidad, (1994). Modelo para el aseguramiento de la calidad en la producción, la instalación y el servicio posventa. ISO 9000
- Smith, J. y Delahaye, L. (1990). El ABC de la capacitación práctica. (1a. ed.). México: McGraw-Hill Interamericana
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica. España: Ediciones Paidós
- Tapia, A. (1988). Calidad total para una mejor calidad de vida. Contaduría Pública, 26 (311) Julio, 58-60
- Tiempos de calidad y perfeccionamiento continuo. (1998). Alto nivel, 10 (119) Julio, 93-106
- Thorndike, R. (1989). Psicometría aplicada. México: Limusa
- Tracey, B., Tannebaum, S. y Kavanagh, J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance on the work environment. Journal of Applied Psychology, 80 (2), 239-252
- Trejo, C. (1996). Psicología de calidad: Aplicación de la Psicología durante la implantación de un sistema de calidad en una empresa. Reporte laboral, Facultad de Psicología, UNAM
- Torres, R. (1992). La evaluación de seguimiento en la banca. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM
- Uribe, P. (2000). Capacitación y actitud: Un modelo de aprendizaje con base en el comportamiento. Adminístrate Hoy. Año 6, Abril, 6-52
- Valencia, A. J. (1982). Evaluación de la capacitación: Revisión bibliográfica. Cuaderno 16 Secretaría del Trabajo y Previsión Social. Instituto Nacional de Estudios del Trabajo (INET)
- Valderrama, S. (1993). Modelos actuales de la calidad total. Tesis de licenciatura inédita, Facultad de Psicología, UNAM
- Wexley, K. y Latham, G. (1981). Developing and training human resources in organizations. Glenview, IL., Scott Foresman y Company.

ANEXOS

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA CALIDAD EN EL PROCESO DE CAPACITACIÓN EN LAS ORGANIZACIONES (IECCO)

INSTRUCCIONES: A continuación encontrará una lista de afirmaciones que evalúan la calidad del proceso de capacitación de la empresa.

Para contestar utilice la hoja de respuestas, para cada pregunta hay 6 cuadros donde el extremo izquierdo equivale a la palabra nunca y el extremo derecho a la palabra siempre, implicando que los cuadros intermedios significan los diferentes grados en que está de acuerdo con cada una de ellas. Lea cuidadosamente y marque con una "X" el cuadro que mejor represente su respuesta.

Ejemplo:

El departamento de capacitación participa continuamente en las actividades de la empresa.

Nunca Casi nunca Poco Frecuentemente Casi siempre Siempre

				X	
--	--	--	--	---	--

1. La empresa cuenta con procedimientos que especifican cuáles son las tareas y actividades de mi puesto.
2. El instructor respeta el orden de los temas del programa de capacitación.
3. El departamento de capacitación evalúa mi ejecución para observar si se presentan cambios en mis habilidades, desempeño y/o actitudes, como resultado de la capacitación.
4. En la impartición del programa de capacitación se respeta el tiempo de duración establecido para cada sesión y actividad.
5. El instructor imparte cada uno de los temas establecidos en el programa de capacitación.
6. Al iniciar la capacitación se aplica una evaluación previa de conocimientos, actitudes o habilidades.
7. La infraestructura del lugar (ejem. iluminación, espacios, ventilación, mobiliario) en el que se imparte el programa de capacitación es óptimo para facilitar mi aprendizaje.

8. El departamento de capacitación me informa sobre los resultados de la DNC.
9. Los objetivos de los programas de capacitación son coherentes con la información de la DNC.
- 10.El departamento de capacitación supervisa si hay una disminución en la frecuencia de errores en las tareas que realizo.
- 11.Las dinámicas realizadas son adecuadas para el contenido del programa de capacitación (ejem. lluvia de ideas, lectura-discusión, dramatización).
- 12.El departamento de capacitación se interesa en obtener información sobre los beneficios que obtuve con la capacitación recibida.
- 13.Se da a conocer con anticipación el programa, lugar, fecha y horarios en que se impartirá la capacitación.
- 14.Inmediatamente después de finalizar la capacitación se aplica una evaluación de conocimientos, actitudes o habilidades.
- 15.Se lleva a cabo una evaluación para comprobar que los cambios en mi puesto de trabajo se deben a la capacitación recibida.
- 16.El departamento de capacitación toma en cuenta mi opinión acerca de la utilidad que tuvo el programa de capacitación en mi lugar de trabajo.
- 17.Los objetivos del programa establecen claramente la conducta que debo mostrar al término de la capacitación.
- 18.El instructor domina los temas del programa de capacitación.
- 19.El departamento de capacitación supervisa que se me dé la oportunidad de aplicar lo que aprendí a mi puesto de trabajo.
- 20.El programa de capacitación se imparte fuera de mi horario de trabajo.
- 21.El uso de recursos materiales (ejem. proyectores, rotafolios, máquinas, equipos de vídeo, pantalla) facilitan mi aprendizaje.
- 22.Los resultados de la DNC reflejan realmente mis necesidades de capacitación.
- 23.El departamento de capacitación realiza una DNC para identificar mis necesidades de capacitación.

24. Al iniciar cada sesión de capacitación se dan a conocer los objetivos de la misma.
25. La técnica utilizada para hacer la DNC permite obtener información sobre las necesidades de capacitación que percibo.
26. Después de la capacitación recibo retroalimentación sobre mi desempeño en mi puesto de trabajo.
27. La técnica de DNC permite identificar las destrezas manuales, habilidades intelectuales y actitudes personales en las que necesito ser capacitado.
28. El departamento de capacitación supervisa que cuente con los recursos materiales necesarios para aplicar lo aprendido en mi puesto de trabajo.
29. El material didáctico que se utiliza en la capacitación cumple con el objetivo de apoyar de manera eficiente el aprendizaje.
30. Se me proporciona material sobre el contenido de la capacitación (ejem. Manual del participante).
31. Los objetivos del programa de capacitación cubren mis necesidades manifestadas.
32. El instructor explica claramente los contenidos del programa de capacitación.
33. Al hacer la DNC, el departamento de capacitación toma en cuenta los procedimientos del puesto para comprobar que estoy cumpliendo con las tareas establecidas.
34. El contenido del curso está ordenado de forma que facilita la adquisición y comprensión del mismo.
35. Se me informa que hubo mejoras en mis habilidades, desempeño y/o actitudes debidas a la capacitación recibida.
36. Al iniciar la capacitación se aplica una evaluación previa de conocimientos, actitudes o habilidades.
37. El instructor hace uso de los recursos materiales designados para la exposición de los temas.
38. El programa de capacitación inicia en la fecha establecida.

39. Los programas de capacitación se revisan y actualizan para su mejora.
40. El contenido del programa de capacitación es aplicable a mi trabajo cotidiano.
41. Los conocimientos, habilidades y/o actitudes en los que fui capacitado son útiles para mejorar mi desempeño en el trabajo.
42. Al finalizar la capacitación se entregan las constancias de participación a los capacitados.
43. La modalidad del programa de capacitación (ejem. curso, taller, seminario, conferencia o plática) facilita mi aprendizaje.
44. Al iniciar el programa de capacitación se da a conocer la forma en que se evaluará el logro de los objetivos.
45. El instructor muestra una actitud amable y positiva ante el grupo.
46. La DNC arroja datos que permiten canalizar las deficiencias encontradas que no se cubren con la capacitación.

¡¡GRACIAS POR TU COOPERACIÓN!!

ANEXO 2

IECCO

HOJA DE RESPUESTAS

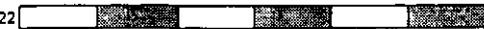
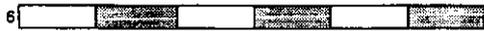
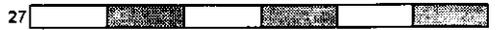
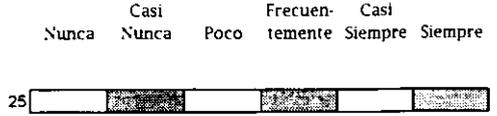
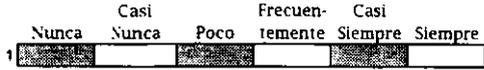
	Nunca	Casi Nunca	Poco	Frecu-temente	Casi Siempre	Siempre
1	█					
2		█				█
3	█		█		█	
4		█		█		█
5	█		█		█	
6		█		█		█
7	█		█		█	
8		█		█		█
9	█		█		█	
10		█		█		█
11	█		█		█	
12		█		█		█
13	█		█		█	
14		█		█		█
15	█		█		█	
16		█		█		█
17	█		█		█	
18		█		█		█
19	█		█		█	
20		█		█		█
21	█		█		█	
22		█		█		█
23	█		█		█	

	Nunca	Casi Nunca	Poco	Frecu-temente	Casi Siempre	Siempre
24	█					
25		█		█		█
26	█		█		█	
27		█		█		█
28	█		█		█	
29		█		█		█
30	█		█		█	
31		█		█		█
32	█		█		█	
33		█		█		█
34	█		█		█	
35		█		█		█
36	█		█		█	
37		█		█		█
38	█		█		█	
39		█		█		█
40	█		█		█	
41		█		█		█
42	█		█		█	
43		█		█		█
44	█		█		█	
45		█		█		█
46	█		█		█	

ANEXO 2

IECCO

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN



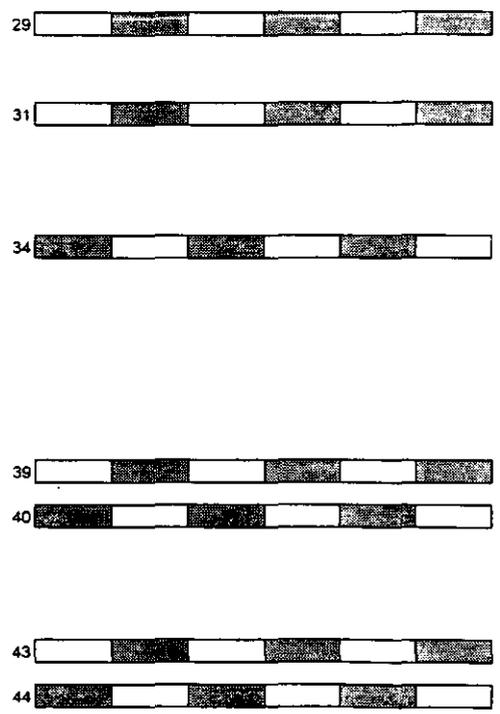
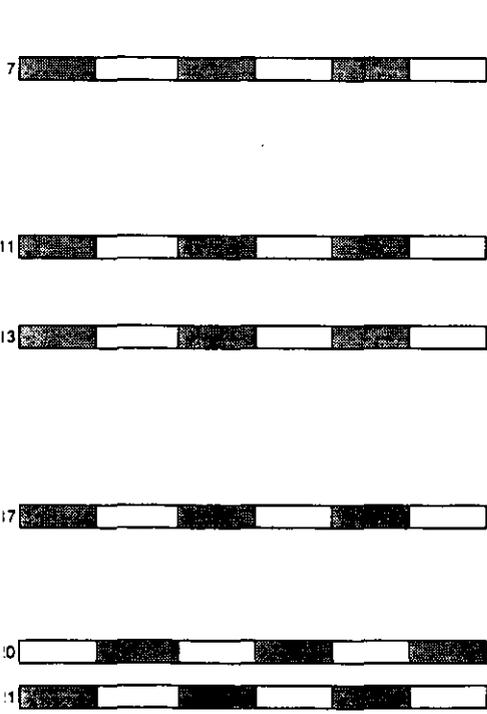
ANEXO 2

IECCO

PLANES Y PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN

Nunca Casi Nunca Poco Frecuente Casi Siempre Siempre

Nunca Casi Nunca Poco Frecuente Casi Siempre Siempre

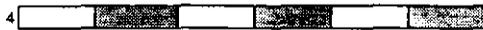


IECCO

EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CAPACITACIÓN

Nunca Casi Nunca Poco Frecu- Casi Siempre
 Nunca Nunca Poco temente Siempre Siempre

24 Nunca Casi Poco Frecu- Casi Siempre
 Nunca Nunca Poco temente Siempre Siempre



ANEXO 2

IECCO

SEGUIMIENTO DE LA CAPACITACIÓN

Nunca Casi Nunca Poco Frecu- Casi
 temente Siempre Siempre

Nunca Casi Poco Frecuen- Casi
 temente Siempre Siempre

