



10
2oj.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

EVALUACION Y SEGUIMIENTO
DE LA CAPACITACION: UNA ALTERNATIVA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N ;
AYALA SILVA GENOVEVA MARGARITA
INIESTA LOVERA NORMA

DIRECTOR DE TESIS: LIC. MARIA DE LOURDES REYES PONCE

DIRECTOR DE LA FACULTAD: MTRO. JAVIER URBINA SORIA



MEXICO, D. F.

1992

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



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 está 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.

INDICE

PAGINA

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I. LA EVALUACION Y SEGUIMIENTO DE LA CAPACITACION.....	4
1.1 La capacitación como sistema.....	5
1.1.1 Concepto de sistema.....	5
1.1.2 Concepto de capacitación.....	10
1.2 La medición	12
1.2.1 Concepto de medición.....	12
1.2.2 Requisitos de la medición.....	13
1.2.3 La medición en la capacitación	14
1.3 La evaluación.....	15
1.3.1 Concepto de evaluación.....	15
1.3.2 Objetivos de la evaluación....	17
1.3.3 Niveles de la evaluación.....	20
1.3.4 Tipos de evaluación.....	22
1.3.5 Características de la evaluación	23
1.3.6 Algunas consideraciones en la evaluación.....	24
1.4 La evaluación de seguimiento.....	27
1.4.1 Concepto de evaluación de seguimiento.....	27
1.4.2 Objetivos del seguimiento.....	29
1.4.3 Tipos de seguimiento.....	30

1.5	Importancia de la evaluación y el seguimiento.....	32
CAPITULO II. MODELOS DE EVALUACION.....		33
2.1	Descripción de modelos de evaluación.....	35
2.2	Limitaciones de los modelos de evaluación descritos.....	68
CAPITULO III. ESTRATEGIAS ADMINISTRATIVAS. SU FASE DE EVALUACION.....		71
3.1	Calidad.....	72
3.2	Teoría de Restricciones.....	79
3.3	Justo a Tiempo.....	83
3.4	Planeación Estratégica.....	89
CAPITULO IV. ALTERNATIVA DE EVALUACION Y SEGUIMIENTO DE LA CAPACITACION.....		94
4.1.	Descripción de la alternativa.....	97
4.2	Ventajas.....	109
4.3	Algunas consideraciones.....	112
CONCLUSIONES.....		115
BIBLIOGRAFIA.....		118
ANEXOS.....		125

INTRODUCCION

Las organizaciones de nuestro país enfrentan actualmente retos importantes como el próximo Acuerdo Trilateral de Libre Comercio, el cual demanda, entre otras cosas, que las empresas mexicanas logren su máxima eficiencia.

La capacitación es uno de los elementos que permiten responder a los requerimientos del avance tecnológico propio de nuestra época, así como a la necesidad de contar con personal preparado, por lo tanto es un aspecto clave en el desarrollo de las organizaciones.

La capacitación dota al individuo de conocimientos que le permiten desarrollar sus habilidades y adecuar sus actitudes para contribuir al logro de objetivos organizacionales y al incremento en el nivel de vida de los trabajadores.

Entendiendo a la capacitación como sistema podemos observar que se compone por varios subsistemas, siendo la evaluación uno de éstos y el cual consideramos que con frecuencia ha sido descuidado.

Por ello hemos buscado dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué se ha hecho en materia de evaluación de la capacitación y principalmente en la evaluación de seguimiento en nuestro país?

Al encontrar que lo realizado en esta materia se hace con base en modelos importados, diseñados para otra población con características diferentes a las nuestras y, además pensados para procesos educativos distintos a la capacitación, decidimos plantear la presente propuesta.

En el primer capítulo de esta tesis se plantea la capacitación como sistema y se señalan sus elementos. Este enfoque es muy importante para la presente investigación, ya que trata de resaltar que al realizar de manera inadecuada la evaluación se afecta a todo el sistema y no, como frecuentemente se piensa, sólo a la parte final del proceso.

En el segundo capítulo se hace una descripción de los modelos de evaluación, que consideramos los más completos y actuales.

En el capítulo tres se revisarán las que hemos denominado estrategias administrativas, que actualmente se utilizan en las organizaciones; principalmente esta revisión se enfoca en la fase de evaluación, con el fin de encontrar elementos que puedan utilizarse en la evaluación de la capacitación.

Finalmente, en el capítulo cuatro se propone una alternativa de evaluación de la capacitación, misma que hace énfasis en el seguimiento tomando en cuenta aspectos de los modelos de evaluación, de las estrategias administrativas y del modelo de formación de equipos de trabajo.

Con todo ello se busca despertar el interés sobre la evaluación de la capacitación y brindar, al mismo tiempo, al psicólogo que se encuentra dentro de esta área una alternativa para la realización de esta fase.

CAPITULO I

**LA EVALUACION Y SEGUIMIENTO DE
LA CAPACITACION**

I. LA EVALUACION Y SEGUIMIENTO DE LA CAPACITACION.

Dentro de las organizaciones se desarrollan diversos procesos educativos que tienen como finalidad mejorar el desempeño de su personal. Entre éstos se destaca el adiestramiento y la capacitación que son las vías para dotar a los trabajadores de mejores posibilidades de realización personal y de participación en el desarrollo integral de la organización.

De ahí la importancia para determinar si en realidad estamos logrando lo que esperamos de la capacitación o no se obtiene la satisfacción adecuada de las expectativas iniciales. De darse esto último, deberemos identificar los factores que la hacen ineficiente y tomar medidas para mejorar el rendimiento futuro. Sin embargo, aún en la actualidad no se ha hecho énfasis suficiente en lo referente a la evaluación y el seguimiento de la capacitación (Torres, 1992).

1.1 LA CAPACITACION COMO SISTEMA.

La capacitación puede ser analizada a partir de diferente enfoques : como *sistema*, *proceso* o *etapas* aisladas. La perspectiva elegida delimita sus alcances, características principales, componentes y procedimientos.

En el presente trabajo se analiza la capacitación como sistema, porque esta perspectiva permite visualizar los factores medioambientales internos y externos como un todo integrado (French, 1983), además de contar con una organización propicia para el intercambio de información basada en hechos precisos que permitan la máxima objetividad.

1.1.1 CONCEPTO DE SISTEMA

Existen diferentes definiciones de *sistema*, a continuación mencionaremos algunas de ellas:

- Conjunto de partes o elementos interrelacionados que forman un todo unificado, constituyendo algo más que la suma de sus partes (Barajas, 1986).

- "Conjunto o combinación de elementos, integrados e interdependientes, cuyas relaciones entre si y con sus componentes lo hacen formar un todo unitario, que cumple una determinada función para lograr un propósito común y mantiene cierto grado de estabilidad" (Forela, 1981, p. 38).

- "Conjunto de elementos que están en interacción" (Bertalanffy, 1951, p. 38).

- "Conjunto de objetos juntos, con relaciones entre los objetos y sus atributos" (Hall y Fagen, 1956, p. 18).

- "Un todo organizado y unitario compuesto de dos o más subsistemas componentes o partes interdependientes y delimitado por límites identificables de su suprasistema circundante" (Cast y Rosenzweig, 1974, p. 101).

- "Encadenamiento específico de componentes interdependientes e interrelacionados que tienen un efecto facilitante en el desempeño de uno o más procesos" (French, 1983, p.59).

En las definiciones anteriores destacan las siguientes características del sistema:

· Un sistema es más que la suma de sus partes, debe ser visto como un todo. Para que un sistema pueda considerarse como tal, debe tener "límites" que lo separen de su medio ambiente, éstos pueden ser flexibles y entonces se hablará de sistemas abiertos, mismos que en forma constante mantienen relaciones con el suprasistema, recibiendo o adquiriendo de él los elementos necesarios para su funcionamiento y logro de objetivos. Mas cuando estos límites son rígidos, el intercambio con el medio es menor y el sistema se considera cerrado.

· Los sistemas son jerárquicos pues forman parte de un suprasistema y a su vez tienen varios componentes llamados subsistemas.

· Los subsistemas están estrechamente interrelacionados; esto implica que cualquier cosa que afecte a uno de ellos repercute en los demás.

· Los sistemas poseen un objetivo determinado al que contribuyen cada una de sus partes, ello le da sentido a su existencia.

Sistema se entenderá en el presente trabajo como:

Sistema es el conjunto de elementos relacionados entre sí que forman un todo y cumplen con un objetivo común; este conjunto está delimitado por límites identificables de su suprasistema circundante.

El comportamiento total del sistema, según Calderón (1982), es de naturaleza continua y autogeneradora, lográndose esto a través de:

INSUMOS

Todo lo que ingresa al sistema (como energía, información, recursos materiales, económicos y humanos) para alimentarlo y que al combinarse y transformarse dan por resultado productos.

PROCESOS

Acciones ordenadas y sistematizadas para convertir los insumos en productos.

PRODUCTOS

Resultados obtenidos al procesar los insumos, tales como bienes, servicios, información, comportamiento, etc.; constituyen la finalidad por la cual se integraron los insumos al sistema.

RETROALIMENTACION

Información que el sistema tiene de los resultados de su acción en el exterior; ayuda a mantener o perfeccionar su desempeño para lograr los objetivos establecidos.

French (1983) también afirma que un buen número de ramas de estudio se han utilizado y elaborado de acuerdo con los conceptos de la *Teoría General de Sistemas*, aun cuando ésta ha surgido de campos como la biología, la física, la cibernética y la sociología.

Este es el caso del enfoque de *sistema social*, cuya paternidad se atribuye a Wilfredo Pareto (1916) y que sirvió de base a los representantes de la escuela estructuralista. Estos se interesaban por todo tipo de organizaciones sociales, a las que consideraban como parte de un sistema con el cual mantienen relaciones, ejerciendo y/o recibiendo influencia del medio (Barajas, 1986).

Diversas aportaciones han contribuido a desarrollar y difundir la Teoría de Sistemas; entre ellas se encuentran la de Chester I. Barnard (1938), quien tuvo gran influencia en el campo de la administración; la de Ludwig von Bertalanffy (1951) que buscó la aplicación de esta teoría en todas las ciencias, por lo que se le considera el padre de la Teoría de Sistemas moderna; y finalmente la de Kenneth Boulding (1956) quien la hizo con una especial orientación hacia el área de la administración.

Por lo anterior, la Teoría General de Sistemas proporciona un marco de referencia amplio y útil dentro del cual puede llevarse a cabo una actividad especializada como la *capacitación* (Barajas, 1986).

1.1.2 CONCEPTO DE CAPACITACION

La capacitación y el adiestramiento han sido definidos de diversas formas que consideramos se dividen principalmente en dos clases:

- 1) El adiestramiento se ha entendido como desarrollo de habilidades *psicomotoras* y la capacitación como desarrollo de habilidades *intelectuales*.
- 2) El adiestramiento es la dotación de conocimientos, desarrollo de habilidades y adecuación de actitudes para que el trabajador alcance objetivos de su puesto *actual* de trabajo y la capacitación para desempeñar un puesto *diferente* al actual.

Para fines de este trabajo nos referiremos a la capacitación como:

Capacitación es la función educativa desarrollada por una organización para su personal, independientemente de las diferencias antes mencionadas.

Enfocar la capacitación como sistema permitirá conceptualizarla de manera ordenada e integral, además de resaltar la importancia que cada uno de sus componentes o subsistemas tiene en el logro de objetivos, es decir que el desempeño de cada elemento no es aislado sino que repercute en el resultado final.

Según Camargo (1980) los subsistemas de la capacitación son:

a) Planeación

b) Determinación de necesidades de capacitación

c) Elaboración de programas de capacitación

d) Habilidadación

e) Ejecución

f) Evaluación

Aun cuando todos los subsistemas son importantes, por razones del tema a tratar sólo abarcaremos el último subsistema: la evaluación, la cual incluye al seguimiento.

Para ello describiremos los elementos más importantes de este subsistema, empezando por la medición.

1.2 LA MEDICION.

En algunos casos el término medición es utilizado como sinónimo de evaluación. lo cual es erróneo porque son dos conceptos distintos, siendo la medición proceso auxiliar de la evaluación.

1.2.1 CONCEPTO DE MEDICION

Diversos autores han explicado qué entienden por medición, a continuación citaremos a algunos de ellos:

- "Es el proceso de asignar una cantidad al atributo medido después de haberlo comparado con un patrón" (Quesada, 1991, p. 16).
- Consiste en la recopilación de datos y su utilización mediante el empleo de una serie de normas adoptadas (Ander-Egg, 1979).
- Se limita a la descripción cuantitativa de una característica determinada (aptitud, habilidad, destreza, etc.). El resultado de una medición es, simplemente, un número que expresa el grado en que el participante posee dicha característica, no constituye un fin en sí misma hasta el momento en que forma parte del proceso evaluativo (CISE, 1980).

- Es el procedimiento mediante el cual asignamos números a las propiedades, atributos o características de los objetos, estableciendo reglas específicas sobre las cuales se fundamentan tales asignaciones (Morales, 1985).

Resumiendo, podemos decir que :

Medición es asignar números a propiedades o rasgos de fenómenos u objetos, a partir de la comparación con una unidad preestablecida y siguiendo reglas para la asignación de estos números.

Por otra parte, es importante considerar que en la medición se utilizan diferentes escalas como: numéricas, nominales, de rango o intervalo y de razón o proporción (Young y Veldman, 1968).

1.2.2 REQUISITOS DE LA MEDICION

Independientemente de la escala utilizada en la medición, ésta debe cubrir ciertos requisitos para que sea útil. Según Ander-Egg (1979) dichos requisitos son:

VALIDEZ

Mide lo que se trata de medir, procurando evitar distorsiones sistemáticas.

CONFIABILIDAD

Si la medición se aplica varias veces a un mismo individuo o grupo, o al mismo tiempo por investigadores diferentes, los resultados son iguales o parecidos.

PRECISION

La medición se relaciona totalmente con el objetivo o propósito de lo que se está estudiando.

SENSIBILIDAD

La medición debe ser lo suficientemente capaz de captar la presencia del aspecto estudiado, por poca intensidad que éste tenga.

1.2.3 LA MEDICION EN LA CAPACITACION

En el proceso de capacitación enfrentamos con frecuencia un problema que implica tanto tiempo como dinero, consistente en establecer el criterio mínimo de ejecución aceptable en el cual nos basaremos para realizar la medición. Se debe llegar a un acuerdo previo entre el capacitador, los jefes del entrenado y la empresa, acerca de cuál será este criterio mínimo.

Algunos investigadores indican que las mediciones más efectivas se logran mediante el uso de criterios múltiples, realizadas tanto antes como después del programa y utilizando, de preferencia, grupos control (Sikula y Mckena, 1989).

1.3 LA EVALUACION

En muchas ocasiones la evaluación de la capacitación es presentada erróneamente como los resultados de la medición únicamente, pero éstos no tienen los alcances de la evaluación.

1.3.1 CONCEPTO DE EVALUACION

Para aclarar este concepto, revisemos algunas definiciones de evaluación y analicemos los elementos principales para llegar a un concepto final.

- Quesada (1991) señala que se puede entender como el proceso por medio del cual se emite un juicio de valor acerca de los atributos en consideración.

- Solá (1989) dice que es un balance y una apreciación crítica y valorativa de toda la operación de enseñanza-aprendizaje con miras a efectuar rectificaciones y mejorar el proceso.

- Esquivias y Guzik (1988) mencionan que será la acción de emitir juicios que permita tomar decisiones en torno a los diversos elementos que intervienen en nuestro proceso de capacitación.

- Rosete y Doriano (1991, p. 168) indican que es " la corroboración de lo alcanzado con lo planeado...sirve para tomar medidas correctivas y se da en todo el proceso".

- Stufflebeam y Shinkfield (1987) la conciben como un estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o mérito de algún objeto.

- Rossi y Freeman (1989) señalan que es la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social para valorizar la conceptualización, el diseño, la ejecución y la utilidad de los programas.

- Jiménez y Laffitte (1980) dicen que evaluar es comparar los datos de la medición contra el criterio de excelencia.

Como puede verse, las definiciones de evaluación "tienen en común... la noción de juzgar el valor o los méritos de alguna cosa...alguien está examinando o sopesando un fenómeno...valiéndose de algún patrón explícito o implícito" (Weiss, 1972 p. 13).

Para este trabajo entenderemos como evaluación la definición de Jiménez complementándola de la siguiente manera :

Evaluar es comparar los datos de la medición contra el criterio mínimo de ejecución aceptable para emitir un juicio y tomar decisiones.

1.3.2 OBJETIVOS DE LA EVALUACION

Bravo y Cabrera (1986) mencionan que los fines de la evaluación son observar beneficios alcanzados en empresa y trabajadores, así como encontrar información que permita mejorar el diseño, habilitación y operación del sistema para corregir fallas.

Según Esquivias y Guzik (1988) la evaluación permite:

- "Emitir un juicio de valor (positivo o negativo) sobre los cambios del educando tanto en sus conocimientos, como en las habilidades y actitudes, después de desarrollar un objetivo del aprendizaje.
- Precisar si las técnicas y materiales didácticos utilizados en la evaluación fueron o no los apropiados, así como

- Valorar el propio desempeño del instructor durante la capacitación" (Esquivias y Guzik, 1988, p. 138).

Para Ruiz (1979) la evaluación permite:

- Conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza y, en dado caso, hacer las correcciones de los procedimientos planteados.

- Retroalimentar el mecanismo de aprendizaje, ofreciendo al participante una fuente de información en la que se reafirmen los aciertos y corrijan los errores.

- Enfocar la atención del participante hacia los aspectos de mayor importancia, encausando su disposición y energía hacia lo que se pretende lograr.

- Orientar al participante en cuanto al tipo de respuestas o formas de reacción esperadas.

- Mantener consciente al participante de su grado de avance o nivel de logro en el aprendizaje, evitando reincidencia en las fallas.

- Reforzar oportunamente las áreas de estudio en las que el aprendizaje haya sido insuficiente.

- Planear experiencias de aprendizaje basadas en anteriores evaluaciones.
- Comprobar el logro de objetivos.
- Establecer sólidos controles y autocontroles para seguir el avance del participante, y en su caso determinar las causas de su deficiencia.
- Identificar los usos adecuados e inadecuados de las técnicas y recursos didácticos utilizados.
- Corregir fallas del programa.
- Determinar la eficiencia del programa en cada una de sus unidades.
- Localizar lo positivo y negativo para corregirlo durante la realización del programa.
- Estimular al participante en su interés por aprender al informarle sus resultados.

Rodriguez y Austria (1991) desglosan los propósitos de la evaluación en:

- "Los directivos empresariales requieren resultados obtenidos de una evaluación sistemática y no sólo por tanteos.

- Desde el punto de vista empresarial y de los implicados en la capacitación, es esencial para apoyar su función, evaluar la medida en que se lograron los objetivos.

- La evaluación permite optimizar la capacitación y lograr que a su vez se traduzca en cambios de comportamiento en los puestos de trabajo, propiciando así la optimización de los productos o servicios que se proporcionan.

- "Una buena evaluación es el punto de partida para la planeación, elaboración y realización de nuevas actividades de capacitación" (Rodríguez y Austria, 1991, p. 130).

En conclusión, podemos observar que los propósitos de la evaluación descritos por los diversos autores son similares en muchos aspectos, sin embargo casi ninguno destaca el papel de la evaluación durante el período de aplicación de los conocimientos adquiridos durante un curso por el trabajador, a las funciones laborales que realiza.

1.3.3 NIVELES DE LA EVALUACION

La evaluación se realiza en 4 diferentes niveles según Kirkpatrick (1960):

1) REACCION

Opiniones del participante respecto al curso.

2) APRENDIZAJE

Puntuaciones antes y después del curso no involucrando la aplicación en el Area laboral.

3) CONDUCTA

Mediciones del desempeño antes y después.

4) RESULTADOS

Como repercute el desempeño del trabajador en la organización.

Sin embargo, los tres primeros niveles antes descritos han recibido diversas críticas:

Del primer nivel, Dubrin (1972) dice que es "el método más fácil y de menor valor estadístico para evaluar un programa de capacitación o desarrollo ... se pregunta a los participantes si aprendieron algo". También menciona que "a menudo este procedimiento de evaluación es casi inútil, pues se refiere a otros aspectos y no al contenido informativo".

Con relación al segundo nivel, Cote (1969) comenta que "los incrementos en las puntuaciones tal vez no se deban al programa de instrucción per se... puntuaciones más elevadas en la prueba no significan usual o necesariamente una mejoría en el desempeño organizacional o una mayor competencia en el trabajo".

Por otra parte, Schein (1971) comenta del tercer nivel que "las puntuaciones más elevadas podrían deberse a factores ajenos al programa educativo ... La práctica adicional en el trabajo podría ser la verdadera razón del mejor desempeño del trabajador".

En cuanto al cuarto nivel, Schmidt (1970) dice que los mejores programas de evaluación se realizan en este nivel, pero pocos estudios se han realizado en él para evaluar programas de capacitación y desarrollo. Las razones de esto suelen expresarse en términos de tiempo, esfuerzo y dinero para realizar estas investigaciones y muchas compañías no están en posición o no desean hacer tales inversiones.

1.3.4 TIPOS DE EVALUACION

La evaluación se clasifica en diversos tipos —según Bravo y Cabrera (1986)—, dependiendo del momento de su aplicación y el aspecto a medir. De tal manera podemos hablar de evaluación:

Por su momento { * Diagnóstica: antes de un curso o programa
* Formativa: a lo largo de un curso o programa
* Sumativa: al concluir el curso
* Seguimiento: en el trabajo

Por su aspecto a medir { * Conocimientos: información teórica
* Habilidades: destreza en la ejecución
* Actitudes: predisposición hacia objetos o personas

1.3.5 CARACTERISTICAS DE LA EVALUACION

La evaluación entendida como subsistema es en sí un gran sistema, el cual debe ser integral, sistemático, dinámico y continuo (Torres, 1988):

INTEGRAL

Valorando todas las actividades desarrolladas por el participante o alumno a lo largo del curso, para la emisión de un juicio o calificación que refleje objetivamente su aprovechamiento.

SISTEMATICA

Ya que está presente desde los primeros momentos de la planeación del curso, de manera que se proveen los procedimientos y técnicas necesarias para valorar el desarrollo mismo.

DINAMICA

Porque es una tarea que se encuentra inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todo momento, es decir, constantemente se le relaciona con los contenidos y las técnicas didácticas.

CONTINUA

Porque se debe aplicar en diferentes momentos o fases del proceso de capacitación (al inicio, en su desarrollo y al final).

Existen además cuatro condiciones principales que la evaluación debe cumplir para controlar la calidad de la misma (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), éstas son: utilidad, factibilidad, ética y exactitud.

1.3.6 ALGUNAS CONSIDERACIONES EN LA EVALUACION

La literatura al respecto describe ampliamente y podríamos decir que hasta el cansancio, que "debe" efectuarse la evaluación. Sin embargo, en la práctica diaria se presentan muchas situaciones que afectan su realización y de las que debemos estar conscientes.

La evaluación inicia con la identificación de los objetivos que se quieren alcanzar. Es común que al empezar a evaluar se reconozca que los objetivos buscados con ese programa no son claros, ni específicos y a veces tampoco mensurables, y aún más, que al tratar de llevarlos a esos términos, los usuarios, participantes, patrocinadores del programa, etc., no puedan ponerse de acuerdo en cuáles son los objetivos que buscan, pues unos quieren una cosa y otros exactamente lo contrario.

La evaluación proporciona beneficios colaterales adicionales al propósito principal.

Algunos de ellos pueden ser:

- Acordar los objetivos de un programa, por los que tienen que ver algo con ese programa (participantes, gerentes, instructor, etc.).

- Identificar consecuencias imprevistas.

Esto último implica que aun cuando el programa tenía una meta, pudo haber provocado algunos efectos que no se habían considerado. La evaluación puede detectar no sólo fallas, sino también factores que funcionan o en qué circunstancias lo logran y con ello se permite tener una visión más amplia del impacto del programa, diferente al mero resultado del mismo.

La evaluación --incluso la de seguimiento-- no siempre es bienvenida y algunos aspectos que influyen en la negativa a usar sus resultados son:

- Resistencia al cambio: en ocasiones las gerencias temen que un gran cambio o muy frecuente acarree inestabilidad y esto afecte el desempeño y capacidad de la organización.

- Los descubrimientos de la evaluación no muestran una conexión con los cursos de acción futura, esto es, se detecta que hay fallas, pero no se detecta como pueden corregirse.

- Se tiene cierta tendencia a mostrar solo aspectos negativos: se dejan de lado cosas favorables y el que pugna por establecer el programa siente temor de que se le responsabilice de desperdicio de recursos y prefiere ignorar o mantener en secreto los resultados detectados.

- Choques ideológicos, es decir, si la evaluación critica el modo en que se han hecho las cosas y esto se relaciona con los valores que se tienen en la organización, se preferirá no hacer caso de lo que la evaluación muestra.

- La evaluación no es gratis, ya que esta fase tiene un costo para la organización y ésta no en todas las ocasiones está convencida de pagarlo.

1.4 LA EVALUACION DE SEGUIMIENTO

Dentro del subsistema de evaluación también deben tomarse en cuenta actividades de seguimiento que permitan retroalimentar el proceso mismo de capacitación y detectar su impacto en las actividades cotidianas del trabajador.

1.4.1 CONCEPTO DE EVALUACION DE SEGUIMIENTO

La evaluación de seguimiento ha sido definida como:

- "El proceso que permite verificar el impacto de la capacitación tanto en los individuos como en los grupos y en la empresa, a mediano o largo plazo" (Rodríguez y Austria, 1991, p. 163).

- "Evaluar el grado de permanencia de la acción capacitadora y detectar acciones futuras...Culmina con el informe de resultados del programa" (Calderón, 1982, p. 21).

- Analizar las actividades realizadas por los participantes al terminar su instrucción, verificando la transferencia de la capacitación al trabajo, la revisión y superación de los obstáculos que se presenten en la aplicación de las nuevas habilidades, conocimientos y actitudes adquiridas en el curso (Rosete y Dorian, 1991).

- "Determinar si se manifestó algún cambio de conducta en el participante. Se realizará inmediatamente después de la incorporación del participante al área de trabajo (2 ó 3 días después) y en distintos momentos posteriores (Torres, 1992).

- Trapnell (1984) menciona que la evaluación del impacto se refiere a factores que afectan el último resultado. Estudia la diferencia acumulativa que hacen los esfuerzos de la enseñanza en la productividad, eficiencia y versatilidad de la organización.

- Valencia (1982) opina que el seguimiento se realiza en las primeras etapas de la reincorporación del trabajador a su puesto y que a través de éste puede recogerse información de las dificultades encontradas para aplicar los conocimientos o nuevos métodos de trabajo; pero su enfoque principal es la obtención y corrección de errores encontrados por medio de asesorías fuera del trabajo.

En resumen, el seguimiento o evaluación de seguimiento se entenderá en el presente trabajo como:

Seguimiento o evaluación de seguimiento es la evaluación mediata que consiste en determinar el grado de permanencia de la acción capacitadora, verificar la transferencia de los conocimientos a las funciones del trabajador y obtener información para mejorar o modificar el programa de capacitación.

1.4.2 OBJETIVOS DEL SEGUIMIENTO

Munguía y Valdés (1985) mencionan los siguientes propósitos del seguimiento:

- Constatar si se transfieren los conocimientos, actitudes y/o destrezas adquiridas en el curso al ambiente laboral.
- Refinar y redirigir futuras actividades evaluativas.
- Estimar los costos invertidos con relación a los beneficios obtenidos.

Para nosotros la evaluación de seguimiento tiene como objetivo verificar la transferencia del aprendizaje a las funciones del trabajador.

1.4.3 TIPOS DE SEGUIMIENTO

En cuanto a la forma de organizar el seguimiento, lo podemos clasificar --según Siliceo (1979)-- en:

EVENTUAL

En los casos que se establece un programa de seguimiento específico para un curso determinado.

PERMANENTE

Cuando se realiza el seguimiento del programa de capacitación en forma continua.

Para Valencia (1982) el seguimiento puede ser de dos tipos:

CONTACTO DIRECTO

Se lleva a cabo en forma constante y personal entre participantes e instructor durante los primeros días de trabajo después del evento.

ASESORIA FUERA DEL TRABAJO

Si el trabajador tiene dificultad en la transferencia del aprendizaje puede consultar al instructor para pedirle orientación.

Es importante mencionar además que Rodríguez y Austria (1991) dicen que en la realización del seguimiento hay que considerar algunos criterios, estos son:

PROGRAMADO

Especificando tiempo y lugar.

PERIODICO

Dependiendo de la situación, objetivos y resultados de la capacitación.

CONGRUENTE

Los objetivos y resultados de la capacitación deben estar relacionados.

FUNCIONAL

Mostrar utilidad en detectar errores y aciertos para programar acciones futuras.

IMPARCIAL

Efectuado por alguien diferente al instructor, aunque conocedor de lo realizado para lograr objetividad.

1.5 IMPORTANCIA DE LA EVALUACION Y EL SEGUIMIENTO

Si partimos del hecho de que la capacitación tiene sentido porque cumple objetivos que benefician tanto a la organización como al personal que en ella labora, entonces podemos afirmar que la importancia de la evaluación y el seguimiento se fundamenta en que detecta fallas, si las hay, además permite saber dónde están para tomar las medidas correctivas, propiciando así la optimización del programa.

Por otra parte, la evaluación no sólo determina hasta qué punto la capacitación produjo las modificaciones deseadas en el comportamiento de los trabajadores, sino que también hace posible verificar si estos resultados presentan relación con la consecución de las metas organizacionales (Chiavenato, 1988).

Asimismo debe recordarse que la evaluación de seguimiento permite detectar nuevas necesidades y plantear la continuidad de la capacitación.

En conclusión, podemos decir que a través de la evaluación y el seguimiento se verifica la permanencia, aplicación y transferencia de los conocimientos, habilidades y/o destrezas, así como los alcances que se han logrado mediante las acciones de capacitación.

En el siguiente capítulo revisaremos algunas propuestas planteadas por diferentes autores sobre evaluación.

CAPITULO II

MODELOS DE EVALUACION

II. MODELOS DE EVALUACION.

El proceso de evaluación ha sido abordado desde diferentes perspectivas, pero todas ellas coinciden en que los resultados obtenidos son utilizados para mejorar el aspecto evaluado.

Encontramos que en las propuestas descritas, existen diferencias en los métodos y formas de obtener la información y en la filosofía que les subyace, por lo que ninguna puede ser considerada como la única o la mejor (Ruiz, 1990). Incluso al revisar la bibliografía, nos damos cuenta de que los términos que utilizan los diferentes teóricos no tienen una homogeneidad en su significado y, dada ésta diversidad algunos autores las han denominado métodos, otras técnicas o enfoques, etc.

Algunas de estas propuestas son breves descripciones, otras han sido desarrolladas en forma exhaustiva.

En este trabajo, con la finalidad de uniformar su presentación, las llamaremos a todas ellas *modelos*, apoyándonos en los criterios que propone Kirby (1965) para identificarlos.

Según Kirby (1965) los criterios que debe cumplir un modelo en forma total o parcial, son los siguientes:

- Auxiliar al evaluador, previendo toda la información que se requiere en el proceso de la toma de decisiones.

- Ser internamente lógicos y completos.

- Ser lo suficientemente claros para que sean desarrollados por un evaluador experimentado sin ayuda externa.

- Ser heurísticos y eficaces.

- Relacionar elementos de manera original.

2.1 DESCRIPCION DE MODELOS DE EVALUACION

En este capítulo se describirá y analizará una muestra de los modelos de evaluación actuales que consideramos los más completos y desarrollados, además de que éstos en conjunto cubren todos los elementos a considerar en el proceso de evaluación.

MODELOS DE EVALUACION

TYLER , R. (1942)

CRONBACH, L. (1963)

SUCHMAN, E. (1967)

SCRIVEN, M. (1967)

STUFFLEBEAM, D. (1971)

ALKIN, M. (1972)

METFESSEL, N. Y MICHAEL, W. (1974)

STAKE, R. (1974)

COOLEY, W. Y LOHNES, P. (1976)

EISNER, E. (1979)

KAUFMAN, R. (1987)

RUIZ, P. (1990)

COSTO-BENEFICIO

AUTOEVALUACION.

MODELO DE EVALUACION DE TYLER

El modelo de Tyler (1942) propone una evaluación orientada hacia los objetivos. Establece que las decisiones sobre un programa deben basarse necesariamente en la coincidencia entre objetivos del programa y sus resultados reales. Este modelo parte de una base lógica organizada que surge del desarrollo de un programa y el procedimiento es :

- 1) Establecer las metas u objetivos.
- 2) Clasificar los objetivos.
- 3) Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- 4) Establecer situaciones y condiciones según las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.
- 5) Explicar los propósitos de la estrategia al personal responsable, en el momento oportuno.
- 6) Escoger o desarrollar las medidas técnicas apropiadas.
- 7) Recopilar datos de trabajo.
- 8) Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Es importante mencionar que Tyler no diferencia entre metas y objetivos; sin embargo, de sus escritos se infiere que las metas eran los ideales y los objetivos eran submetas que podían expresarse en términos mensurables (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

La evaluación para Tyler es vista como un proceso de retroalimentación del programa, que permite la reformulación o redefinición de los objetivos.

MODELO DE EVALUACION DE CRONBACH

Cronbach (1963) opina que debe estimularse la planificación de la evaluación para que los resultados de ésta resistan desafíos. Esta planificación se basa en la concepción de lo que una buena evaluación es o hace.

Una evaluación útil tendrá como núcleo las actividades científicas, pues si las observaciones presentadas no son realistas o la interpretación de resultados no se basa en un buen razonamiento, la evaluación no tendrá mucho valor. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Por otra parte, un estudio técnicamente impecable será insuficiente si el evaluador no atiende a lo que piensan los individuos relacionados con el programa como los participantes, los clientes, el administrador, etc., pues emitir un juicio debe derivarse de un consenso y no de la opinión de un solo individuo que tome las decisiones.

La teoría de Cronbach se desarrolla con base en tres conceptos:

- 1) UNIDADES : cualquier individuo o clase.
- 2) TRATAMIENTOS : una intervención hecha sobre una unidad.
- 3) OPERACIONES DE OBSERVACION : los datos obtenidos por el evaluador antes, durante y/o después del tratamiento, a través de test, observaciones, entrevistas, etc.

Además, Cronbach habla de 2 fases en la planificación evaluativa:

FASE DIVERGENTE : toda la gama de cuestiones susceptibles de ser evaluadas en un programa.

FASE CONVERGENTE : las cuestiones que efectivamente se evaluarán en un programa concreto y que dependen de:

- El presupuesto financiero.

- El alcance de la atención del evaluador --entre más variables se estudien, mayor posibilidad de perderse en los datos--.

- El alcance de la atención de los clientes --a pocos de ellos les interesa saber todo sobre el programa--.

MODELO DE EVALUACION DE SUCHMAN

Suchman (1967) creía que la evaluación debía estar basada en la lógica del método científico. Para él había una diferencia entre evaluación e investigación evaluativa. La primera consistía en emitir juicios de valor y la segunda eran los procedimientos de recopilación y análisis de datos que incrementan el poder demostrar, más que garantizar, el valor de alguna actividad social.

Para Suchman, en la evaluación hay tres aspectos principales.

1) ASPECTO CONCEPTUAL: Incluye los propósitos y principios de la evaluación, los valores y proceso evaluativo, los tipos y categorías de evaluación.

2) **ASPECTO METODOLOGICO:** Incluye el enfrentamiento entre investigación evaluativa y no evaluativa, aproximaciones metodológicas a la evaluación, variaciones y principios de la planificación investigativa.

3) **ASPECTO ADMINISTRATIVO:** Incluye la administración de los estudios evaluativos y los compromisos para cumplir las obligaciones administrativas.

La evaluación según Suchman, se desarrolla de la siguiente forma:

- Empieza con un valor concreto.
- Se procede a definir la meta.
- Se seleccionan los criterios para valorar la consecución de la meta.
- Se identifica algún tipo de actividad para alcanzar la meta y se operacionaliza esa actividad.
- En algún punto del proceso se valora esta operación.
- Se emite un juicio en base a esa valoración.
- El acto de juzgar devuelve la actividad a la formación del valor.

Cabe aclarar que Suchman define valor como cualquier aspecto de una situación, actividad u objeto, que tenga un interés particular, como ser bueno, malo, deseable, indeseable, etc.

Suchman habla de tres tipos de estudios evaluativos:

1) EVALUACION ULTIMA.

Se refiere a la evaluación que se emplea para determinar el éxito global de un programa según los objetivos que se habían fijado.

2) INVESTIGACION PREEVALUATIVA.

Trata de los problemas intermedios que deben resolverse antes de la evaluación final.

3) EVALUACION A CORTO PLAZO

Busca información específica de aspectos concretos en términos de utilidad inmediata.

MODELO DE EVALUACION DE SCRIVEN

Para Scriven (1967) la evaluación es la valoración sistemática del valor o mérito de las cosas (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) y dice que quien haga la evaluación del programa debe, en lugar de aceptar las metas propuestas, juzgar si el hecho de alcanzarlas contribuye al bienestar de aquellos a los que se destina el programa.

Scriven habla de dos tipos de evaluación:

- 1) **EVALUACION FORMATIVA:** se emplea en el desarrollo del programa.
- 2) **EVALUACION SUMATIVA:** calcula el valor del programa al final, incluyendo el costo económico.

Scriven también propone la evaluación sin metas y dice que ésta consiste en que el que va a evaluar ignore las metas fijadas, recabe datos acerca de todos los efectos que ha producido el programa y finalmente, después de realizado lo anterior, compare con las metas para ver si se alcanzaron, además de que se puede con ésto, investigar efectos inesperados.

Por último, Scriven plantea la metaevaluación. Esto es evaluar la evaluación que se realiza en sus principios, metodología, procedimientos, etc. Sin embargo ésto no es fácil pues en ocasiones, según el autor, el que evalúa padece ciertas tendencias que le impiden analizar y juzgar el trabajo que realiza. Estas tendencias o ideologías son:

IDEOLOGIA SEPARATISTA.

Quienes la tienen niegan o rechazan que uno mismo pueda valorar su trabajo, pues no hay objetividad en ello. Dicen que el trabajo propio, sólo puede ser evaluado por alguien diferente a uno mismo. Scriven dice que en el fondo de esto subyace una "valorfobia" que es el miedo intensísimo a ser evaluado, lo cual debe ser superado con profesionalismo.

IDEOLOGIA POSITIVISTA.

Es una reacción exagerada ante la valorfobia: los positivistas rechazan la naturaleza evaluativa de la ciencia y cita como ejemplo el caso de los psicólogos educativos que aseguran que no pueden hacerse juicios evaluativos con objetividad y, sin embargo, ellos producen juicios evaluativos acerca del trabajo de los estudiantes. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Esto puede superarse, según él, concediendo importancia central a la práctica de asignar significados de valor a los resultados obtenidos en los estudios evaluativos.

IDEOLOGIA ADMINISTRATIVA.

La evaluación se limita por controles rígidos en tal forma, que se concreta sólo a determinar si las metas fueron alcanzadas, esto con la finalidad de no llevarse "sorpresitas" con algún resultado adicional -negativo- que se encontrara y presentar así solamente informes favorables, pues se desea tener una buena imagen ante el cliente, ya que se necesitan futuros contratos o no perder el contrato actual, etc. Esto se evita actuando éticamente.

IDEOLOGIA RELATIVISTA.

Creer que no hay una verdad objetiva y las evaluaciones corren el peligro de representar el punto de vista de algún poderoso, por lo que se deberían tomar criterios múltiples, valoraciones múltiples y respuestas múltiples. Aconseja que, si bien, no existe una sola descripción correcta, no se debe abandonar la idea de que existe una realidad objetiva que debe ser buscada.

MODELO DE EVALUACION DE STUFFLEBEAM

Stufflebeam (1971), para quien el propósito más importante de la evaluación no era demostrar sino perfeccionar, propone el llamado modelo CIPP (Contexto, Input -entrada-, Proceso, Producto).

CONTEXTO.

Consiste en valorar e informar sobre las necesidades de los participantes, los problemas de los métodos y todo aquello que ayude al instructor a establecer metas sólidas, además de examinar si estas metas están en consonancia con las necesidades que supuestamente deben satisfacer.

ENTRADA.

Permite especificar qué medios son necesarios para alcanzar una serie determinada de metas o cubrir una serie de necesidades detectadas; estas especificaciones incluyen los procedimientos, programas, planes y presupuestos. También busca las barreras que puedan limitar el logro de resultados.

PROCESO.

Informa sobre qué está pasando con el programa durante la etapa de realización para poder tomar decisiones sobre la marcha; se deben establecer previamente los indicios adecuados sobre los que se hará la evaluación.

PRODUCTO.

Valora, interpreta y juzga los logros del programa; se realiza durante y al final del programa, además con frecuencia debe incluir la valoración de los efectos a largo plazo analizando los previstos así como los no previstos, ya sean positivos o negativos.

MODELO DE EVALUACION DE ALKIN

Para Alkin (1972) la evaluación es el proceso de determinar las áreas de interés, seleccionar información apropiada y coleccionar y analizar información a fin de reportar datos útiles para la toma de decisiones.

Para Alkin se pueden identificar cinco áreas de evaluación:

1) EVALUACION DE LOS SISTEMAS.

Proporciona información para tomar decisiones sobre el estado del sistema.

2) PLANEACION DE PROGRAMAS.

La información permite elegir programas que probablemente sean efectivos en necesidades específicas.

3) DESARROLLO DE PROGRAMAS.

Permite informar sobre si el programa se está realizando como se propuso inicialmente.

4) MEJORA DE PROGRAMAS.

Proporciona información durante el transcurso de un programa acerca de la manera en que éste está funcionando y los objetivos establecidos están siendo logrados.

5) CERTIFICACION DE PROGRAMAS.

Permite formular un juicio sobre el valor de un programa y su posible generalización a otras situaciones similares.

En la evaluación destacan dos aspectos: el proceso y el producto.

El proceso de evaluación se refiere a cómo se conduce la evaluación: cómo se elige a los sujetos, qué instrumentos se utilizan para obtener la información, qué interacciones existen entre el evaluador y las personas que harán uso de ella, etc.

El producto de la evaluación se refiere a un cuerpo organizado de información, por lo general un reporte, que surge como resultado del proceso de evaluación. Las características de éste dependerán de los fines o usos que se le dará a la información. El producto de la evaluación incluye un reporte del proceso de evaluación, pero puede incluir además recomendaciones u opciones para modificar y mejorar el programa.

MODELO DE EVALUACION DE METFESSEL Y MICHAEL

Metfessel y Michael (1974) proponen un modelo de evaluación multi-criterio que incluye un procedimiento de ocho pasos para llevar a cabo la evaluación y una lista de criterios múltiples que pueda ser usada para la evaluación de objetivos conductuales específicos.

Los pasos son los siguientes :

- 1) Involucrar directa o indirectamente a la comunidad total como facilitadora del programa de evaluación.
- 2) Elaborar un modelo cohesivo de metas generales y objetivos específicos.
- 3) Traducir los objetivos específicos en una forma aplicable para facilitar el aprendizaje en el ambiente escolar.
- 4) Seleccionar y/o construir los instrumentos necesarios para proporcionar las medidas que puedan conducir a las inferencias acerca de la eficacia del programa.
- 5) Realizar observaciones periódicas de las conductas.

- 6) Efectuar el análisis de los datos.
- 7) Interpretar los datos de acuerdo con las metas generales y los objetivos específicos.
- 8) Efectuar recomendaciones para futuras instrumentaciones del programa, que puedan incluir modificaciones y revisiones a las metas generales y a los objetivos específicos.

La lista de mediciones multi-criterio incluye una serie de sugerencias acerca de las diferentes clases de criterios e instrumentos que pueden utilizarse para la evaluación.

MODELO DE EVALUACION DE STAKE

Stake (1974) acepta que la evaluación consiste en comparar los resultados deseados con los observados, pero pide ampliar la evaluación, examinando además los antecedentes, el proceso, las normas y los juicios.

Stake organiza los principales tipos de información que debe ser recopilada para realizar cualquier evaluación de programas educativos en una matriz de doble entrada que considera las siguientes dimensiones :

1) COLUMNAS.

Fuentes u origen de los datos de evaluación, que incluyen cuatro dimensiones:

A) METAS O INTENCIONES: es lo que se planea o espera del programa.

B) OBSERVACIONES O PERCEPCIONES: lo que realmente está pasando y puede ser recopilado a través de diversos instrumentos de recolección de datos.

C) NORMAS: lo que es socialmente aprobado y se utiliza como criterio específico para valorar los programas educativos.

D) JUICIOS: decisión para llevar a cabo acciones concretas como consecuencia de la evaluación.

2) RENGLONES.

Incluyen tres dimensiones generales con diferentes elementos cada una de ellas :

A) ANTECEDENTES : son las condiciones existentes anteriores al proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden relacionarse con los resultados. Por ejemplo características de los estudiantes, del maestro, contenido curricular, contexto curricular, material instruccional, plantel físico, organización de la escuela, contexto de la comunidad.

B) TRANSACCIONES : son los innumerables encuentros entre alumnos y profesores, estudiantes con estudiantes, estudiantes con medios y todo lo que se involucre en el proceso de instrucción. Por ejemplo, flujo de la comunicación, distribución del tiempo, secuencia de los eventos, programas de reforzamiento, clima social, técnicas didácticas, etc.

C) RESULTADOS : son las evidencias del impacto de la instrucción sobre estudiantes, maestros y otros. Por ejemplo, ejecución, actitudes y habilidades de los estudiantes, de los maestros, y/o efectos institucionales.

La matriz queda constituida por dos secciones, una sección descriptiva y una sección de juicio con un total de 12 rejillas. De acuerdo con el interés específico en una de ellas puede recopilarse la información necesaria para llevar a cabo la evaluación.

A continuación se muestra la matriz de doble entrada que propone Stake:

ELEMENTOS DE EVALUACION	D I M E N S I O N E S			
	DESCRIPTIVAS		DE JUICIO	
	METAS	OBSERVACIONES	NORMAS	JUICIOS
ANTECEDENTES				
TRANSACCIONES				
RESULTADOS				

De tal forma, el evaluador puede buscar información sobre los antecedentes propuestos (el cruce de antecedentes y metas) y los antecedentes observados, o las transacciones propuestas y las transacciones observadas, etc. Por ejemplo:

- Los trabajadores asisten a un curso voluntariamente (antecedentes propuestos o metas).
- Los trabajadores asistirán a un curso de capacitación de 20 horas (transacciones propuestas o metas).
- Los trabajadores aplicarán en sus funciones, las 10 reglas de supervisión revisadas en el curso (resultados propuestos o metas).

Al recopilar la información de lo que sucedió en realidad, se encontró que:

- Los trabajadores asistieron obligados por su jefe (antecedentes observados).
- Los trabajadores asistieron únicamente a 10 horas de capacitación, debido a que las cargas de trabajo existentes no les permitieron asistir al curso completo (transacciones observadas).
- Los trabajadores únicamente identificaron 7 de las reglas de supervisión descritas en el curso y no aplicaron ninguna (resultados observados).

La rejilla que elige el evaluador determina cuando se realizará la evaluación.

MODELO DE EVALUACION DE COOLEY Y LOHNES

Cooley y Lohnes (1976) proponen que la evaluación debe estar dirigida hacia la forma en que el programa está instrumentado, ya que una descripción formal puede ser diferente a lo que realmente ocurre.

Proponen un modelo llamado Modelo del Proceso en el Salón de Clases, y consiste en :

El modelo predice que una ejecución criterio de una tarea de aprendizaje está en función de: a) las características iniciales del aprendiz, b) eventos que ocurren en el aula, entre la evaluación de la ejecución inicial y la evaluación de la ejecución criterio.

Los eventos que ocurren en el salón de clases y que son relevantes para el aprendizaje están constituidos por cuatro constructos:

- 1) OPORTUNIDAD: facilidad para que el estudiante aprenda lo que será puesto a prueba en la medición de la ejecución criterio. Un ejemplo de esto es el tiempo que pasa trabajando en las habilidades que serán medidas.
- 2) MOTIVADORES: aspectos que favorecen el aprendizaje.
- 3) ESTRUCTURA: nivel de organización, especificidad de los objetivos y la manera en que el curriculum corresponde a las características del estudiante.
- 4) EVENTOS INSTRUCCIONALES: contenido, la frecuencia, la calidad y la duración de las interacciones instruccionales.

Para fines de la evaluación, cada constructo es dividido en variables, que incluyen diferentes tipos de mediciones --como la observación en videograbaciones-- y las distintas fuentes de información --como el maestro, el curriculum o el programa mismo--.

MODELO DE EVALUACION DE EISNER

Eisner (1979) propone un modelo de evaluación tricotómico, presentando las tres clases de productos que deberán lograrse en el salón de clases.

Las dimensiones principales de evaluación de este modelo son:

1) CONTENIDO Y FORMA DE PRESENTACION.

El problema de decidir qué enseñar no se resuelve consiguiendo unos objetivos muy estimados y relacionándolos con habilidades importantes. Es necesario hablar sobre la clase de experiencia y aprendizaje que se les proporcionará a los participantes del programa.

2) CALIDAD Y FORMA DE ENSEÑANZA.

En la mayoría de ocasiones, sólo se tiende a utilizar una técnica didáctica discursiva. Es conveniente el uso de diferentes formas de representación en el estudio de las asignaturas. Si el alumno sabe que se le va a evaluar en más de una forma, buscará dos o más maneras de aplicar lo aprendido.

3) RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA.

El programa debe propiciar la autorrealización del individuo, tomar en cuenta sus intereses, aptitudes particulares, etc. Los procedimientos de evaluación eficaces han de ser útiles en determinar algo más que si los objetivos han sido logrados, para poder establecer un cuadro completo de costos y beneficios educacionales.

MODELO DE EVALUACION DE KAUFMAN

El modelo de evaluación que sustenta Roger Kaufman (1987) se basa en cinco categorías fundamentales que a continuación se describirán:

1) **ENTRADAS:** Las entradas son la "materia prima" de que dispone la organización. Ejemplo: recursos, tiempo, locales, instructores, alumno, objetivos, programas, dinero, leyes, equipo, etc.

2) **PROCESOS:** Son maneras y medios en que estos materiales son empleados para obtener los resultados esperados. Ejemplo: técnicas, metodología, administración, formación de líderes, creatividad, relaciones humanas, etc.

3) **PRODUCTOS:** Son resultados internos en ruta, alcanzados en una organización. Ejemplo: cursos completos, logros, etc.

4) **SALIDAS:** Las salidas están formadas por la suma de resultados internos (o productos reunidos) por ser entregados a un usuario externo a la organización. Ejemplo: desempeño de los productos en su quehacer diario, desempeño eficaz de los programas de acción.

5) **RESULTADOS FINALES:** Los resultados finales son los efectos que tienen las salidas en y para la sociedad. Ejemplo: eficiencia y eficacia individual y grupal en las acciones de proyección en la realidad o en el medio en que se desempeña el individuo o el grupo.

Todos los elementos tienen igual importancia, deben ligarse y combinarse para alcanzar el éxito.

La evaluación es el proceso que compara los resultados con los objetivos (enunciados precisos sobre a dónde se dirige). Las diferencias en los resultados entre objetivos y logros sirven como base para la toma de decisiones sobre la validez de los programas y procedimientos vigentes, así como para decidir sobre lo que debe cambiarse y lo que debe continuar.

MODELO DE EVALUACION DE RUIZ

Ruiz (1990) menciona que si la evaluación está dirigida a tomar decisiones con respecto a un programa instruccional pueden contemplarse tres grandes áreas de evaluación:

Cada una de estas áreas contemplan diferentes dimensiones :

- 1) **ENTRADA:** Recursos o infraestructura del programa, como las características de los maestros, de los alumnos, del contenido, de los materiales didácticos y del ambiente físico y social.
- 2) **OPERACION:** Forma en que se instrumenta el programa, las actividades o estrategias de aprendizaje, las oportunidades de aprendizaje para los alumnos, las relaciones maestro-alumno, y el comportamiento del maestro durante la operación.

3) **SALIDA:** Productos del programa instruccional, la ejecución de los alumnos (en cualquier tipo de conocimiento cognitivo, afectivo y social), el impacto del programa en el maestro, la institución y la comunidad o la sociedad.

MODELO DE EVALUACION COSTO-BENEFICIO Y COSTO-EFICIENCIA

La capacitación requiere de recursos para ser llevada a cabo y alcanzar sus objetivos, deben considerarse dichas acciones como un proyecto de inversión, en donde se asigna capital, mano de obra, tiempo, etc., en espera siempre de un beneficio.

Una de las causas por las que no se asignan recursos para realizar acciones de capacitación dentro de una organización, es el desconocimiento de los resultados de ésta en términos económicos.

Las herramientas que sirven para obtener esta información son el análisis costo-beneficio y costo-eficiencia; ambos constituyen un modelo de evaluación que puede ser utilizado en la capacitación (Rossi y Freeman, 1989).

A continuación se describirán cada uno de estos elementos.

El análisis costo-beneficio es la actividad que consiste en estimar los costos del sistema integral de capacitación y compararlos contra el valor de los beneficios que la misma capacitación aporta a la organización (Valencia, 1982).

El análisis costo-eficiencia involucra los costos en que incurre una acción de capacitación y el grado de alcance del objetivo que persigue dicha acción (Lara di Lauro, 1979).

La relación costo-beneficio es apropiada cuando se tienen datos suficientes para medir los beneficios en términos monetarios, en caso contrario se recurre al análisis costo-eficiencia el cual permite establecer la justificación de la inversión mediante una medida cualitativa.

Estos dos tipos de análisis pueden ser utilizados en :

1) PLANEACION Y DISEÑO DE PROGRAMAS: realizando una estimación de los costos y beneficios proyectados del programa.

2) JUSTIFICACION DE LA INVERSION : con base en los resultados obtenidos, los cuales han sido determinados realizando un análisis de los costos y beneficios proyectados del programa.

Se sugiere emplear ambos tipos de análisis de manera complementaria, tomando en cuenta que si mediante la relación costo-beneficio se justifica la inversión, no será necesario el análisis costo-eficiencia, aunque es recomendable la aplicación de los dos análisis siempre y cuando los datos lo permitan.

Para llevar a cabo el cálculo de los costos y los beneficios, éstos deben medirse en unidades monetarias y en caso de que el programa sea permanente se establecerá un periodo para llevar a cabo dicho cálculo.

Los pasos a seguir para realizar el análisis costo-beneficio son:

1) CALCULO DEL COSTO.

El costo de un bien determinado es la cantidad de otro bien que debe sacrificarse para producir el primero. Los costos son fáciles de calcular, constituyen los ingresos del programa directos o indirectos, o sea, los recursos requeridos para realizar el programa.

2) CALCULO DEL BENEFICIO.

El beneficio es aquéllo que se obtiene a favor, después de haber realizado determinada acción. Los beneficios de un programa son sus resultados netos, ya sean tangibles o intangibles. Algunos de los parámetros que se toman en cuenta para calcular el beneficio son los niveles de ventas, índices de rotación, control de quejas, etc.

3) RELACION COSTO-BENEFICIO.

Después de listar exhaustivamente todos los beneficios y costos del programa, lo siguiente es relacionar los valores monetarios con ellos, tomando en cuenta el factor tiempo.

El análisis de costo-beneficio requiere que los costos del programa y los beneficios se conozcan, cuantifiquen y transformen a una unidad de medida común.

Los análisis costo-beneficio y costo-eficiencia se podrían ver como componentes de una evaluación integral, pues proporcionan información valiosa acerca de la eficacia económica del programa, importante para llevar a cabo la planificación y ejecución.

Como limitaciones de este modelo podemos mencionar las siguientes:

El análisis costo-beneficio abarca única y exclusivamente los efectos que pueden medirse en términos monetarios, lo cual resulta restrictivo, ya que los beneficios de la capacitación pueden darse en términos cualitativos.

El análisis costo-beneficio tiene un enfoque particular muy cuestionable, ya que básicamente hace referencia al rendimiento de las acciones de adiestramiento y capacitación desde el punto de vista del empresario.

Es evidente, pues, que los términos en los que pretende evaluar el desempeño del trabajador como resultado de un proceso de capacitación sólo trata de ver los cambios logrados en términos económicos, sin tomar en cuenta al trabajador y sus necesidades concretas (Valencia, 1982).

Por último, otra desventaja que nosotros detectamos, del análisis costo-beneficio, es que al basar la efectividad del programa en la productividad, entendida ésta sólo en términos económicos, no se toma en cuenta la posibilidad de que la capacitación no se haya integrado a la realidad laboral por otra circunstancia ajena a su funcionalidad como tal.

MODELO DE AUTOEVALUACION

La autoevaluación es un elemento del autocontrol, y de este último se han realizado estudios que datan de 1953 con Skinner, sin embargo, existen diferentes aproximaciones que han intentado explicar el autocontrol, así como su influencia en la conducta de los individuos (Gómez, López y Martínez, 1986).

El autocontrol es definido por diversos autores como:

- El autocontrol implica que la persona haga o deje de hacer algo, ya que ésta tiene la capacidad de identificar los factores que influyen sobre sus actos para generar los cambios deseados. (Dominguez y González, 1986).
- El autocontrol se entiende como el abandono temporal de los reforzadores inmediatos, para lograr otros más importantes, pero tardíos. (Thoresen y Mahoney, 1981).
- El autocontrol se define como la habilidad de postergar la gratificación escogiendo una consecuencia tardía, pero mayor, sobre otra inmediata, pero menor. (Mischel y Gilligan, 1964).

En conclusión podemos entender que el autocontrol se refiere a la emisión de una conducta cuyo reforzamiento se encuentra generalmente demorado.

Por otra parte es importante tomar en cuenta que si se desean mantener las actividades autocontroladas deben gratificarse adecuadamente, al igual que cualquier otro acto (Gómez, López y Martínez, 1986).

La capacidad de que el individuo pueda elegir entre diversas opciones de respuestas, condiciones de refuerzo o gratificación puede resultar ya de por sí reforzante (Gómez, López y Martínez, 1986), ya que cuando un comportamiento debe mantenerse sin refuerzo externo, el individuo puede facilitar algunas operaciones en forma de autorrefuerzo. La autorrecompensa ha demostrado una eficacia comparable a la del refuerzo administrado externamente (Ferster y Perrot, 1974).

Es posible enseñar a una persona los procedimientos de autocontrol instruyéndolo en principios generales de aprendizaje y ayudándolo a organizar programas que reduzcan gradualmente los comportamientos indeseables; de esta forma se ha tratado el control de comportamientos de fumar, de comer en exceso, la inhabilidad para estudiar y otros problemas similares (Kanfer y Phillips, 1980).

Una de las herramientas para que el individuo logre la identificación de los factores que influyen en su conducta, es el autorregistro (Rodríguez y Montiel, 1986).

Se entiende por autorregistro que el propio individuo reporte si ha emitido la conducta previamente especificada.

Esta observación o registro que una persona hace de su conducta implica una autoevaluación sobre su comportamiento, pues se ha demostrado que el acto de registrarlo es reactivo, es decir, según el individuo va recopilando información acerca de sus propios actos, dicha información puede influir sobre el mismo acto que está siendo observado (Rodríguez y Montiel, 1986).

En el autorregistro se pueden considerar ciertas fases: discriminación, graficación, análisis de datos y evaluación en relación a parámetros fijados por el individuo.

El autorregistro puede constituir uno de los elementos más activos de algunos tipos de autocontrol e incluso se ha llegado a demostrar la efectividad del uso del autorregistro para el tratamiento de determinadas conductas como el alcoholismo, tabaquismo, obesidad, etc.

Es importante iniciar y mantener la conducta de autorregistro y para ello hay que entrenar y preparar a la persona en el uso de técnicas o estrategias de autorregistro, ya que el individuo no es una persona experta en autoevaluación y por ello puede presentar problemas en el uso de dichas estrategias.

Es importante que la persona reciba retroalimentación y que el método de registro que vaya a emplearse sea: fácil de usar, accesible, no aparatoso y de bajo costo.

Estas características hacen del autorregistro y de la autoevaluación técnicas de amplio alcance y utilización en el campo de la capacitación.

Para finalizar este capítulo, a continuación se presenta un cuadro comparativo de los modelos de evaluación y sus aspectos relevantes.

CUADRO COMPARATIVO DE MODELOS DE EVALUACION

MODELOS DE EVALUACION	ASPECTOS RELEVANTES											
	OBJETIVOS	PLANIFICACION	CONTENIDO	CONTEXTO	ENTRADA	PROCESO	PRODUCTO	SEGUIMIENTO	TOMA DE DECISIONES	METODO CIENTIFICO	META-EVALUACION	COSTOS
TYLER	*						*					
CRONBACH		*				*	*					*
SUCHMAN	*	*					*			*		
SCRIVEN				*		*	*		*		*	*
STUFFLEBEAM			*	*	*	*	*	*	*			
ALKIN		*	*			*	*		*			
METFESSEL Y MICHAEL	*			*			*	*	*			
STAKE	*			*	*	*	*					
COOLEY Y LOHNES			*		*	*	*					
EISNER			*			*	*					*
KAUFMAN	*				*	*	*	*	*			
RUIZ					*	*	*					
COSTO-BENEFICIO	*	*			*		*		*			*
AUTOEVALUACION	*	*		*		*	*	*				

NOTA: se señalan con un asterisco los aspectos relevantes que consideran los diferentes autores en sus modelos de evaluación.

2.2 LIMITACIONES DE LOS MODELOS DE EVALUACION DESCRITOS

Del cuadro comparativo de los modelos de evaluación presentado anteriormente, observamos lo siguiente:

- La mayoría de los modelos no toman en cuenta la evaluación de seguimiento. Únicamente Stufflebeam, Metfessel y Michael y Kaufman la incorporan en su modelo, sin embargo no describen en forma detallada cómo se realiza.

- La mayoría de los modelos están centrados en evaluar los procesos y productos, es decir, cómo se lleva a cabo el programa y qué resulta, dejando a un lado los demás aspectos de la evaluación, por ejemplo su planificación, costos, seguimiento y la repercusión en la toma de decisiones.

- Exceptuando el modelo de Scriven, los demás modelos no cuestionan el procedimiento de la evaluación (meta-evaluación).

Además de las limitaciones antes mencionadas, podemos observar en su aplicación a la capacitación, las siguientes:

- Los objetivos que se establecen como guías del programa, en ocasiones no se enuncian de manera específica ni mensurable, de tal manera que cuando se intenta comparar la conducta de los participantes en un programa, se detecta que el objetivo era demasiado general y que además no es posible medirlo para poder emitir un juicio.

· También sucede que el personal que participa en el programa puede no estar de acuerdo con los objetivos que se establecieron, pues sus necesidades son diferentes a las del personal directivo del programa. Esto habla de una Determinación de Necesidades de Capacitación (DNC) inadecuada ya que ésta debe recoger las percepciones de los tres grupos de participantes -los ejecutores, los receptores y la sociedad-, comparar dichas percepciones con los requerimientos presentes y futuros de autosuficiencia social, seleccionar los problemas que deben ser resueltos y en qué orden de importancia.

· Algunos modelos no consideran la evaluación de desempeño del participante cuando regresa a su puesto, pues destacan los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden ser valorados con pruebas escritas únicamente.

· Los controles que imponen para su ejecución pueden ser conseguidos en un laboratorio experimental, pero con frecuencia es difícil lograrlos en situaciones reales en escenarios laborales.

· La mayoría de modelos proporcionan información de resultados sólo al final del programa.

Estos modelos generalmente están pensados para programas de gran amplitud o largo alcance, en donde existe un alto nivel de labor de equipo administrativo y un enorme presupuesto para financiar el trabajo evaluativo, y para poder aplicarse a actividades más concretas como la capacitación, es necesario hacerles adaptaciones considerables, debido a las características particulares de ésta, que la hacen diferente de cualquier otro proceso educativo, tales como duración, características de la población, costos que implica, etc.

De esta manera, mucho del desarrollo en el campo de la evaluación parece ser resultado de la falta de un modelo que satisfaga todos los requerimientos evaluativos específicos de un programa, con el subsecuente refinamiento de un modelo existente, o el surgimiento de otro con las características adecuadas para satisfacer las necesidades únicas de esa situación particular.

En el siguiente capítulo se revisará la fase de evaluación de algunas estrategias administrativas, con el fin de retomar elementos novedosos que puedan ser útiles en la evaluación de la capacitación.

CAPITULO III

***ESTRATEGIAS ADMINISTRATIVAS.
SU FASE DE EVALUACION***

III. ESTRATEGIAS ADMINISTRATIVAS. SU FASE DE EVALUACION.

Las empresas en la actualidad se encaminan hacia un cambio profundo, un cambio estructural, esto es el reto y el presente. Un presente en el que se vislumbra un replanteamiento de perspectivas.

De esta forma, las empresas tienen un reto por delante: el de mejorar de manera significativa, rápida, integral y continua la calidad, los costos, tiempo de respuesta, flexibilidad y servicio al cliente.

Anto este panorama, y en virtud de la fuerza que han cobrado en nuestro país algunas estrategias administrativas como *Calidad, Teoría de Restricciones, Justo a Tiempo y Planación Estratégica* como formas de mejora organizacional, surge la inquietud de revisarlas para el presente trabajo.

En dichas estrategias revisaremos cómo se planea y/o desarrolla su fase de evaluación con el fin de encontrar elementos o factores novedosos que puedan ser útiles para enriquecer alternativas de la evaluación para la capacitación, ya que como hemos visto hasta el momento, ésta no posee modelos diseñados para ella y cualquier elemento que haya dado resultados favorables en otras áreas de manejo de recursos puede servirnos en el desarrollo de la evaluación de la capacitación.

3.1 CALIDAD

El movimiento de calidad tiene auge en Japón en el periodo de la posguerra --aunque ya se hablaba de calidad anteriormente-- dada la necesidad de restaurar el país. La Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses (UCIJ) invitan al doctor W. Edwards Deming a dar unas conferencias de control estadístico de la calidad. Las empresas japonesas inician así la aplicación de estos conocimientos.

En 1954 invitaron al doctor Joseph Juran, austriaco nacionalizado en Estados Unidos, para que les diera cursos sobre administración de control de la calidad y así fueron propagándose los conocimientos de gerencia y comportamiento humano en las compañías japonesas (Ogliastri, 1988).

En 1962 aparece la revista " El supervisor y el control de calidad" en donde se menciona por primera vez el concepto "circuitos de calidad" y se reconoce al supervisor como líder de éstos.

El profesor Kaoru Ishikawa a través de la UCIJ desarrolla cursos y materiales para los círculos de calidad (hasta 1980 había registrados diez millones de japoneses que participaban en actividades de círculos de calidad).

Por otra parte Phillip B. Crosby, a principios de los 60's dice que lo fundamental en calidad es la prevención, también hace énfasis en los problemas que generan los proveedores que pueden ser la causa de la mitad de los rechazos de productos, por lo que propone la necesidad de clasificar y desarrollar a los proveedores de una empresa; además establece el concepto "cero defectos" como una actitud o ideal hacia no tolerar errores, lo cual es adoptado eficazmente por los japoneses. A causa de este concepto y otras aportaciones importantes, este autor es ampliamente conocido.

William Conway, llamado discípulo de Deming, desarrolló su propio plan para mejorar la calidad a través de métodos estadísticos. Asegura que con la utilización de estos métodos las empresas pueden identificar la causa de la mayoría de los problemas en la elaboración de sus productos.

Pasemos a revisar lo que es la calidad para los diferentes autores que han destacado en este campo, en el siguiente cuadro:

A U T O R E S	DEFINICION DE CALIDAD
DEMING	CALIDAD ES EL ALTO GRADO DE UNIFORMIDAD EN EL PRODUCTO. A BAJO COSTO Y DE ACUERDO A EXIGENCIAS DEL MERCADO.
JURAN	EXISTEN DOS TIPOS DE CALIDAD : ADECUACION AL USO Y CUMPLIMIENTO DE LAS ESPECIFICACIONES.
CROSBY	CALIDAD ES EL CUMPLIMIENTO DE LOS REQUERIMIENTOS PREESTABLECIDOS.
CONWAY	CALIDAD ES EL DESARROLLO, MANUFACTURA, ADMINISTRACION Y DISTRIBUCION DE PRODUCTOS Y SERVICIOS QUE LOS CLIENTES QUIEREN Y NECESITAN, A BAJOS COSTOS.
FUNDACION MEXICANA PARA LA CALIDAD TOTAL	LA CALIDAD ES EL CUMPLIMIENTO DE LAS EXPECTATIVAS DEL CLIENTE O USUARIO Y LA SATISFACCION ADECUADA DE SUS NECESIDADES.

En conclusión el concepto de calidad se orienta no sólo al cumplimiento de las especificaciones sino también a la satisfacción del cliente.

Consideramos que a lo largo de todo el proceso de calidad, se presenta la fase de evaluación, podemos decir que inicia cuando se establecen las *normas de ejecución*, que son el medio que se usa para estudiar un proceso específico y evaluar hasta qué punto funciona bien o mal. Se mide el proceso, se comparan esas medidas con la norma previamente establecida. Si el resultado es desfavorable, se toman medidas correctivas; si es favorable, se continúa desarrollando el proceso como hasta ese momento.

La norma de ejecución es generalmente un criterio de cantidad, calidad, o tiempo. Sin embargo la norma de ejecución debe ser como ya lo estableció Crosby, cero defectos, pues si se adopta una norma de uno, dos o más defectos se puede malinterpretar pensando que trabajar con pocos defectos es aceptable y de esta manera las personas no se esforzarían por mejorar su desempeño.

Otro de los elementos utilizados en la evaluación de la calidad son los *costos* de la misma, siendo los principales:

COSTOS OPERATIVOS DE LA CALIDAD, que son los costos de prevención (adquisición de materia prima de primera calidad, mantenimiento de máquinas, entrenamiento para el personal, revisión del diseño, etc.) y los costos de fallas (defectos, rechazos, devoluciones, incumplimiento de las especificaciones, etc.).

COSTOS DE CALIDAD DE GARANTIA EXTERNA, como la demostración y pruebas exigidas por los clientes en relación a un producto en particular (pruebas adicionales del producto).

En la función de calidad la evaluación es de suma importancia y requiere del esfuerzo de toda la empresa. La evaluación se realiza en periodos determinados (semana, mes, año). Los resultados se presentan en un informe generalmente anual, el cual se denomina revisión.

También se habla de evaluación en el *ciclo de control de calidad*, el cual consiste en acciones que son responsabilidad de todos en la organización y que están encaminadas a propiciar que se dé la calidad (Lock y Smith, 1991).

Las principales actividades de este ciclo son:

- 1) Evaluar la calidad en un punto clave.
- 2) Determinar si la calidad cumple o no la norma de ejecución (métodos de control estadístico del proceso).
- 3) Informar si la calidad no está a nivel.
- 4) Decidir qué medidas se toman.
- 5) Iniciar la acción.
- 6) Si la calidad está bien repetir el ciclo.

Otro elemento para evaluar es el *control estadístico del proceso* (CEP) que consiste en la utilización de la estadística para realizar análisis de los resultados obtenidos, facilitar el hacer bien las cosas y lograr un producto con bajos costos de calidad.

Las herramientas utilizadas en el CONTROL ESTADISTICO DEL PROCESO son :

HERRAMIENTAS	DESCRIPCION
DIAGRAMA DE PARETO	IDENTIFICA LOS PRINCIPALES PROBLEMAS QUE AFECTAN EL PROCESO. Y EN QUE MEDIDA PARA JERARQUIZARLOS.
HISTOGRAMA	MUESTRA LA DISTRIBUCION DE DATOS EN UNA GRAFICA DE BARRAS. CON BASE EN EL NUMERO DE UNIDADES EN CADA CATEGORIA.
DIAGRAMA DE FLUJO	TOMA DE DATOS Y ANALISIS QUE CONVIENE USAR CUANDO NO SE TIENE LA ESPECIFICACION CLARA DE LA FALLA.
DIAGRAMA DE CAUSA-EFECTO	ANALIZA TODOS LOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN UN PROCESO PARA IDENTIFICAR CUAL O CUALES PRODUCEN LA FALLA.
ESTRATIFICACION	MUESTRA LA TENDENCIA DEL COMPORTAMIENTO DE UNA VARIABLE. CON BASE A UNA SERIE DE OBSERVACIONES.
DIAGRAMA DE DISPERSION	PERMITE VISUALIZAR LA RELACION EXISTENTE ENTRE DOS VARIABLES QUE INFLUYEN EN UN PUNTO DEL PROCESO.
GRAFICA DE CONTROL	IDENTIFICA EL COMPORTAMIENTO DEL PROCESO CON RESPECTO A SU DESVIACION ESTANDAR.

3.2 TEORIA DE RESTRICCIONES

La Teoría de Restricciones (TDR) surge en 1986, con Eliyahu M. Goldratt, aunque su antecedente más lejano lo encontramos en la Herramienta Computacional de Programación de la Producción (OPT) en 1979, del mismo autor.

La TDR trata de explicar los fenómenos que acontecen en la organización a través de un proceso lógico de deducción, es decir, a partir de hipótesis, llegar a la explicación de lo sucedido diariamente en las empresas, descubriendo relaciones "causa-efecto" entre sus acciones y los resultados conseguidos (Goldratt, 1990).

Por otra parte plantea que la única forma de aprender es utilizando nuestras propias deducciones, mirando a la realidad, pensando con lógica y precisión sobre lo que observamos, deducimos así como la forma en que se hacen las cosas.

La TDR es un nuevo enfoque que orienta el análisis y la toma de decisiones, considerando a la organización como un sistema cuyo esfuerzo de encamina hacia la meta (Goldratt y Cox, 1991).

Es importante mencionar que la TDR considera que la meta de toda empresa es generar dinero ahora y en el futuro, a través de vender productos, bajo las condiciones impuestas por clientes, proveedores, empleados, gobierno, comunidad, etc.

El principio básico de la TDR es que en todo sistema existe un elemento cuyo rendimiento determina el desempeño global, el cual es llamado restricción.

La *restricción* es cualquier elemento que le impide al sistema mejorar en relación con su meta.

Las restricciones pueden ser una o más, y éstas pueden ser externas (mercado) o internas (máquinas, políticas, etc.).

El proceso de la teoría de restricciones consta de los siguientes pasos:

IDENTIFICACION DE LA RESTRICCION.

La identificación de la restricción se lleva a cabo por medio de un análisis y priorización de lo que está obstaculizando el logro de la meta, dándolo a conocer a todos a fin de que cualquier acto que se haga esté en función de la restricción, convirtiéndose ésta en el centro de atención de la organización.

EXPLOTAR LA RESTRICCION.

Cuando conocemos la restricción podemos analizarla y explotarla a su máxima capacidad.

SUBORDINAR LAS NO-RESTRICCIONES.

El subordinar las no-restricciones se refiere a que todos los demás elementos del sistema los manejaremos no según su propio potencial, sino en función de las restricciones.

ELEVAR LA RESTRICCION.

Aumentar la capacidad de la restricción, a fin de aumentar la capacidad de todo el sistema.

ROMPER LA RESTRICCION E IR AL PRIMER PASO.

Al romper la restricción, esto afecta a otros elementos del sistema, produciendo otros efectos, surgiendo una nueva restricción, por lo que se tendrá que pasar al paso número uno. Nunca hay un final, siempre es una mejora constante.

Al emplear la teoría de restricciones como una herramienta de mejora continua en la empresa, existen *indicadores globales* para llevar a cabo la evaluación del sistema, es decir, si se está alcanzando la meta.

UTILIDAD NETA: Parámetro absoluto, es la suma de lo que gana menos lo que gasta; por sí sólo no es suficiente para evaluar totalmente a la empresa.

RENDIMIENTO DE LA INVERSION: Indicador relativo, relaciona la utilidad con la inversión.

FLUJO DE EFECTIVO (LIQUIDEZ): Condición necesaria. Si no lo hay, todo lo demás es irrelevante.

Sin embargo, existen limitaciones en estos indicadores globales ya que no reflejan clara ni oportunamente el efecto de las decisiones tomadas diariamente durante la operación, por lo tanto, no tienen sentido para los responsables directos de la operación.

Lo que propone la TDR es que se cuenten con estos indicadores globales y además con *parámetros generales de operación*:

VALOR AGREGADO: Los recursos que la empresa genera a través de ventas.

INVERSION: Los recursos que la empresa requiere para generar valor agregado.

GASTOS DE OPERACION: Los recursos que la empresa consume al generar valor agregado.

Lo más importante es el incremento del valor agregado, por lo tanto, las reducciones en inversión y gastos de operación se justifican si generan mayor valor agregado.

Para llevar a cabo la evaluación en TDR se toman en cuenta los indicadores globales y los parámetros generales de operación, éstos permiten verificar si se está alcanzando la meta, (razón de existir de la empresa: generar dinero).

La fase de evaluación en TDR creemos que se encuentra en todo el proceso desde la identificación de la restricción, hasta romperla y comenzar de nuevo el proceso: sin embargo, el procedimiento detallado para llevarla a cabo no se describe.

2.2.3 JUSTO A TIEMPO

Aunque es difícil dar una definición de lo que es Justo a Tiempo (JIT) puede ser entendida como el manejo de cantidades bajas de material en los inventarios de una organización. Esto implica que "las cosas lleguen según se vayan necesitando" (Dear, 1990).

En muchos casos la ineficiencia de una empresa tiene como base, entre otras cosas, que "por protección" se acumulan cantidades excesivas de materiales, refacciones, productos terminados etc., pues de no ser así podría quedarse sin lo necesario para el proceso de fabricación y no entregar un pedido a tiempo.

En Occidente, los enfoques sobre manejo de inventario se han basado en la incertidumbre (no se conoce con exactitud cuánto tiempo se tardará el reabastecimiento, o no se sabe cuándo puede haber una demanda inesperada de un artículo), por lo que se toman medidas al respecto como tener existencias de protección para periodos de varias semanas o reabastecerse con bastante anticipación.

JIT significa eliminar la incertidumbre para así poder reducir los inventarios.

Con frecuencia, se argumenta que se tienen existencias de protección por dar servicio al cliente. Pero, esto puede ser una falacia ya que aún con cantidades altas de inventario se puede proporcionar un pésimo servicio a los clientes, pues lo que se ha acumulado son materias primas innecesarias.

Esto quiere decir que si se dé importancia al servicio, pero no justificar de este modo las altas cantidades de inventario.

JIT comienza por aceptar temporalmente los márgenes de tiempo para reabastecimiento por ejemplo, y luego se concentra en reducirlos. Todo esto se hace con ensayo y error, hasta averiguar cuál es el margen adecuado. Para realizar esos ensayos de reducción se recomienda "cuidado y sentido común".

Al trabajar con JIT no es necesario tener objetivos claramente fijados. Con las pruebas de ensayo y error, se verá hasta dónde se puede llegar.

Se empieza a trabajar con JIT en muchas operaciones, como trabajos en proceso y lotes de materia prima, ya que independientemente del punto de partida, pronto se abarcarán otros procesos, esto, siempre y cuando se siga un plan, pues JIT debe ser programado con cuidado. En ocasiones lo que se hace es un estudio piloto sobre una sola máquina o grupo de éstas y de los resultados obtenidos se determina qué funciona y qué no. Además ese estudio puede ayudar a precisar ideas y técnicas.

El empleo de JIT requiere el uso de técnicas sencillas, pero totalmente estrictas, de un completo apego al programa y si el compromiso de la Gerencia no es indispensable para trabajar con JIT, si lo es el de no interferencia, pues con los resultados que se logran al emplear JIT, la gerencia se involucra sola posteriormente.

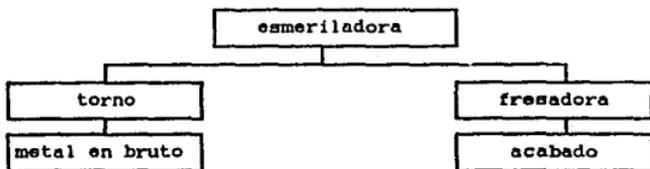
JIT se involucra con actividades de manufactura principalmente o sea procesos de transformación. Las actividades más representativas de JIT son:

- Reducción de tiempos de montaje
- Optimización de la configuración de la planta
- Sistemas

En relación a los tiempos de montaje, se ha visto que los lotes de producción dependen directamente de ellos. Si el tiempo del proceso de montaje es corto, los lotes son pequeños. Ha habido casos en los que gracias a JIT se redujo el tiempo de montaje de una máquina de un promedio de 90 minutos a un promedio de 5 minutos.

En relación a la optimización de la planta, se ha visto que en Occidente se tiene la costumbre de colocar juntas las máquinas que realizan la misma operación (áreas de tornos, departamento de telares, etc.). Esto hace que el material producido en esas máquinas deba ser trasladado a otra Área para la siguiente operación, provocando con esto pérdida de tiempo.

En Japón se desarrolló un sistema denominado *Tecnología de Grupo*, que posteriormente ha sido aplicado por algunas organizaciones de Occidente; consiste en colocar las máquinas involucradas en una sola operación, en el mismo departamento:



Por último, al hablar de sistemas en JIT, se menciona que lo primordial es aplicarlos. Si se cuenta con sistemas de control de inventarios es necesario examinar cómo los estamos utilizando para establecer si se puede hacer alguna mejora.

Ahora revisemos que se dice de la evaluación en JIT.

Como puede observarse hasta el momento, esta estrategia consiste en realizar mejoras en procesos de manufactura, analizando el desarrollo de los procesos para corregir por ensayo y error, los que se hacen mal.

La identificación de los problemas puede corresponder a la fase de medición, pues implica, por ejemplo, observar una operación y medir cuánto tiempo se lleva su ejecución, o contar el material que se tiene almacenado, etc.

La evaluación no es algo explícitamente señalado en esta estrategia.

Aun cuando no se menciona cómo se identifica la necesidad de reducir un inventario, simplemente se hace. Si se tenía un lote de 10, se reduce a 5, si no se presenta una crisis, se reduce a 3 ó 2, si no pasa nada nuevamente, se reduce a 1; cuando hay problemas porque ya no se puede abastecer algo a tiempo, se aumenta la cantidad de inventario en pequeños pasos hasta encontrar el ideal.

En conclusión, la fase de evaluación en la estrategia de JIT parte de una medición de los procesos u operaciones: cuánto tenemos, cuánto nos tardamos en hacer un montaje, etc. Después se procede a tratar de reducir lotes, disminuir tiempos de operación, etc. Se sugiere ser imaginativo para proponer cómo puede lograrse.

Cuando ya se ha hecho un cambio, se observan las repercusiones en la organización y eso podría ser considerado como la evaluación. Si los gastos, prácticas desperdiciadoras, tiempos de operación, etc. disminuyen, o se nota alguna mejora en general en la forma de hacer las cosas eso significa que nuestro proceso JIT fue efectivo.

3.4 PLANEACION ESTRATEGICA

Planear es sin duda una de las actividades características en el mundo contemporáneo, la cual se vuelve más necesaria ante la creciente interdependencia y rapidez que se observa en el acontecer de los fenómenos económicos, políticos, sociales y tecnológicos (Acle, 1989).

En ocasiones estos cambios parecen descifrar el enigma de la planeación no tanto para conocer hacia dónde vamos, sino más bien en saber dónde estamos. Por ello es que las técnicas de planeación que anteriormente tuvieron un alto componente cuantitativo, hoy tienden a centrarse en el análisis de elementos cualitativos.

Lo anterior ha hecho que se destinen energías y recursos para planear, lo cual ha ido desarrollando paralelamente una metodología cuya sofisticación ha crecido en complejidad; no obstante, la planeación sigue siendo en esencia un ejercicio de sentido común a través del cual se pretenden entender, en primer término, los aspectos cruciales de una realidad presente para después proyectarla, diseñando escenarios de los cuales se busca finalmente obtener el mayor provecho. De ahí el carácter estratégico de la planeación: no se trata sólo de prever un camino sobre el que habremos de transitar sino que se busca anticipar su rumbo y si es posible, cambiar su destino (Acle, 1989).

Es importante mencionar que la planeación estratégica no está limitada a un mero planteamiento del futuro esperado, por el contrario, sus alcances van mucho más lejos; el objetivo no sólo es planear sino realizar en forma ordenada un amplio número de actividades que, a su vez, implican el uso de recursos humanos y materiales.

Por ello es fundamental tener claridad de cuál es la misión y los objetivos que se persiguen, para que la repetición del ciclo de la planeación nos acerque paulatinamente al destino deseado. Esto es el diseño e implantación de una estrategia.

Un plan cuyos objetivos no se traducen en una estrategia específica y consistente, representada por acciones concretas, no es un plan verdaderamente sino un catálogo de buenos deseos. Por cada objetivo se deben definir las acciones a realizar, anticipar los problemas por resolver, priorizar sus soluciones, establecer recursos, responsabilidades y diseñar medidas de seguimiento que permitan no sólo evaluar el avance, sino sobre todo, volver a planear (Acle, 1989).

Traducir los objetivos estratégicos en acciones concretas que se incorporen al quehacer diario de la empresa, es darle un sentido trascendente a la acción cotidiana de todos sus integrantes, quienes sabrán que, al margen de las tareas rutinarias, hay que desarrollar otras actividades que tienen un efecto más importante, duradero y sobre todo, necesario para garantizar el futuro de la organización de la que forman parte (Acle, 1989).

De otra suerte, la organización se convierte en un barco donde todo mundo sabe que hacer, pero en el que nadie sabe a dónde va.

El conocimiento de la misión, objetivo y estrategia de la empresa por parte de todos sus integrantes, es un elemento fundamental para cumplirlos. Sirve también como mecanismo motivador pues, al participar en su establecimiento, lograrlos se convierte en un reto profesional para cada individuo.

La planeación estratégica implica un esfuerzo participativo, esto se refiere no sólo al establecimiento de los objetivos y al diseño de la estrategia, sino también a la ejecución y evaluación de ésta última. Ello significa que la planeación estratégica fijará marcos de referencia dentro de los cuales se deberán delegar decisiones.

En síntesis, la planeación estratégica significa tener conciencia del cambio y comprender lo vital. De lo contrario, la vida de una empresa queda reducida al objetivo de sobrevivir (Acle, 1989).

En la planeación estratégica, como en otras estrategias administrativas, la fase de evaluación no es claramente identificada, aunque se hace énfasis en la importancia de llevarla a cabo como resultado de un esfuerzo participativo.

Por otra parte, es importante mencionar que a pesar de que la planeación sigue siendo en esencia un ejercicio de sentido común, en la actualidad se utilizan técnicas de la estrategia de calidad para realizar su proceso (Acle, 1989).

A continuación se presenta un cuadro de las estrategias administrativas revisadas y los aspectos que consideran:

CUADRO COMPARATIVO DE ESTRATEGIAS ADMINISTRATIVAS

ESTRATEGIA ADMINISTRATIVA	ASPECTOS QUE CONTEMPLAN							
	COMPROMISO DE LA DIRECCION	PARTICIPACION DEL TRABAJADOR	PLANEACION	ENFOQUE INTEGRAL	ENFOQUE PARCIAL	EMPLEO DE HERRAMIENTAS PARA MEDIR	FASE DE EVALUACION (MENCIONADA)	FASE DE EVALUACION (DETALLADA)
CALIDAD	*	*	*	*		*	*	*
TEORIA DE RESTRICCIONES		*		*			*	*
JUSTO A TIEMPO					*		*	
PLANEACION ESTRATEGICA	*		*	*			*	

NOTA: se marca con un asterisco el aspecto que considera cada estrategia.

CAPITULO IV

**ALTERNATIVA DE EVALUACION Y
SEGUIMIENTO DE LA CAPACITACION**

IV. ALTERNATIVA DE EVALUACION Y SEGUIMIENTO DE LA CAPACITACION.

En este capítulo describiremos una alternativa para realizar la evaluación y seguimiento de la capacitación fundamentada en algunos aspectos de los modelos y estrategias antes descritos, asimismo tomaremos en cuenta nuestra propia experiencia en el campo al que hemos tenido acceso.

Como resultado de la revisión de los diferentes modelos de evaluación podemos decir que, aunque existe una gran diversidad de éstos, 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 prevalcientes en México.

En la actualidad, durante nuestra práctica profesional, hemos encontrado que con frecuencia la capacitación aún no es percibida favorablemente, no obstante que se han demostrado ampliamente los beneficios producidos tanto para los trabajadores como para las organizaciones.

Al plantear al personal directivo de una empresa la idea de que los trabajadores de una área determinada asistan a un curso de capacitación X, el cual les va a ayudar a mejorar su desempeño, con frecuencia recibimos la respuesta de que "en este momento no hay dinero para eso, tal vez más adelante" y pasa el tiempo y la situación no cambia, y mucho menos si de evaluación se trata.

El que imparte capacitación, se enfrenta a constantes obstáculos para llevar a cabo esta actividad, además del temor de que la evaluación haga énfasis sobre los errores cometidos y no se le permita continuar con el plan de cursos que se tenía establecido previamente.

Por otra parte, quien acepta que se imparta la capacitación, no desea quitar más tiempo a los trabajadores que ya se distrajerón bastante de sus actividades laborales para asistir al curso.

Por ello, en el presente trabajo buscamos una manera práctica de realizar la evaluación y seguimiento de la capacitación, de tal forma que se genere información útil para la toma de decisiones en la organización. Entendiendo por manera práctica que sea posible, económica, útil y efectiva.

Es verdad que hay quien habla de medir la línea base del trabajador una o más veces, dar un curso, volver a medir, comparar con un grupo control, etc., etc. Reconocemos que idealmente esto es ampliamente recomendable, pero en términos reales es de difícil aplicación, ya que el empresario generalmente accede sólo a que se imparta el curso, y el capacitador se guarda la frustración de no evaluar y/o dar seguimiento.

Sin embargo, el profesionalismo del capacitador lo obliga a solucionar situaciones como la antes descrita y reflexionar sobre aspectos que en algunas ocasiones impiden evaluar.

Ejemplo de estos inconvenientes es que el participante desconozca los objetivos del curso y por tanto no sepa a qué factores se les dará más importancia en su evaluación; o que al retornar a su área de trabajo, el jefe ni siquiera le pregunta qué aprendió; o tal vez que el trabajador trate de realizar sus actividades como se le enseñó en el curso y el jefe se lo impida, pues no está de acuerdo.

Preocupadas principalmente por verificar la aplicación de los conocimientos impartidos cuando el trabajador regresa a su área laboral, proponemos la siguiente alternativa, la cual surgió poco a poco, al aplicar diversas acciones que favorecieran la evaluación de los cursos impartidos.

4.1 DESCRIPCION DE LA ALTERNATIVA DE EVALUACION Y SEGUIMIENTO DE LA CAPACITACION.

A continuación se describirá la alternativa de evaluación y seguimiento de la capacitación y al final se presentará el diagrama, el manual del instructor y el manual del participante, para su mejor comprensión:

A) DETECCION DE NECESIDADES DE CAPACITACION

La detección de necesidades de capacitación (DNC) es un estudio cuyos resultados se obtienen de la comparación entre la manera apropiada de trabajar y la forma como realmente se trabaja.

Se habla de una necesidad de capacitación cuando existe una discrepancia entre lo que debiera hacerse y lo que realmente se hace, y ésta se debe a la falta de conocimientos, habilidades o actitudes inadecuadas.

La detección de necesidades, elemento del sistema de capacitación, debe realizarse metodológicamente con el fin de llevar a cabo las acciones de capacitación de una manera efectiva. Se consideró como primer paso de esta alternativa por la importancia que representa en los resultados de la evaluación de la capacitación.

B) ELABORACION DE OBJETIVOS

La necesidad de capacitación es concretada en un objetivo general del curso que deberá impartirse para cubrir dicha carencia.

El contenido del curso estará diseñado para lograr el objetivo general, el cual será desglosado en objetivos particulares, terminales y/o específicos que corresponden a cada uno de los temas que conforman el contenido global.

Es importante mencionar que los objetivos planteados deben ser alcanzables, precisos, claros y valiosos para el trabajador, ya que constituyen la meta a seguir. Esta debe estar definida con exactitud para poder ser reconocida por el participante, pues esto le permitirá guiar sus esfuerzos y conducta hacia los aspectos que debe alcanzar.

C) LOS JEFES, PARTICIPES DE LA EFECTIVIDAD EN LA CAPACITACION

Al impartir algunos cursos, con frecuencia observamos que el participante no cuenta con el apoyo de su jefe para aplicar en su área de trabajo lo aprendido; en ocasiones el jefe ni siquiera pregunta acerca de lo abordado en el curso, mucho menos cómo puede ayudar al trabajador para propiciar que lo asimilado en la capacitación sea de utilidad en su puesto de trabajo.

Por lo anterior, y con base en uno de los elementos principales de la estrategia de calidad, revisada en el capítulo anterior, creemos que los jefes de los participantes también son responsables de los resultados de la capacitación.

Con este fin, los jefes o superiores de los participantes reciben información del contenido del curso, se les entrega un manual y se les avisa que, como resultado del evento, sus subordinados generarán compromisos de aplicación que les serán mostrados para que de manera conjunta puedan acordar acciones de apoyo tendientes al cumplimiento de los compromisos.

D) EVALUACION DIAGNOSTICA

Es necesario asegurarnos de que el participante posea ciertos requerimientos previos para alcanzar el objetivo del curso. Esta información se obtiene a través de una evaluación diagnóstica, que además proporciona datos valiosos para el instructor, por ejemplo: nivel escolar, conocimientos sobre el tema, etc.

Asimismo, esta evaluación es un factor determinante para identificar que los resultados son producidos por el curso, y que el participante no los poseía antes de éste.

Generalmente la evaluación diagnóstica se realiza previamente al curso, o en la primera sesión del evento, y abarca conocimientos prácticos y teóricos.

E) SENSIBILIZACION AL COMPROMISO

Si el participante no desea aplicar lo aprendido, aun teniendo el conocimiento, es ineludible reconocer que todos los esfuerzos que se hayan hecho no culminarán en lo que se busca, por ello es necesario sensibilizarlo sobre la importancia que tiene el llevar a la práctica la capacitación recibida.

La mayoría de las veces se trata de sensibilizar al participante haciéndole mención del esfuerzo tan grande que su compañía hace por capacitarlo o resaltando las ventajas que tendrá si se capacita. No obstante, esto no basta. La fase de sensibilización deberá estructurarse de tal forma que el participante se convenza del beneficio personal y organizacional de la capacitación.

Creemos que lo anterior puede lograrse si al inicio de cada curso, independientemente de cuál se trate, se incluye como primer tema el del compromiso, en donde se explique al participante en qué consiste un compromiso, qué elementos lo conforman, qué persona puede comprometerse y por qué debe hablarse de fechas de cumplimiento (ITESM, 1990).

En el manual del instructor y del participante se describe este tema correspondiente al compromiso (Ver anexos no. 1 y 2).

F) ELABORACION DE COMPROMISOS (DETERMINACION DE CONDUCTAS O ACCIONES ESPECIFICAS)

Si bien es innegable que el instructor debe conocer las características del trabajo que realiza el participante, en ocasiones este conocimiento es demasiado superficial. Así, cuando el participante desea aplicar lo aprendido en el curso, se encuentra con dificultades que se lo impiden.

Esto provoca que los resultados de la capacitación, al menos en la organización, sean considerados inservibles, pues el participante no encuentra cómo utilizarlos y los directivos se arrepienten de haber llevado a cabo un curso que no se tradujo en beneficios tangibles.

Por ello, los objetivos deber ser elaborados con base en las necesidades encontradas en la detección. A pesar de esto, los participantes pueden desconocer o no estar de acuerdo con tales objetivos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Lo anterior además de hablarnos de una inadecuada detección de necesidades y/o planeación de la capacitación, nos remite a la premisa de que al momento de elaborar los objetivos de un curso, es necesario pensar en las características de los participantes a que se destina ese curso.

Por eso, cuando se imparte un curso se deben dar a conocer a los participantes el objetivo general y los objetivos particulares, terminales o específicos. Así, al término de cada tema, los participantes deberán determinar la acción o conducta específica que aplicarán en la actividad laboral que realizan, con el fin de utilizar los conocimientos adquiridos.

Estas acciones específicas serán denominadas *compromisos*. Se muestra un ejemplo en el manual del participante (Ver anexo no. 3).

G) EVALUACION FORMATIVA

La evaluación formativa verifica durante el desarrollo del curso en qué grado se están logrando los objetivos propuestos. Esto se puede realizar haciendo preguntas al participante acerca del tema que se esté revisando, para comparar la respuesta dada con los conocimientos impartidos. Si el instructor identifica dudas, lagunas o conceptos erróneos debe tomar las acciones correctivas necesarias.

Esta evaluación puede realizarse sin el preámbulo que generalmente acompaña a cualquier examen, pues con que el instructor lleve a cabo resúmenes ayudado por los participantes, es suficiente para que identifique dudas o lagunas en los conocimientos, y pueda aclararlas de manera oportuna.

H) EVALUACION DE REACCION

Esta evaluación consiste en pedir la opinión del participante acerca del desarrollo del curso, su duración, temas, materiales didácticos, desempeño del instructor, condiciones del aula, etc.

Se realiza, generalmente, a través de un cuestionario estructurado que contiene preguntas sobre los puntos anteriormente señalados y que el participante responde por medio de la asignación de un determinado puntaje.

I) SESION DE REVISION DE COMPROMISOS

Al finalizar la última sesión del curso se fija la fecha de la primera sesión de seguimiento.

Proponemos que ésta sea de quince a veinte días después de terminado el evento, a fin de dar oportunidad al participante de aplicar a sus funciones los conocimientos adquiridos. Además este periodo deberá permitir detectar obstáculos en el cumplimiento de los compromisos generados en el curso para tomar medidas correctivas a tiempo.

Esta sesión deberá ser confirmada por medio de una carta personal que se envía al participante con anticipación (ver anexo no. 4), la cual deberá ser entregada a cada participante a través de su superior, pues esto permitirá que también los jefes estén enterados de las acciones de seguimiento que se realizan.

Durante esta primera sesión de seguimiento, coordinada por el instructor, se realiza un resumen del contenido del curso y se aplica un examen sumativo de conocimientos teóricos y/o prácticos.

Posteriormente se revisan avances en el cumplimiento de los compromisos acordados. En el anexo no. 1 se describe detalladamente cómo llevar a cabo esta revisión.

Si han existido obstáculos en el cumplimiento de los compromisos, se exponen las causas y la forma en que pueden superarse estos problemas.

Al término de esta sesión el instructor hace entrega a los participantes de las constancias y/o diplomas de asistencia al curso, mismos que servirán como incentivo por el esfuerzo realizado en el cumplimiento de compromisos y se acuerda la fecha de la próxima sesión de seguimiento.

El instructor elabora un informe sobre los avances, problemas y sugerencias para lograr el cumplimiento de los compromisos, que después enviará a los directivos de la organización.

J) SESIONES CONSECUTIVAS DE SEGUIMIENTO

El periodo intersesión será variable, de diez a quince días, teniendo en cuenta los obstáculos que los participantes enfrenten en el cumplimiento de los compromisos

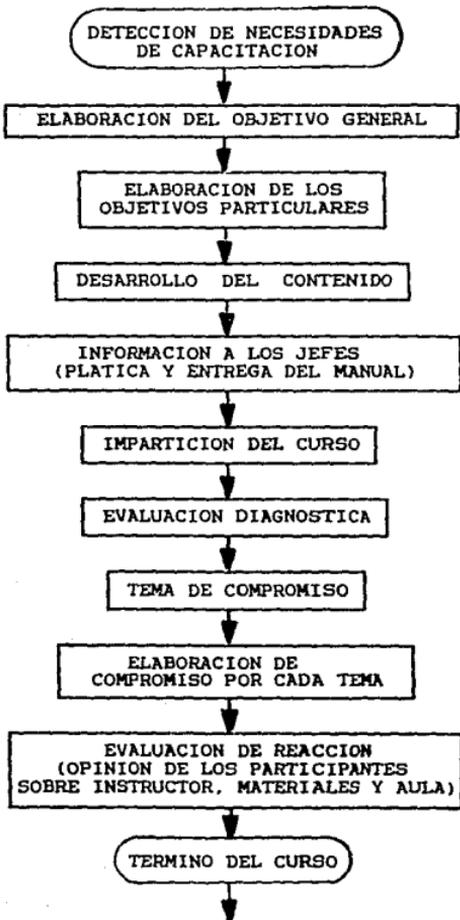
Al inicio de cada sesión de seguimiento se hace un breve resumen de la reunión anterior y se prosigue inmediatamente con la revisión de compromisos. Es importante mencionar que en estas sesiones ya no se llevan a cabo exámenes de conocimientos.

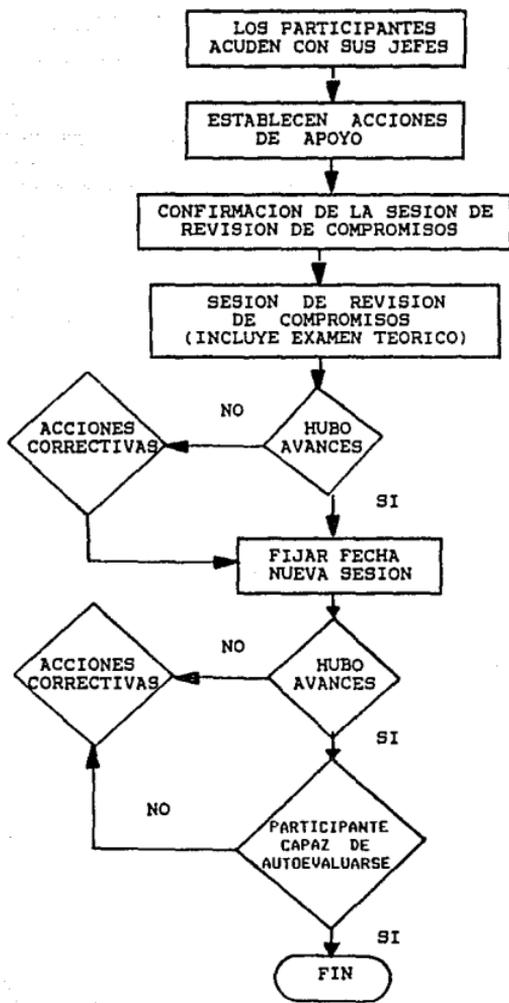
Posteriormente el instructor deberá revisar el avance de compromisos de cada uno de los participantes, con el objeto de conocer los obstáculos presentados y logros alcanzados.

El número de sesiones dependerá de los avances que se vayan alcanzando. Si continúan los obstáculos para aplicar lo aprendido, las sesiones seguirán realizándose hasta que se eliminen los impedimentos para cumplir los compromisos generados.

A continuación se presente el esquema de la estrategia descrita.

ESQUEMA DE LA ALTERNATIVA DE EVALUACION Y SEGUIMIENTO DE
LA CAPACITACION





4.2 VENTAJAS

Si bien esta alternativa surge inicialmente de una necesidad particular, la de evaluar algunos eventos específicos de capacitación, retoma las proposiciones que diversos autores han desarrollado en sus modelos evaluativos.

Asimismo, esta alternativa tiene la ventaja de ser cíclica, es decir, 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.

El costo de la aplicación de esta propuesta no es elevado pues el desarrollo de la evaluación y de los eventos es paralelo, por lo que no requiere de inversiones extras de tiempo. Además, nosotros proponemos que sea el instructor mismo quien coordine las sesiones de seguimiento, pues esto le permitirá obtener información para retroalimentar a todo el sistema y la empresa no necesitará contratar ni pagar a otra persona para realizar esta actividad.

Por otra parte, esta alternativa proporciona al participante herramientas útiles que le permiten autoevaluarse posteriormente sin necesidad de terceras personas.

La participación de los jefes del trabajador capacitado es otra de las ventajas que plantea esta alternativa, de manera tal que los resultados de la capacitación son vistos como una responsabilidad compartida y no se deja solo al trabajador en su deseo de mejorar, como frecuentemente sucede.

Uno de los elementos relevantes expuestos a través de esta alternativa (tomado del modelo de autoevaluación descrito en el capítulo anterior) es el autorregistro que realiza el propio trabajador con el fin de autoevaluarse en el cumplimiento de sus compromisos generados, favoreciendo así el logro de objetivos organizacionales.

Lo que da sentido a lo aprendido en un curso es que el trabajador determine acciones específicas para aplicar en su trabajo (compromisos), llevando a su realidad laboral los objetivos particulares de cada uno de los temas que forman el contenido del curso.

Esta alternativa pretende evaluar todos los aspectos relacionados con la capacitación y no enfocarse a uno sólo; es decir, toma en cuenta la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, de reacción, y hace énfasis en la de seguimiento, no descuidando detalles que pueden afectar no solamente a un evento sino a todo el programa que se haya establecido.

Finalmente, una ventaja más de esta alternativa de evaluación propuesta es que como resultado de cada evento surgen programas específicos de trabajo, a los que denominamos compromisos, los cuales repercuten directamente en mejoras tangibles en la organización.

4.3 ALGUNAS CONSIDERACIONES

La alternativa de evaluación que proponemos en este trabajo fue desarrollada en la práctica laboral, principalmente en empresas de la iniciativa privada. Sin embargo, creemos que es posible aplicarla con algunas modificaciones en instituciones del sector público.

Una modificación probable sería que dada la dificultad de tener una reunión con los jefes de los participantes de un evento de capacitación, los cuales generalmente provienen de diferentes direcciones, oficinas de adscripción, subsecretarías, etc., proponemos se haga una entrevista telefónica con cada uno de ellos informándoles lo que se busca con ese evento y pidiendo su apoyo para la aplicación de los conocimientos adquiridos en el mismo.

En esta alternativa el papel que juegan los jefes de los participantes es muy importante, ya que tienen la responsabilidad de generar acciones de apoyo para que sus subordinados cumplan sus compromisos y esto no se logrará si los superiores no están plenamente convencidos de esta responsabilidad.

Por otra parte, el instructor deberá revisar minuciosamente las acciones específicas que elaboran los participantes, pues es difícil que éstos incluyan términos medibles, observables y sobre todo, con niveles de eficiencia; todas estas imprecisiones implican dificultades en el autorregistro y en el logro de los compromisos generados.

Igualmente, el jefe, basándose en los conocimientos específicos que posee acerca del puesto y el trabajo de su subordinado, debe revisar las acciones de compromiso que éste le presenta, para expresar su conformidad o inconformidad con ellas. Si cree que el subordinado estableció acciones que no puede lograr o, por el contrario que sean sumamente fáciles, debe ayudarle a establecer acciones que realmente pueda conseguir y que redunden tanto en beneficios personales como organizacionales.

Asimismo deberá dársele la importancia suficiente a la confirmación por escrito de las sesiones de seguimiento. Esto es una manera de comunicar al participante que estamos interesados en él y que se le brindará la ayuda necesaria para el cumplimiento de sus compromisos.

Es importante resaltar que la entrega de diplomas y constancias, señalada en esta alternativa, se considera como un incentivo para el trabajador, sin embargo creemos necesario que, de acuerdo a las posibilidades de la organización, se otorguen otros incentivos adicionales al cumplimiento de los compromisos, permitiéndole al trabajador elegir el incentivo.

Esta propuesta además de contener elementos similares al modelo de formación de equipos de trabajo diseñado por Alvaro Jiménez en 1980 y a otros modelos de evaluación, surge de necesidades particulares con características específicas lo que implica que en otras situaciones con aspectos diferentes pudiera requerir de cambios. Además estamos conscientes de que las experiencias desarrolladas por otros instructores pueden enriquecer en forma significativa esta pequeña aportación que presentamos.

CONCLUSIONES

Existe una necesidad imperiosa de llevar a cabo en toda acción de capacitación la fase de evaluación, misma que arrojará información de suma utilidad para todo el sistema de capacitación.

Las acciones en esta materia no pueden quedarse en la simple ejecución para lograr su efectividad, pues para ello las necesidades detectadas debieron haber sido satisfechas y esto sólo puede verificarse a través de la evaluación, principalmente la de seguimiento.

La capacitación es un proceso complejo de adquisición de diversos conocimientos y habilidades, cuyo nivel pleno de efectividad se alcanza al ser aplicado posteriormente por el trabajador, es decir, cuando éste salga del aula de entrenamiento y regrese al área de trabajo.

Por ello es importante distinguir que la evaluación no debe limitarse solamente a examinar los conocimientos teóricos del participante al finalizar un evento.

La evaluación deberá contemplar desde la planeación de la capacitación, hasta sus resultados en la aplicación en el escenario real de trabajo, pues uno de los principales objetivos de la capacitación consiste en mejorar el desempeño del personal a fin de elevar su productividad --aspecto que sólo puede verificarse en el área de trabajo--. Esto repercutirá en beneficios personales y organizacionales, para poder con ello conceptualizar a la capacitación como una inversión más que como un gasto.

Por otra parte la evaluación de seguimiento es muy importante para el psicólogo u otro profesional dedicado a la capacitación, ya que a través de esta fase es posible mantener un sistema cíclico de capacitación, pues permite detectar nuevas necesidades al propiciar acciones de continuidad en esta área.

En relación con este punto es conveniente destacar que, como lo planteamos a lo largo de este trabajo, los modelos de evaluación empleados presentan muchas limitaciones en su aplicación a la capacitación y por ello es necesario crear un modelo de evaluación con un procedimiento adecuado a las características específicas de la capacitación, que en realidad propicie o facilite la obtención de datos que permitan el perfeccionamiento de los programas y, a fin de cuentas, del sistema integral.

A través de este trabajo hemos buscado cubrir esto último y brindar una opción para llevar a cabo la evaluación de la capacitación de manera efectiva. Aun con los defectos que tal alternativa pudiera tener, si se lleva al terreno de la práctica, se obtendrá información valiosa tanto en la evaluación de la capacitación como para el mejoramiento de esta propuesta.

La función de capacitación en las organizaciones no es un ente aislado y debe estar vinculada a otros aspectos para lograr ser realmente efectiva. Es decir, los resultados de la capacitación dependen también de que se les proporcione a los trabajadores incentivos o compensaciones en su centro laboral; además, los superiores o jefes son los que pueden dar la oportunidad para que el participante ponga en práctica sus nuevos conocimientos o, por el contrario, obstaculizar inconsciente o deliberadamente las iniciativas de los participantes de aplicar lo aprendido en el curso.

Si dentro de las empresas, se modifica al factor humano a través de la capacitación y no se corrigen o perfeccionan otros factores --clima de trabajo, sistemas de organización, calidad de procesos y de la materia prima, remuneración y reconocimiento--, el riesgo que se reviertan los efectos de la capacitación es muy alto.

BIBLIOGRAFIA

Acle, T. A. (1989). Planeación estratégica y control total de calidad (un caso hecho en México). México: Grijalbo.

Alkin, M. (1972). Towards and evaluation model: a systems approach. en P. Taylor y D. Cowley. Reading in Curriculum. Iowa: WMC Brown Co.

Ander-Egg, E. (1979). Introducción a las técnicas de investigación social. 8a ed. Buenos Aires: Humanitas.

Barajas M. J. (1986). Curso introductorio a la administración. México: Trillas.

Barnard, Ch. I. (1938). The functions of the executive. Cambridge: Harvard University Press.

Bertalanffy, L. V. (1951). General systems theory. Nueva York: George Braziller.

Boulding, K. E. (1956). The organizational revolution. New York: Harper & Row.

Bravo, J. R y Cabrera, M. E. (1986). Evaluación de un programa de entrenamiento a ingenieros inspectores de una compañía de seguros. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Calderón, H. (1982). Manual para la administración del proceso de capacitación de personal. México: Limusa.

Camargo, S. N. (1980). Plan integral de capacitación de la STPS. Pedagogía Para el Adiestramiento. 10, (39), p. 25-36.

Cast, F. E. y Rosenzweig, J. A. (1974). Organizations and management: a systems approach. 2a ed. New York: Mc Graw Hill books Co.

CISE. (1980). Sistematización de la enseñanza. México.

Cooley, W. y Lohnes, P. (1976). Evaluation research in education. New York: Irvington Publishers, Inc.

Cote, D. (1969). Measuring results of supervisory training. Training and Development Journal, 23, (11), pp. 38-46.

Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. Teachers College Record, 64, pp. 672-683.

Chiavenato, I. (1988). Administración de recursos humanos. México: Mc-Graw Hill.

Dear, A. (1990). Hacia el justo a tiempo. México: Ventura.

Dominguez, M. E. Y González, R. A. (1986). Análisis sobre reglas y contingencias que rigen el comportamiento del trabajador mexicano. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Dubrin, A. (1972). The practice of managerial psychology. Nueva York: Pergamon Press.

Eisner, E. (1979). The educational imagination. On the design and evaluation of school programs. New York : Mc Millan Publishing Co.

Esquivias, S. M. T. y Guzik, G. R. (1988). Manual didáctico del instructor de la industria de la construcción. México: Instituto de Capacitación de la Industria de la Construcción.

Ferster, C. B. y Perrot, M.C. (1974) Principios de la conducta. México: Trillas.

Forela. (1981) (Presidencia de la República). Sistema de Relaciones Laborales: subsistema de capacitación. México, Cenapro. STPS.

French, W. L. (1983). Administración de personal. México: Limusa.

Goldratt, E. M. (1990). Theory of constraints. New York: North River Press, Inc.

Goldratt, E. M. y Cox, J. (1991). La meta (un proceso de mejora continua). México: Castillo.

Gómez, V. C., López, P. M. y Martínez, D. R. (1986). Influencia de reglas y contingencias de reforzamiento sobre un grupo de operarios mexicanos. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Hall, A. D. y Fagen, R. E. (1956). Definition of system . General Systems: Systems Theory.

ITESM. (1990). Diplomado de Calidad. México.

Jiménez, O. A. (1980). Un ensayo sobre la interacción humana en el trabajo. México. En prensa.

Jiménez, O. A. y Laffitte, B. M. E. (1980). Manual de técnicas de evaluación. México: Nueva Generación.

Kanfer, F. H. Y Phillips, J. S. (1980). Principios de aprendizaje en la terapia del comportamiento. México: Trillas.

Kaufman, R. (1987). Guía práctica para la planeación en las organizaciones. México: Trillas.

Kirby, I. T. (1965). An approach to decision making. Disertación no publicada en la Universidad de Illinois; citado por W. E. Carter, (1975). A taxonomy of evaluation models : use of evaluation models in program evaluation. ERIC. ED.

Kirkpatrick, D. (1960). Techniques for evaluation training programs. Training and Development Journal. 14, (1), pp. 13-18.

Lara di Lauro, M. T. (1979). Análisis del costo-beneficio en el adiestramiento industrial. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias. UNAM.

Lock, D. y Smith, D. (1991). Cómo gerenciar la calidad total (estrategias y técnicas). Bogotá: Legis.

Metfessel, N. y Michael, W. (1974). A multi-criterion evaluation model en D. Payne (Ed.). Curriculum Evaluation Comentarries on Purpose, Process, Product. Lexington, Mass: D. C. Heath and Company.

Mischel, W. y Gilligan, C. (1964). Delay of gratification, motivation for the prohibited gratification, and responses to temptation. Journal of Abnormal Social Psychology. 69, pp. 411-417.

Morales, M. L. (1985). Psicometría aplicada. México: Trillas.

Munguía, T. G. L. Y Valdés, S. B. E. (1985). Propuesta metodológica para la evaluación de seguimiento de la capacitación. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Ogliastri, U. E. (1988). Gerencia japonesa y círculos de participación (experiencias en América Latina). México: Norma.

Quesada, C. R. (1991). Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico. México: Limusa.

Pareto, V. (1916). The mind and society: a treatise on general sociology. New York: Dover Publications.

Rodríguez, M. y Austria, H. (1991). Formación de instructores. México: Mc-Graw Hill.

Rodríguez, P. L. Y Montiel, A. A. (1986). El autorregistro como factor determinante en el incremento de la adherencia terapéutica dentro de los programas de salud implementados en el hospital general de la Secretaría de Salud del Distrito Federal. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Rosete, N. M. G. y Doriano, V. A. E. (1991). Compendio de técnicas administrativas para la administración de recursos humanos. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Rossi, P. H. Y Freeman, H. E. (1989). Evaluación: un enfoque sistémico para programas sociales. México: Trillas.

Ruiz, M. Y. (1979). La evaluación en el aprendizaje. Pedagogía Para el Adiestramiento. 10. (37), pp. 81-101.

Ruiz, P. A. (1990). Evaluación del impacto del primer curso de práctica de la coordinación de laboratorios de la Facultad de Psicología. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.

Schein, E. H. (1971). An evaluation of a long-term management training program. Training and Development Journal. 25. (12), pp. 28-34.

Schmidt, W. A. (1970). How to evaluate a company's training efforts . California Management Review. 12, (3), pp. 49-56.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Stake (Ed.) Curriculum evaluation. Educational Research Association. Monograph Series on Evaluation, 1. Chicago: Rand Mc Nally.

Siliceo, A. (1979). Capacitación y desarrollo de personal. México: Limusa.

Sikula, A. y Mckena, J. (1989). Administración de recursos humanos (consejos prácticos). México: Limusa.

Sola, M. J. (1989). Pedagogía en píldoras. México: Trillas.

Stake, R. (1974). The countenance of educational evaluation . Teachers College Record. 48, pp. 523-40.

Stoner, J. y Wankel, Ch. (1989). Administración. México: Prentice Hall.

Stufflebeam, D. L. Y Shinkfield, A. (1987). Evaluación sistemática . Guía teórica y práctica. México: Paidós.

Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Journal of Research and Development in Education. (otoño).

Suchman, E. A. (1967). Evaluative research: Principles and practice in public service and social programs. Nueva York: Russell Sage Foundation.

Thoresen, C. E. y Mahoney, M. J. (1981). Autocontrol de la conducta. México: Fondo de Cultura Económica.

Torres, R. N.. (1992). La evaluación de seguimiento en la banca. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.

Torres, S. M. S. (1988). El papel de la evaluación en el proceso de capacitación. Tesis de Licenciatura. Facultad de Pedagogía. UNAM.

Trapnell, G. (1984). Evaluation puzzle together. Training and Development Journal. 38 (5) pp. 90-93.

Tyler, R. W. (1942). General statement on evaluation. Journal of Educational Research. 35, pp. 492-501.

Valencia A. J. A. (1982). Evaluación de la capacitación. Revisión bibliográfica. Cuaderno 16. México. STPS. INET.

Weiss, C. H. (1972). Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. México, Trillas.

Young, R. y Veldman, D. (1968). Introducción a la estadística aplicada a las ciencias de la conducta. México: Trillas.

ANEXOS

ANEXO No. 1 MANUAL DEL INSTRUCTOR

ANEXO No. 2 MANUAL DEL PARTICIPANTE

ANEXO No. 3 SECCION DE COMPROMISOS

ANEXO No. 4 CARTA DE CONFIRMACION

MANUAL DEL INSTRUCTOR

ANEXO No. 1

PRESENTACION

Al ser nombrado instructor de un curso de capacitación usted es un elemento clave en la solución de problemas relacionados con la necesidad específica que dio origen a este evento.

En el presente manual, se describe el procedimiento detallado de la fase de evaluación y seguimiento para que usted pueda realizarla.

Lo anterior le permitirá obtener información valiosa para corregir fallas posibles del evento, y principalmente verificar que los conocimientos que usted imparta, serán aplicados por los participantes en su área de trabajo.

A continuación se describirá cada uno de los pasos a seguir para llevar a cabo la evaluación de un evento de capacitación, haciendo énfasis en la evaluación de seguimiento.

A) DETECCION DE NECESIDADES DE CAPACITACION

Usted deberá conocer los datos obtenidos de la detección de necesidades de capacitación (DNC), pues ello le brindará información del por qué se realiza el curso, además de garantizarle que éste surge realmente de una deficiencia del trabajador que puede ser cubierta con capacitación y no se trate de algo que quiere ser remediado inadecuadamente con instrucción siendo otras sus causas (materia prima de baja calidad, maquinaria en mal estado, etc.)

No es necesario que conozca toda la información que fue obtenida durante la DNC, pero sí los datos relacionados directamente con el curso que impartirá.

B) ELABORACION DE OBJETIVOS

A partir de la necesidad de capacitación que se busca satisfacer, se deberá elaborar el objetivo general del curso, el cual debe ser alcanzable, claro, preciso y enunciado en términos mensurables.

Por ejemplo si en una organización se ha detectado que los supervisores tienen problemas con sus subordinados, existe alto índice de rotación de personal y de ausentismo, etc. y se tiene la seguridad --por los resultados de la DNC-- que esto se debe a falta de conocimientos en el manejo de personal por parte de los supervisores, el objetivo general del curso sería:

El supervisor aplicará los cuatro estilos del liderazgo situacional de acuerdo a la madurez de cada subordinado, con un 100% de eficiencia.

Posteriormente este objetivo general se desglosa en objetivos particulares, específicos y/o terminales, es decir aquellas etapas o pasos que integrados harán llegar al objetivo general.

Por ejemplo, si uno de los temas del curso fuera "Liderazgo", entonces el objetivo particular sería:

El supervisor explicará qué es el liderazgo, mencionando verbalmente los tres elementos que lo componen, de acuerdo a la definición revisada en el curso.

C) LOS JEFES, PARTICIPES DE LA EFECTIVIDAD DE LA CAPACITACION

Una vez desarrollado el manual del curso, se deberá programar una reunión con los jefes de los participantes, con el fin de darles a conocer el objetivo general y los objetivos particulares del curso, además de entregarles un manual del participante, para que conozcan el contenido del evento.

También se les explicará el tema de compromiso, ya que es parte esencial en la aplicación de los conocimientos adquiridos (dicho tema se describe en el punto de sensibilización al compromiso).

En esta reunión se les informará a los jefes que, de cada objetivo particular del curso, el participante generará un compromiso de aplicación específico y al término del evento se los mostrarán con el fin de que juntos identifiquen acciones de apoyo para lograrlo.

El instructor debe hacer énfasis en la responsabilidad de los jefes en los resultados que se obtengan de la capacitación y en el cumplimiento de compromisos de los participantes.

Además, como los jefes tienen información acerca de sus subordinados y las funciones desarrolladas por éstos, pueden verificar si los compromisos generados por el participante son alcanzables o no y así expresar su acuerdo o desacuerdo.

D) EVALUACION DIAGNOSTICA

Al inicio del curso, o previamente a él, usted deberá aplicar una evaluación diagnóstica, también llamada pretest.

Su aplicación es importante ya que sería difícil conocer los efectos de la capacitación en tanto no se cuente con parámetros para comparar el "antes" con el "después".

Existen varios tipos de pruebas: orales, escritas y de ejecución. Usted deberá identificar cuál puede aplicar en el caso específico de su curso, tomando en cuenta las características específicas de sus participantes.

Es importante mencionar que la evaluación diagnóstica debe contemplar los aspectos que usted desea modificar a través del evento, ésto le brindará información para comparar al final del curso y verificar si hubo algún cambio.

Se recomienda utilizar registros de estas evaluaciones, pues estos datos pueden presentarse posteriormente como evidencias de los cambios logrados.

E) SENSIBILIZACION AL COMPROMISO

Como primer tema del curso a impartir, independientemente de cuál se trate, se desarrollará el correspondiente al compromiso, que servirá para sensibilizar a los participantes en la elaboración y logro de compromisos.

A continuación se describe el contenido del tema de compromiso:

TEMA I. COMPROMISO

Desde hace algunas décadas ha predominado en las empresas la búsqueda de un desarrollo constante, movimiento que en ocasiones ha fracasado. ¿A qué se debe?

Indudablemente los recursos humanos son uno de los factores determinantes para el logro o fracaso de cualquier proceso que se implante para mejorar. En la medida en que el personal participe en los programas, éstos tendrán o no éxito.

El personal es el principal factor de cambio. Sin su compromiso de acción, el crecimiento de la organización --incluyéndolo a él-- no se dará.

Pero, ¿Cómo es la gente comprometida?

Para poder contestar esta pregunta se debe hablar de lo que es un compromiso en oposición a lo que significa estar solamente involucrado.

Con el fin de identificar los principios básicos de estos conceptos, el instructor deberá exponer diferentes ejemplos de acuerdo con las características y nivel de los participantes, siempre llegando a la siguiente conclusión:.

Compromiso es la entrega total para alcanzar un objetivo e *involucramiento* es participar parcialmente en el logro de un objetivo.

Las empresas exitosas necesitan gente comprometida, y estas personas tienen una característica principal: la *madurez*.

La madurez la podemos entender como plenitud vital, capacidad de crear, de participar en el trabajo productivo y de asumir responsabilidades para actuar con independencia y tomar decisiones con libertad.

Las personas tienen la capacidad de decidir su vida de manera voluntaria y los trabajadores de una empresa deciden libremente entre estar comprometidos para alcanzar los objetivos organizacionales poniendo todo y más de su parte para lograrlos, o sólo estar involucrados argumentando que ponen todo de su parte pero demostrando con su actitud lo contrario.

Este tema tiene como objetivo sensibilizar a los participantes respecto al cumplimiento de los compromisos que se generarán durante el evento por lo que deberá ser manejado con sumo cuidado por el instructor, como cualquier proceso de sensibilización.

A fin de reafirmar el conocimiento acerca de este tema, proponemos que el participante conteste el ejercicio que se incluye en su manual del curso (Ver anexo no. 2).

F) ELABORACION DE COMPROMISOS (DETERMINACION DE CONDUCTAS O ACCIONES ESPECIFICAS)

Al principio de cada tema el instructor deberá dar a conocer el objetivo particular que se desea lograr y, cada participante al terminar el tema, describirá acciones o conductas específicas relacionadas con las actividades laborales que realiza, con el fin de aplicar los conocimientos adquiridos de dicho tema, por ejemplo:

Un evento dirigido a supervisores que contiene el tema "Estilos de liderazgo", tendría como objetivo particular el siguiente:

El participante identificará los cuatro estilos de liderazgo situacional, mencionando verbalmente las características de cada uno, sin cometer ningún error.

Una acción o conducta específica de este objetivo sería la siguiente:

Identificar por escrito el estilo de liderazgo que va a utilizar con cada uno de sus subordinados, de acuerdo a lo revisado en el evento.

Esto dará sentido a los conocimientos recibidos por el participante, que con frecuencia quedan en lo abstracto.

Estas acciones deberán registrarse en la sección de compromisos que contiene el manual del participante (Ver anexo no. 3).

Es importante que el instructor explique a los participantes cómo elaborar sus compromisos poniendo ejemplos y verificando --en los recesos o en un tiempo determinado-- la elaboración de éstos, ya que deberán estar enunciados de manera clara, precisa, detallando fechas, niveles de eficiencia, recursos y todo lo necesario para llevarlos a cabo.

G) EVALUACION FORMATIVA

El instructor debe verificar durante el desarrollo del curso que los objetivos establecidos se vayan logrando, a través de la evaluación formativa. Esto puede realizarse sin el preámbulo que generalmente acompaña a cualquier examen, pues basta que el instructor, ayudado por los participantes, lleve a cabo resúmenes sobre los temas revisados.

Estos resúmenes se pueden realizar por medio de preguntas directas que el instructor plantee a los participantes, preguntas que se hagan entre ellos, ya sea individualmente, en equipos o con pequeñas exposiciones por parte de voluntarios.

Proponemos que estos resúmenes se realicen al inicio de cada sesión y/o al regreso de los descansos tomados durante el curso.

H) EVALUACION DE REACCION

Es importante que el instructor tenga información de aspectos que pueden afectar los resultados de la capacitación por las condiciones en que ésta se desarrolla, tales como la duración de las sesiones y del evento, la calidad de los materiales didácticos, el desempeño del capacitador, etc.

Por su facilidad, esta evaluación es la que se emplea con mayor frecuencia; sin embargo, no indica si el entusiasmo que muestra el participante al término del curso repercute en la aplicación de los conocimientos en el área de trabajo.

Esta evaluación se puede realizar a través de cuestionarios estructurados, en donde el participante plasma su opinión asignando una calificación a los diversos aspectos del evento.

I) SESION DE REVISION DE COMPROMISOS

El participante debe percibir la importancia que tiene el cumplimiento de sus compromisos generados en el curso, por lo que la asistencia a esta sesión deberá ser confirmada por escrito dos o tres días antes de la fecha en que se llevará a cabo (Ver anexo no. 4).

Es importante que el jefe esté enterado de las acciones de seguimiento, para lo cual la carta de confirmación se hará llegar al subordinado a través de su superior.

Al inicio de la sesión, el instructor mencionará el objetivo de la misma, el cual consiste en verificar los avances de los compromisos generados durante el curso, por cada participante.

Posteriormente se realiza un breve resumen de 15 minutos aproximadamente y se procede a la aplicación del examen sumativo de conocimientos (teóricos y/o prácticos) impartidos durante el evento. Este examen puede ser el mismo que fue aplicado como pretest; sin embargo, se aconseja elaborar uno nuevo incorporando las experiencias vividas en el curso.

Más tarde se prosigue con la fase de revisión de compromisos, para lo cual el instructor solicitará un voluntario entre los participantes quien deberá describir los avances en los compromisos establecidos y mencionar sobre todo las situaciones relevantes u obstáculos presentados.

Asimismo, el instructor revisará la sección de compromisos del manual del participante en donde éste ha registrado por escrito sus avances .

Después de que el primer voluntario concluye su presentación, se fomentará la participación del resto de los asistentes con el fin de que todos hablen de sus avances logrados y entreguen éstos por escrito para su revisión.

Cuando un participante no ha cumplido sus compromisos, se buscará la causa y se pedirá la ayuda de los demás asistentes para que expresen sus ideas acerca de las alternativas de solución.

En esta sesión el instructor hará entrega de las constancias o diplomas, mismos que son un reconocimiento al esfuerzo realizado en el cumplimiento de compromisos.

Para concluir la reunión se establecerá la fecha de la próxima revisión de compromisos.

El instructor deberá elaborar un informe de avances, obstáculos presentados y sugerencias para dar continuidad a la capacitación, mismo que enviará a las autoridades organizacionales correspondientes.

J) SESIONES CONSECUTIVAS DE SEGUIMIENTO.

Las demás sesiones de seguimiento se realizan de la misma forma que la anterior, con la diferencia de que no se aplicará el examen teórico-práctico de lo revisado en el curso ni se entregarán constancias o diplomas.

El número de sesiones dependerá del avance de los participantes en el cumplimiento de compromisos. Si se continúa con obstáculos para aplicar lo aprendido, las sesiones continuarán.

MANUAL DEL PARTICIPANTE

NOTA: EL TEMA QUE SE DESCRIBE A CONTINUACION SE INCLUYE AL INICIO DEL MANUAL DEL PARTICIPANTE. INDEPENDIEMENTE DEL CURSO QUE SE TRATE.

ANEXO No. 2

I N D I C E

	PAGINA
OBJETIVO GENERAL.....	3
INTRODUCCION.....	4
TEMA I. COMPROMISO.....	5
TEMA II. LIDERAZGO.....	7
TEMA III. FUENTES DE INFLUENCIA.....	10
TEMA IV. EL SUPERVISOR COMO LIDER.....	15
TEMA V. MANEJO DE PERSONAL.....	19
TEMA VI. COMUNICACION EFECTIVA.....	26
TEMA VII. INSTRUCCION DEL PERSONAL.....	32
SECCION DE COMPROMISOS.....	37
BIBLIOGRAFIA.....	45

NOTA: EJEMPLO DEL CONTENIDO DE UN CURSO, EN DONDE SE INCLUYE EN PRIMER TERMINO EL TEMA DE COMPROMISO QUE SE DESCRIBE A CONTINUACION.

TEMA I. COMPROMISO

Se dice con frecuencia que las empresas exitosas para alcanzar objetivos requieren de gente comprometida.

¿ Qué significa ésto ?

Comprometerse significa:

- Hacer propios los objetivos de la empresa.
- Actuar con madurez.
- No detenerse hasta lograr los objetivos.
- Resolver problemas.

Anote lo que significa para usted:

A diferencia de las personas que se comprometen, existen otras que únicamente se involucran.

Involucrarse significa:

- Decir sí pero no actuar.
- Ser indiferente.
- Hacer como que se trabaja.
- Participar de "lejitos".

Anote lo que signifique para usted:

SECCION DE COMPROMISOS

NOTA: EN ESTA SECCION EL PARTICIPANTE REGISTRARA LOS COMPROMISOS GENERADOS A LO LARGO DEL EVENTO. SE INCLUYE AL FINAL DEL MANUAL DEL PARTICIPANTE O COMO ANEXO DEL MISMO.

ANEXO No. 3

SECCION DE COMPROMISOS

INSTRUCCIONES :

Al término de cada tema y hasta haber alcanzado el objetivo particular del mismo, en esta sección elaborará un *compromiso* de acuerdo a las actividades que realiza diariamente en su trabajo.

COMPROMISO

TEMA VI. COMUNICACION EFECTIVA.

OBJETIVO PARTICULAR:

El participante describirá una petición utilizando el sistema revisado en el curso, sin error alguno.

COMPROMISO GENERADO:

Yo, Juan Pérez, explicaré a mi subordinado, Enrique López, el sistema de peticiones a fin de utilizarlo para comunicarnos en forma efectiva a partir del próximo 7 de agosto de 1992, en la sección donde laboramos.

(Es importante que cada compromiso se describa de forma clara y precisa, anotando fecha, acción --observable y medible--, nombre de personas involucradas, etc.)

NOTA: EJEMPLO DE UN COMPROMISO CORRESPONDIENTE AL TEMA COMUNICACION EFECTIVA DE UN CURSO DE FORMACION DE SUPERVISORES.

CARTA DE CONFIRMACION

NOTA: EJEMPLO DE UNA CARTA DE CONFIRMACION A UNA SESION DE REVISION DE COMPROMISOS.

ANEXO No. 4

Agosto 11 de 1992.

ING. ALFONSO ROSAS DEL RIO.
Supervisor de maquinaria de
HISADE, S.A. DE C.V.
P r e s e n t e .

Estimado ingeniero Rosas:

Me permito confirmarle que el próximo 14 de agosto de 1992, a las 16.00 hrs., en el aula de capacitación n^o 2, se llevará a cabo la Sesión de Revisión de Compromisos.

Deseamos recordarle que al inicio de esta sesión se aplicará el examen de conocimientos que usted adquirió durante el evento "Formación de Supervisores", para posteriormente continuar con la revisión de los compromisos generados.

Estamos seguros de que podremos felicitarlo por los avances logrados, lo cual demuestra su esfuerzo en aplicar lo revisado en el curso.

Esperando contar con su puntual asistencia, reciba un cordial saludo,

A t e n t a m e n t e .

LIC. ALEJANDRO GAONA FIGUEROA
I N S T R U C T O R