

28
24



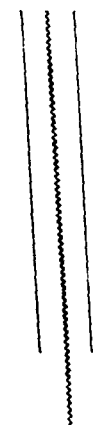
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
"ZARAGOZA"**

CARRERA DE PSICOLOGIA

**PROGRAMA GUIA PARA EFECTUAR EL
PROCESO DE CAPACITACION EN EL IMSS**

**INFORME DE SERVICIO SOCIAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
LORENZO REYES GARCIA**



ASESOR: LIC. EDUARDO ARTURO CONTRERAS RAMIREZ

MEXICO, D. F.

ABRIL DE 1997

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

"Por mi raza hablará el espíritu"

***"Ser joven y no ser revolucionario, es una contradicción,
hasta biológica"***
S. Allende

***Aunque no se necesita ser joven para continuar siendo
innovador***

A Claudia Segura Lecona, quien me regaló los mejores momentos de mi vida.

A Raquel Quiroz Barzalobre, quien me supo apoyar en momentos difíciles.

A la máxima casa de estudios en nuestro país, la UNAM, por haberme permitido obtener una formación profesional.

INDICE**PÁGINA**

	RESUMEN	1
	INTRODUCCIÓN	3
1.	MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	5
1.1.	FUNDAMENTOS PSICO-PEDAGÓGICOS PARA APLICAR LA EDUCACIÓN LABORAL.	6
1.1.1.	APRENDIZAJE	6
1.1.2.	MOTIVACIÓN	10
1.1.3.	PERSONALIDAD	12
1.1.4.	PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE (PE-A).	14
1.2.	EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN	15
1.2.1.	EDUCACIÓN TRADICIONAL.	15
1.2.2.	EDUCACIÓN INTERACTIVA.	18
1.2.3.	CAPACITACIÓN	18
1.2.4.	CAPACITACION EN EL IMSS.	18
1.2.5.	TEORÍAS REFERENTES A LA CAPACITACIÓN.	19
1.3.	NOCIONES DE GRUPO.	21
1.3.1.	CONCEPTO DE GRUPO	21
1.3.2.	TIPOS DE GRUPO	22
1.3.3.	TEORÍAS DE GRUPO.	25
1.3.4.	DESARROLLO DE GRUPO	27
1.3.5.	ELEMENTOS ESTRUCTURALES DE GRUPO.	27
1.3.6.	DIRECCIÓN DE GRUPO.	28
1.3.7.	LIDERAZGO.	30
1.3.8.	DINÁMICA DE GRUPO.	30
1.4.	GUÍA PARA REALIZAR EL PROCESO DE FORMACIÓN LABORAL.	32
1.4.1.	DETECCIÓN DE NECESIDADES	35
1.4.1.1.	ANÁLISIS DE NECESIDADES.	37
1.4.2.	PLANIFICACIÓN	39
1.4.2.1.	ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.	39
1.4.2.2.	SELECCIÓN DE MATERIALES, TEMÁTICA GENERAL Y TÉCNICAS PSICO-PEDAGÓGICAS.	39
1.4.3.	DISEÑO DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN LABORAL.	40
1.4.3.1.	CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS	41
1.4.3.2.	PRINCIPIOS Y CONOCIMIENTOS GENERALES DEL CONTEXTO.	41
1.4.3.3.	CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES COGNITIVAS DE LA FUNCIÓN ESPECÍFICA.	42
1.4.3.4.	TÉCNICAS Y MÉTODOS PARA EFECTUAR LA FUNCIÓN	42
1.4.3.5.	SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE APRENDIZAJE Y ELABORACIÓN DE MATERIALES DE APOYO A LA ENSEÑANZA	43
1.4.4.	PROGRAMACIÓN DE CURSOS	45
1.4.4.1.	SELECCIÓN DE ESCENARIO(S) PARA APLICAR LA ENSEÑANZA.	45
1.4.4.2.	ASIGNACIÓN DE LOS HORARIOS DE LA ENSEÑANZA	46
1.4.4.3.	SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS Y MEDIOS QUE APOYEN EL APRENDIZAJE.	47
1.4.5.	APLICACIÓN DE LA FORMACIÓN LABORAL.	49
1.4.5.1.	PREAPLICACIÓN	50
1.4.5.2.	DESARROLLO PSICO-PEDAGÓGICO DE LA ENSEÑANZA.	51

	APRENDIZAJE	
1.4.5.3.	POSTAPLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	54
1.4.6.	EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN LABORAL	56
1.4.6.1.	FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.	57
1.4.6.2.	TIPOS DE EVALUACIÓN	57
1.4.6.3.	MÉTODO PARA EVALUAR.	58
2.	ACTIVIDADES DESARROLLADAS	62
2.1.	ACTIVIDADES GENERALES.	62
2.2.	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS.	62
2.3.	ANTECEDENTES DEL HOSPITAL GENERAL REGIONAL No. 25. DEL IMSS.	67
2.4.	ESTRUCTURA Y POBLACIÓN DEL HGR No 25	68
2.5.	ESTRUCTURA DE LA DELEGACIÓN No 2 DEL IMSS	68
2.6.	PROGRAMAS DE ALTA DIRECCIÓN Y DESARROLLO ESTRATÉGICO DEL IMSS.	69
3.	ANÁLISIS Y EVALUACIÓN	72
3.1.	OBJETIVOS	72
3.1.1.	OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA FES ZARAGOZA.	72
3.1.2.	OBJETIVOS INSTITUCIONALES (IMSS)	73
3.1.3.	OBJETIVOS PERSONALES	73
3.2.	ANÁLISIS DE LA CAPACITACIÓN EN EL IMSS.	74
4.	CONCLUSIONES	83
5.	REFERENCIAS	86
6.	ANEXOS	90
7.	GLOSARIO	104

"PROGRAMA GUÍA PARA EFECTUAR EL PROCESO DE CAPACITACIÓN EN EL IMSS"

Lorenzo Reyes García

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
"ZARAGOZA"
UNAM**

Asesor : Lic. Eduardo Arturo Contreras Ramirez

RESUMEN

La capacitación como elemento formador del trabajador, es educación. Es más adecuado entender la enseñanza laboral como educación que simplemente como capacitación. En este sentido, resulta más productivo y necesario, tanto para el empleado como para la institución o empresa, obtener una preparación completa basada en conocimientos, habilidades cognitivas, aptitudes y conductas que persigan un aprendizaje global. Consecuentemente, el objetivo del presente trabajo consiste en proponer un proceso integral de Educación Laboral, en el que se rescatan los fundamentos psicológicos que intervienen en el fenómeno educativo, con un enfoque cognitivo-construccionista desde una perspectiva interaccionista.

Es necesario distinguir entre educación tradicional e interactiva, con el fin de seleccionar cual concepción es más adecuada para los objetivos de la enseñanza-aprendizaje. Esto ha sido investigado por autores como Mayor (1990), Coll (1992), Acle (1990), Mietzel (1976), Rojas (1992), Cirigliano (1982), entre otros.

La educación tradicional se fundamenta en la transmisión de conocimientos, normas, costumbres, y todo lo que sea necesario para la integración del individuo en la sociedad. Se da de una forma mecánica de un educador hacia los educandos, donde la jerarquía del profesor es fundamental para que haya una buena educación. También se basa en el hecho de suponer que los sujetos van aprender un orden social y cultural ya establecido, por la función que ejercen las generaciones adultas.

La educación interactiva, por el contrario, se fundamenta en la relación activa entre los sujetos con su medio, donde ni educador ni educando tienen la razón, sino ambos buscan llegar a las metas

contenidas en la misma. De esta manera, la enseñanza interaccionista rompe con el supuesto tradicional, el cual supone a las generaciones adultas como las poseedoras del conocimiento. Parte del principio que determina la adquisición de conocimientos, conductas, valores, habilidades cognitivas, y todo aquello que le permita al individuo desarrollarse; se obtiene a partir de la acción del sujeto con su ambiente. Es decir, la interactividad entre el sujeto con el medio, y con los demás individuos, es una manera de propiciar una formación crítica y analítica. Es entonces, un proceso psico-social. Psicológico, por incluir elementos como personalidad, motivación, aprendizaje, entre otros; los cuales son a su vez procesos. Estos fundamentos permiten que haya una relación más efectiva en la formación. Es social, puesto que se realiza entre dos o más sujetos inmersos en una institución, en el fenómeno de la educación existen relaciones e interacciones entre los individuos, lo cual le da tal carácter.

La capacitación, entendida como educación activa, es planeada con base en las necesidades de la institución o empresa, en relación con las necesidades del trabajador y con los objetivos del aprendizaje, para permitir un desarrollo integral.

Para una adecuada aplicación de la función educativa es conveniente entender y aplicar correctamente los elementos psicopedagógicos que intervienen en el proceso. Los elementos más importantes para tal fin son personalidad, aprendizaje, motivación, dinámica grupal, conducción de grupos, más el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos permitirán regular y sistematizar las actividades de la enseñanza-aprendizaje, como dice Mayor (1990), "el acto humano es un microsistema regulador único".

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la capacitación en México ha tomado un papel importante en la actividad económica y social del país. Los cambios económicos políticos y sociales son el resultado de cambios del mismo orden en el mundo. Para poder responder a estos cambios, entre otras cosas, es conveniente preparar a la sociedad de manera eficaz para poder avanzar hacia el desarrollo. Es aquí donde la capacitación de los trabajadores y funcionarios mexicanos toma gran relevancia en el desarrollo del país. Esto ha generado la oportunidad de preparar adecuadamente a los trabajadores y funcionarios, con el fin de responder a las actuales demandas en rubros tan importantes como la economía, la política, la educación laboral, entre otros.

Una de las instituciones que enfrenta este problema es el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), su función dentro de la sociedad es fundamental para satisfacer los problemas de salud de los trabajadores mexicanos. Lugar donde se considera a la capacitación como medio para que el trabajador logre un desarrollo integral y que realice sus funciones con alta calidad, de tal manera que incida como elemento transformador en la prestación de servicios a los derechohabientes (Manual de Capacitación y Desarrollo 88-95. IMSS). Con relación en lo anterior y con base en el Servicio Social efectuado en la misma institución, en la Clínica 25, en el área de Capacitación y Desarrollo de Personal, se realizó el siguiente trabajo para diseñar una guía que facilite el proceso de capacitación que ahí se imparte, y que propicie el cumplimiento de los objetivos planteados en dicho proceso.

La preparación de los empleados en el IMSS es insoslayable para cumplir con la misión que le ha encomendado la sociedad, la capacitación es el medio idóneo para formar personal que cuente con los elementos necesarios para obtener el desarrollo individual e institucional que se requiere en el actual entorno.

Algunos de los problemas en los cuales se encuentra envuelto el IMSS pueden ser responsabilidad de la capacitación ahí impartida, por lo cual es necesario un replanteamiento de la función de la misma. El programa que se propone se ubica dentro del modelo interactivo de educación, con un enfoque cognitivo constructivista, el cual reúne elementos psico-pedagógicos, parte de una definición de capacitación donde ésta es considerada como educación, no como mera instrucción. Es un replanteamiento de la "capacitación" desde un punto de vista fundamentalmente psicológico, destacando la importancia de algunos elementos de esta ciencia en la práctica educativa.

Debido a esto, en el presente trabajo se proporcionarán algunos elementos psico-pedagógicos para impartir la capacitación que permitan alcanzar los objetivos de la educación laboral así como su aportación para lograr la meta institucional de "brindar una mejor atención" a la sociedad con "calidad y calidez", donde el especialista responsable de impartirla es un personaje central para lograrla. Con el programa que se elaboró se rescata el principal objetivo de la preparación laboral que consiste en alcanzar tanto las metas de la institución y del aprendizaje como servir de medio para la superación de los empleados.

Es un programa en el que se replantea la función de la capacitación desde el ámbito de la psicología organizacional y se sugiere su implementación desde una perspectiva psico-pedagógica, en la cual se le da la debida importancia a elementos como la personalidad, la motivación, dirección de grupo, liderazgo, entre otros, los bien tales fundamentos se encuentran contemplados en los modelos de educación y de capacitación, no se aplican de manera adecuada y se desconoce su verdadera relevancia. Al ser elementos del área psicológica, no todos los encargados de impartir una formación cuentan con el conocimiento de los mismos. La propuesta enfatiza la necesidad de aplicar tales elementos durante todos los cursos de capacitación. En este sentido, se replantea la función de la capacitación y se propone que se aplique en completa relación con sus objetivos, rescatando los fundamentos pertinentes de la psicología.

Por consiguiente, en el presente trabajo se establece un marco conceptual con las definiciones de: educación, aprendizaje, motivación, personalidad, dinámica, técnica y táctica de grupo. En este

mismo apartado se propone un proceso global de educación laboral, compuesto por: detección de necesidades, planeación, elaboración de programas, programación, aplicación de programas y evaluación.

En el siguiente apartado se describen las actividades efectuadas durante el Servicio Social, realizado en el IMSS, Clínica 25. Por último, se mencionan los objetivos institucionales y personales y se hace un análisis crítico de la capacitación en dicha institución.

1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

El papel que juega la capacitación es fundamental para responder a las transformaciones económicas y políticas que se llevan a cabo. La manera de aplicarla es un aspecto que no ha sido abordado a profundidad en los últimos años. Se desarrollan teorías empresariales y sociológicas sobre la dinámica empresarial e institucional más no se menciona de manera directa el momento de la impartición de la misma. Existe preocupación por su cumplimiento como derecho laboral y se le reconoce su importancia, pero la cuestión de cómo se realiza el proceso educativo no se ha analizado. De ahí la trascendencia de contar con capacitadores que entiendan la función educativa y la apliquen con la intención de cumplir con los objetivos de la educación, de la institución y tomar en cuenta las necesidades de los trabajadores.

La capacitación realizada con toda conciencia, por parte de los responsables y de los propios trabajadores es fundamental, no sólo para el desarrollo individual del trabajador, sino también para el desarrollo de la institución y del país. Esta no es un fenómeno que se da aisladamente, es un fenómeno psico-social que incluye las interacciones de todos los grupos de la institución. En este sentido, la relación entre los objetivos de la institución con las necesidades del trabajador han de ser considerados adecuadamente para cumplir con las metas del proceso de educación laboral (capacitación), lo anterior es referido por Siliceo (1973) cuando indica que la capacitación está basada en las necesidades de la organización y está dirigida hacia un cambio en las actitudes del empleado.

Para llevar a cabo la capacitación en forma adecuada, es vital contar con la preparación profesional requerida en el ámbito de la teoría, del método y de las técnicas así como con el conocimiento en la dirección de grupos, conducción de grupo, dinámica de grupo, técnicas, tácticas, liderazgo y lo que sea pertinente para impartirla, al igual que para preparar otros capacitadores (Piaget, 1969). Es decir la impartición de la enseñanza laboral por personal especializado para que se cumpla con las finalidades del proceso es básica, para que las metas de la capacitación no se queden únicamente como propósito sino que aterricen y se alcancen en la práctica. Esto conlleva a romper con el esquema tradicional del capacitador, en donde la concepción de educación es tomada como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social (Rojas, 1992), ya que inhibe el aprendizaje y conlleva a la persona que se está capacitando. Algo parecido se da en el IMSS, ya que en la capacitación de puestos intermedios y directivos los encargados de impartirla son las llamadas "autoridades" en el tema, por lo tanto lo que ellos dicen es lo único válido, lo cual dificulta la impartición y adquisición de conocimientos. Es evidente que incluso en este nivel la enseñanza laboral puede avanzar y romper con tales supuestos, que impiden que haya una verdadera capacitación. Lo anterior es con el objetivo de proponer un modelo alternativo de educación donde la preparación laboral sea aplicada de manera interaccionista, y de esta forma proporcionar elementos que sean útiles para el desarrollo tanto de la institución como del trabajador, y que a su vez sirvan como retroalimentación de los responsables de la misma.

Aquí se considera importante la impartición de la educación laboral por personal especializado que cuente con los elementos psico-pedagógicos para que se cumpla con las finalidades del proceso, y de esta forma las metas de la capacitación no se queden únicamente en el planteamiento de objetivos (Piaget, 1969).

Con base en esto, se efectuó la presente propuesta de capacitación donde los objetivos y funciones del proceso respondan a las condiciones reales laborales y socio-económicas, tanto de los empleados como de la misma institución, para no seguirla aplicando como un simple trámite o como el cumplimiento de un reglamento laboral, o sólo como entrenamiento; (Siliceo, 1973; Yoder, 1983). También es conveniente comprender que su importancia consiste más que en la cantidad, en la calidad, puesto que en la actualidad se busca, únicamente, aplicar los programas a todos los trabajadores sin observar los resultados en el área de trabajo. Aunque no se pierde de vista que el proceso es tanto cuantitativo como cualitativo, en ocasiones no se considera el segundo aspecto, el hecho de buscar la cantidad como objetivo único significa reducirlo a su mínimo nivel. El problema en el cual se encuentra inmerso el proceso de capacitación es complicado si tomamos en cuenta las necesidades reales de los

trabajadores, en función con su desenvolvimiento laboral y en relación con sus expectativas económicas y sociales.

Resulta importante aclarar que la intención del presente trabajo, no es la de proponer un programa específico de capacitación para el IMSS, puesto que ya cuenta con sus programas, sino el de elaborar un programa que incluya elementos psico-pedagógicos -personalidad, motivación, aprendizaje, proceso de enseñanza aprendizaje (PE-A), dinámica de grupos, conducción de grupos, liderazgo- para efectuar un proceso de enseñanza que responda a los requerimientos de trabajadores, derechohabientes y de la propia institución, que permita reducir los problemas más frecuentes que se presentan en el ámbito de la preparación laboral, como son la falta de personal preparado para brindar una adecuada capacitación, aplicarla tan sólo como un requisito laboral, no propiciar el progreso del personal, no contar con el personal motivado para que brinde un servicio con calidad, no propiciar un desarrollo integral entre la institución y los trabajadores, todo lo cual nos lleva a una desvinculación entre los objetivos de la institución con los objetivos de la capacitación y por consiguiente con las necesidades del trabajador

1.1. FUNDAMENTOS PSICO-PEDAGÓGICOS PARA APLICAR LA EDUCACIÓN LABORAL.

En la educación, y en específico en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), intervienen una multiplicidad de fenómenos interrelacionados los cuales son fundamentales para la consecución del aprendizaje. Tales fenómenos en muchas ocasiones son soslayados y hasta ignorados, pues se les confiere poco valor en la educación. Sin embargo, en la actualidad existen enfoques que han rescatado la importancia cognitiva de estos fundamentos psico-pedagógicos.

1.1.1. APRENDIZAJE

"Las teorías del aprendizaje están comprendidas en dos familias principales: las de estímulo-respuesta y las cognoscitivas, pero no todas pertenecen a estas dos familias. Las teorías estímulo-respuesta tienen miembros tan diversos como las teorías de Thorndike, Pavlov, Guthrie, Skinner y Hull. Las teorías cognoscitivas comprenden, por lo menos, las de Tolman y los psicólogos clásicos de la Gestalt. No se puede clasificar completa y claramente, en estos términos, la teoría del funcionalismo, de la psicodinámica y las teorías probabilistas de los constructores de modelos. Las líneas que separan a las dos familias de teorías no son las únicas, divisiones de las teorías del aprendizaje; hay otras cuestiones específicas tocante a las cuales difieren aun teorías en una misma familia" (Hilgard, 1980).

Sin embargo, en este trabajo sólo se hace mención a las teorías estímulo-respuesta y a las cognoscitivas, puesto que para tales fines, en específico para definir el fenómeno, son las más importantes en el proceso de aprendizaje. Con lo cual no se niegan las otras, sólo que para los objetivos establecidos las mencionadas son las que interesan.

Pavlov inicia el estudio de la conducta a partir de la asociación de estímulos, después continuaria Watson. Quien explica la conducta con la relación estímulo-respuesta (E-R), describe el funcionamiento humano como un sistema de hábitos aprendidos que se expande progresivamente, en la que las simples conexiones E-R aprendidas en la primera infancia sirven de cimientos básicos para las unidades de comportamiento más complejas que se adquieren a lo largo de la vida (Kanfer y Phillips, 1977). Posteriormente Hull y Tolman desarrollan esta teoría incluyendo variables intermedias, Skinner, retoma los principios de sus antecesores, con lo cual desarrolla aun más el conductismo.

Dentro del enfoque conductista se pueden distinguir dos métodos de estudio del aprendizaje: el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante. Estas dos tendencias están dentro del conductismo original. Cualquier cosa que puede aprenderse puede clasificarse en dos amplias categorías: la de la relación entre sí de varios sucesos del entorno (condicionamiento clásico), y la de la

relación entre varios elementos contextuales y el comportamiento, que se llama condicionamiento instrumental (Rachlin, 1979).

El condicionamiento clásico fue desarrollado por Pavlov, quien se basó en el siguiente principio, **toda actividad del organismo es respuesta -regulada por leyes- a la acción de un agente determinado del mundo exterior (Doma, 1979).** Se lleva a cabo mediante la asociación de un estímulo incondicionado (EI) con otro estímulo del medio ambiente que pasa a ser estímulo condicionado (EC), siendo este último el responsable de la respuesta aprendida.

El condicionamiento operante fue desarrollado por Skinner (1977), y se entiende como tal a las consecuencias que siguen después de haber cambiado las contingencias del medio ambiente con respecto de una conducta requerida. En este sentido, el aprendizaje se consigue por medio de la modificación de las contingencias del ambiente, para que se mantenga la respuesta se refuerza dicha conducta. **"El término aprendizaje puede mantenerse provechosamente en su sentido tradicional para describir la reorganización de las respuestas en un sistema complejo, el mismo Pavlov llama "reforzamiento" a todo hecho que fortaleciera la conducta, y a todo cambio resultante, "condicionamiento".**

Por otra parte, las teorías cognoscitivas del aprendizaje se preocupan del estudio de las cogniciones o representaciones (conocimientos, creencias, actitudes, etc.) que hace el individuo, acerca de su medio y de sí mismo, de las formas que ellas influyen sobre la conducta y de sus variaciones producto del aprendizaje (Doma, 1979).

En este sentido, a diferencia de las teorías conductistas, las cognoscitivas no tan sólo consideran al hombre como un sujeto respondiente, lo consideran, por sobre todo, un sujeto interactivo capaz de adaptarse a su medio ambiente con base en la selección de respuestas. Es decir el hombre que selecciona, almacena, elabora y emite información, lo que, en definitiva, lo convierte en un ser activo que le permite modificar y transformar su medio (Mahoney y Frieman, 1988). Por consiguiente, debido al enfoque de este trabajo, se considera más conveniente retomar los principios de la tendencia cognoscitiva para aplicarlos en la educación.

Entre los autores de esta tendencia tenemos a Tolman, Ausubel, Bandura y Logan. Estos autores se preocuparon por estudiar la forma en que interviene el organismo en el aprendizaje. Por lo cual establecen que el organismo, específicamente sistema nervioso central, actúa como un mediador en la adquisición de conocimientos y nuevas conductas. Logan lo define como un proceso relativamente permanente de la práctica que se refleja en un cambio conductual (Logan, 1976).

Bandura (1988), en un estudio sobre la adquisición de conductas agresivas, afirma que los valores y conductas antisociales de los adultos y compañeros sirven como normas y pautas a seguir convirtiéndose en un modelo imitativo observado. En este sentido, la imitación es un aspecto relacionado al aprendizaje, por lo cual, la provisión de modelos sociales puede acortar el proceso de adquisición de conocimientos cuando se implementa como técnica educativa.

Ausubel (1983), es otro de los autores cognoscitivistas que definen el aprendizaje, es importante mencionar su visión porque lo hace desde un enfoque de la teoría de la psicología educativa. Considera que una teoría de exactitud realista y científicamente viable se encargaría de los tipos complejo y significativo de los aprendizajes verbal y simbólico que ocurre en la escuela y en ambientes de aprendizaje semejantes, y concedería también lugar preeminente a los factores manipulables que le afectan.

Este autor (Ausubel, 1983) establece que para el desarrollo del aprendizaje, ningún interés técnico es más esencial y urgente en el estado actual de nuestros conocimientos, que la necesidad de distinguir con toda claridad los principales tipos de aprendizaje (por repetición y significativo, de formación de conceptos, y verbal y no verbal de solución de problemas) que pueden tener lugar en el salón de clases. La manera más importante de diferenciar los tipos de aprendizaje de salón de clases consiste en formular dos distinciones de proceso, definitivas que los seccionen a todos ellos; la primera

distinción es la de aprendizajes por recepción y por descubrimiento y la otra, entre aprendizaje mecánico o por repetición y significativo.

Así la oportuna aclaración de Ausubel (1983), él explica el aprendizaje por recepción (por repetición o significativo) como "el contenido total de lo que se va aprender se le presenta al alumno en su forma final. En la tarea del aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente. Se le exige sólo que internalice o que incorpore el material (una lista de símbolos sin sentido o de adverbios apropiados, un poema o un teorema de geometría) que se le presenta de modo que pueda recuperarlo en fecha futura".

Asimismo, el rasgo esencial del aprendizaje por descubrimiento, sea de formación de conceptos o de solucionar problemas por repetición, es que el contenido principal de lo que va ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva. En otras palabras, la tarea distintiva y *previa* consiste en descubrir algo (Ausubel, 1983)

A su vez, el aprendizaje por repetición, por otra parte, se da cuando la tarea del aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias, como la de pares asociados, como la caja de trucas, el laberinto o el aprendizaje de series (Ausubel, 1983)

Por último, Ausubel (1983) establece que el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, estos son producto del aprendizaje significativo. Esto es que el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo. También resalta que hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario, sustantivo (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe y si este adopta la actitud hacia el tipo de aprendizaje correspondiente por hacerlo así. La significatividad ha de estar directamente relacionada con su funcionalidad, los conocimientos adquiridos han de ser efectivamente utilizables y aplicables, el proceso mental mediante el cual se produce este aprendizaje requiere de una intensa actividad cognitiva y motriz del individuo, por lo tanto, cuando mejor sea la riqueza de la estructura cognoscitiva, mejor será la funcionalidad del aprendizaje (Coll, 1992)

Por consiguiente existe aprendizaje significativo por recepción, por repetición, por descubrimiento, los cuales se distinguen porque conllevan una internalización del material en adquisición. Incluso, este último presenta un nivel más complejo de obtención. "Desde el punto de vista del proceso psicológico, el aprendizaje significativo por descubrimiento es, desde luego más complejo que el significativo por recepción abarca una etapa previa de solución de problemas antes que el significado emerge y sea internalizado" (Ausubel, 1983). Habría que subrayar que el aprendizaje significativo es una importante aportación de la teoría cognoscitiva a la psicología educativa. La cuestión clave del aprendizaje no consiste en su relación con el contenido y los procesos, sino que este sea significativo. Con la relación de este el alumno construye la realidad atribuyéndole significados. Lo verdaderamente importante consiste en que el aprendizaje de conceptos, procesos y valores sea significativo. Consecuentemente es fundamental la información previa que tenga el sujeto (Coll, 1992)

Para que el aprendizaje sea significativo han de cumplirse dos condiciones, el contenido ha de ser potencialmente significativo para su asimilación cognoscitiva, y el alumno ha de estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que sabe. De lo anterior se reitera la importancia de la motivación y su relación con las cogniciones en la enseñanza (Coll, 1992, Mayor, 1990, Acle, 1990, Piaget, 1978)

Si bien, se da por hecho que el fenómeno denominado aprendizaje ocurre en toda actividad educativa y que lo contiene toda definición de la misma, es conveniente enfatizar la importancia de comprenderlo y aplicarlo como fundamento formativo, es decir, saber bajo que condiciones ambientales se facilita el aprendizaje a los sujetos, y para detectar cuando ocurre y cuando no ocurre éste. El empleo de este elemento psicológico, en el ámbito de la formación laboral es trascendente puesto que "desde el punto de vista psicológico-pedagógico es importante ver como se pueden captar de modo fiable y válido tales diferencias -de aprendizaje-. La cuestión relativa a cuales son los estímulos de aprendizaje más

adecuados para un determinado alumno tan sólo se puede resolver una vez diagnosticados, por medio de tests conocidos, las correspondientes condiciones previas de aprendizaje" (Mietzel, 1978).

El cuadro 1 muestra de manera sintética como se efectúa este proceso en el individuo; dónde los factores extrínsecos son los referentes al medio y los intrínsecos al sujeto, y como las cogniciones actúan como mediadoras durante el proceso, el cuadro 2 resume los autores y teorías presentadas.

PROCESO DE APRENDIZAJE			
ESTÍMULOS	ESTÍMULOS EXTRÍNECOS E INTRÍNECOS	FUNCIÓN MEDIADORA	PROCESO RESULTANTE
<ul style="list-style-type: none"> Desencadenadores ambientales que activan la conducta. Desencadenadores internos que activan la conducta. 	<p>Extrínsecos</p> <ul style="list-style-type: none"> Estructura social Condiciones del escenario educativo Características del profesor o coordinador <p>Intrínsecos</p> <ul style="list-style-type: none"> Personalidad Motivación Pensamiento Intelecto Emociones 	Cognición del sujeto	Conducta Aprendida del Sujeto

Cuadro 1.

PROCESO DE APRENDIZAJE			
AUTOR	TEORÍA	CONCEPTOS	EXPLICACIÓN
Pavlov	Teoría del aprendizaje asociativa o clásica	Estímulo Incondicionado, Estímulo Condicionado, Respuesta Incondicionada, Respuesta Condicionada	El aprendizaje se efectúa por medio de asociación de estímulos incondicionados con otros condicionados
Skinner	Teoría del aprendizaje operacional	Estímulo, Respuesta, Reforzador, Ambiente	El aprendizaje se da a partir de la relación del organismo con el ambiente, donde se adquieren conductas por la influencia de los reforzadores
Tolman, Ausubel, Logan, Bandura.	Teorías del aprendizaje Cognoscitivas	Estímulo (E) Organismo (O) Respuesta (R) Contingencia (K) Consecuencia-(C) (E-O-R-K-C)	El aprendizaje se da a partir de la relación de estímulos y respuestas entre organismo y medio, donde intervienen los procesos cognitivos del sujeto

Cuadro 2.

1.1.2. MOTIVACIÓN

Existen cuatro principales tendencias que explican la motivación: la dinámica, la del aprendizaje, la humanista y la cognitiva

La dinámica, según Jung (en Cofer, 1976), considera que la motivación es una búsqueda de las determinantes de la actividad del hombre, así, este autor dice que es el proceso para despertar la acción, sustentar la actividad en progreso y regular el patrón de actividad. Freud (1966), establece que el interés por realizar nuestros deseos inconscientes es la causa fundamental de la motivación humana, así, las pulsiones de la libido son la principal fuente de energía para actuar conscientemente. Por su parte Lewin (1969) aludió a la motivación a partir de cuatro principales componentes, tensión, necesidad, valencia y fuerza. El individuo libera sus tensiones, provocadas por las necesidades, por medio de valencias positivas o negativas, que le dan fuerza impulsiva para obtener un equilibrio psico-biológico. Estas fuerzas son psicológicas, aunque se explican igual que las físicas, es suficiente decir que las fuerzas psicológicas son tan reales como cualquier otra clase de constructos dinámicos de la psicología y, desde luego, tan reales como las fuerzas físicas. No se trata solamente de que haya una actividad aparente de la persona en dirección de una meta, se demuestra fácilmente que la interrelación dinámica entre el sujeto y la meta, que expresa el término fuerza, es real. La aportación dinámica del presente autor a la teoría de la motivación, consiste en entenderla como un procedimiento por medio del cual el individuo llega a la consecución de metas establecidas por la jerarquización de necesidades psicológicas, biológicas y sociales, es decir satisface tales necesidades. En este sentido la conducta motivada es el resultado de fuerzas que actúan sobre el sujeto.

En las teorías del aprendizaje, desde sus inicios Thorndike (en Cofer, 1976) establece que siempre ha existido una estrecha relación entre motivación y aprendizaje, tanto así que es muy difícil separar uno y otro concepto. La motivación puede contribuir a la indagación, a la recompensa y a la manifestación de conducta, en todos estos aspectos está íntimamente relacionada con el proceso de aprendizaje. La definición de motivación, en las teorías del aprendizaje y en otras, ha estado basada sobre el concepto de pulsión y necesidad como elementos generadores e intensificadores de una conducta motivada o aprendida. Hull (en Cofer, 1976), sintetiza este concepto de manera clara, las distintas necesidades evocan acciones que aumentan de intensidad y variedad según se hace más aguda la necesidad. En resúmdas cuentas para los técnicos del aprendizaje, la conducta motivada es la conducta aprendida (Boiles, 1980).

Por su parte, los humanistas, como Maslow (1988), consideran que la motivación se da por la satisfacción de las necesidades. Debido a esto jerarquiza las necesidades y establece que en primer instancia el hombre busca satisfacer las necesidades primarias, como son, comer, dormir, vestirse, entre otras. Después se satisfacen otras menos importantes o secundarias, y así sucesivamente. Dice, que una teoría de la motivación "debería" suponer que la motivación es constante, nunca termina, fluctúa, es compleja y que es prácticamente una característica universal de casi cualquier actividad del organismo.

Las teorías cognoscitivas, consideran que los factores motivacionales son aquellos que se refieren a estados orgánicos relativamente temporales y reversibles que tienden a activar la conducta de los organismos (Logan, 1976). Con base en los factores motivacionales, Logan define la Motivación en primaria y secundaria.

En el primer caso se refiere a disposiciones motivacionales innatas, a condiciones que tienden a activar el organismo sin necesidad de entrenamiento ni experiencias especiales. Los factores capaces de motivar sin necesidad de aprenderlos, es decir, son innatos y biológicos. En el segundo caso se refiere a las pulsiones que se han aprendido o adquirido, y no a las que surgen sin experiencia previa, de necesidades biológicas. Los factores motivacionales son obtenidos sin necesidad biológica.

Este fundamento psicológico es de gran importancia en la función educativa, para encauzar el rendimiento de los sujetos que están involucrados en el fenómeno de la enseñanza. Es de esperar que el maestro -o coordinador del curso de enseñanza laboral- sea capaz de aumentar la eficacia de sus esfuerzos cuando perfecciona su comprensión acerca de aquellas fuerzas que actúan dentro de un grupo

y que pueden adquirir influencia sobre la motivación del aprendizaje para alcanzar los objetivos finales de este. (Mietzel, 1976)

En conclusión, "la motivación escolar es un proceso psicológico que determina la realización de actividades y tareas educativas, que contribuye a que el alumno participe en ellas de forma activa y persistente y que posibilite el aprendizaje, la adquisición de conocimientos y destrezas y el desarrollo de la competencia" (Mayor, 1990)

A Continuación el cuadro 3 representa la forma como se lleva al cabo la motivación, donde tienen que ver estímulos desencadenantes, factores internos y externos, junto con las cogniciones como mediadoras entre organismo y medio. El cuadro 4 resume las teorías presentadas con sus autores y conceptos fundamentales.

PROCESO DE MOTIVACIÓN			
ESTÍMULOS	ELEMENTOS EXTRÍNECOS E INTRÍNECOS	FUNCIÓN MEDIADORA	PROCESO RESULTANTE
<ul style="list-style-type: none"> • Desencadenadores ambientales que activan la conducta • Desencadenadores internos que activan la conducta 	Extrínsecos <ul style="list-style-type: none"> • Necesidades sociales • Necesidades económicas Intrínsecos <ul style="list-style-type: none"> • Necesidades psicológicas • Necesidades biológicas • Pulsiones • Metas a conseguir • Valores introyectados • Emociones 	Cognición del Sujeto	Conducta Motivada del Sujeto

Cuadro 3.

PROCESO DE MOTIVACIÓN			
AUTORES	TEORÍAS	CONCEPTOS	EXPLICACIÓN
Freud, Jung, Lewin	Dinámicas	Consciente, Inconsciente, Yo, Super yo, Ello, Fuerza, Meta, Necesidades, Tensión	La motivación se da por la necesidad del individuo de conseguir sus metas a nivel consciente e inconsciente
Thomdike, Hull, Bolles.	Aprendizaje	Estímulo Respuesta, Recompensa, Conducta.	La motivación desencadena la conducta la cual, por lo tanto, es aprendida
Maslow	Humanistas	Necesidades primarias y secundarias	La motivación consiste en la satisfacción de las necesidades
Logan	Cognoscitivas	Motivaciones Innatas - biológicas-, Necesidades, Pulsiones aprendidas o adquiridas	Estados orgánicos, relevantes temporales y reversibles que activan la conducta.

Cuadro 4.

1.1.3. PERSONALIDAD

El concepto de personalidad, al igual que los anteriores, está conformado por los elementos teóricos de los distintos enfoques psicológicos, por lo cual, hablar de la personalidad es retomar las estructuras y modelos psicológicos que explican la conducta humana

Freud (1966) decía que la personalidad está dividida en tres sistemas en lucha: el, ego, y superego. Su conformación depende totalmente de las experiencias en la infancia y de la forma de superar o no los conflictos de las primeras etapas de vida, donde una buena cantidad de las experiencias son inconscientes. Por lo cual establece que tenemos una vida consciente, una preconscious y otra inconsciente. Esta última da lugar a la teoría psicoanalítica.

Las teorías E-R, específicamente Skinner, consideran que la personalidad se estructura a partir del encadenamiento de conductas. La principal clasificación de la conducta que Skinner ha sugerido es la distinción entre operantes y respondientes. Lo cual implica principalmente la distinción entre respuestas que son expresadas y aquellas que son emitidas (Cueli, 1979). Otros conductistas como Dollard y Miller aportan que la personalidad consiste principalmente en hábitos, es decir, la asociación entre estímulos y respuestas.

Para las teorías cognitivas la personalidad es el conjunto de estados emocionales y orgánicos que se desarrollan a partir de la relación medio-organismo, y donde las necesidades juegan un papel preponderante (Logan, 1976; Ausubel, 1983). La definición aquí retomada es la de Allport (1974) "La personalidad es la organización dinámica, dentro del individuo, de aquellos sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos a su ambiente". Esta definición abarca todos los procesos psicológicos, así como todos los elementos que intervienen en la conformación de la personalidad, a ellos se refiere como sistemas psico-físicos. Todos estos procesos están interrelacionados unos con otros, por eso considera a la personalidad como una organización dinámica.

La personalidad se manifiesta en unidades, las cuales en su conjunto conforman este proceso. Las unidades de la personalidad son disposiciones neuropsíquicas complejas, que en este volumen han sido llamadas genéricamente rasgos (Allport, 1974).

Por lo tanto, todos los elementos que intervienen en la conformación de la personalidad son los rasgos. En relación con esto, se puede apreciar que la definición de Allport también abarca las teorías de la personalidad basadas en tales elementos.

En este proceso por su importancia, se incluyen temperamento, carácter, maduración, entre otros elementos del fenómeno, ellos dan las pautas de comportamiento de todos los individuos. De esta forma, por una parte, la personalidad le permite al hombre adaptarse al medio ambiente, por otra, diferencia psicológicamente a los sujetos, puesto que cada individuo tiene una personalidad propia. Por consiguiente, la conducta humana está en gran parte mediada por la personalidad, y en consecuencia es insoslayable en la actividad educativa. "Las diferencias interindividuales poseen también importancia para la psicología pedagógica en razón de su aspecto psicológico-evolutivo. Se trata aquí de descubrir los factores que participan en dicho proceso. Su conocimiento mejora las premisas para influir del mejor modo en el desarrollo del ser humano" (Mietzel, 1976). También es importante el proceso de personalidad puesto que proporciona elementos para entender las diferencias de los sujetos según sus características individuales, así como para el momento de tomar decisiones en la función pedagógica. "Aun cuando buena parte de las decisiones sobre que tipo de estructura y control de clase prevalecerá corre por cuenta del maestro, no es de ninguna manera un agente libre en este campo. El tipo de comunidad, el nivel de grados-nivel de conocimientos- el tipo de estudiantes, la materia de clase y otros factores, todo contribuye a la forma definitiva y al control de clase. Por consiguiente, es imposible percibir un tipo de relación único y eficaz entre maestro y estudiante. Las relaciones eficaces e ineficaces dependerán del contexto educacional" (Morms, 1978).

En la conformación de la personalidad intervienen elementos psicológicos, biológicos y sociales, estos mediados por las cogniciones, como se muestra en el cuadro 5. La síntesis de teorías y autores de este proceso se presenta en el cuadro 6.

PROCESO DE PERSONALIDAD			
SUJETO	ELEMENTOS INTEGRADORES	FUNCIÓN MEDIADORA	PROCESO RESULTANTE
Organización integral dentro del individuo de aquellos sistemas psico-físicos que determinan la adaptación a su ambiente	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos Psicológicos Aspectos Biológicos Aspectos Sociales 	Cognición del Sujeto	Conjunto de rasgos y cualidades que distinguen a un individuo de los demás, determina su forma de ser y su adaptación Bio-Psico-Social

Cuadro 5.

PROCESO DE PERSONALIDAD			
AUTORES	TEORÍAS	CONCEPTOS	EXPLICACIÓN
Freud	Psicoanalítica	Id, Ego, Super ego, Consciente, Inconsciente	La personalidad se conforma a partir de las experiencias de la infancia y de superar o no los conflictos.
Skinner, Dollard, Miller	Aprendizaje	Conductas operantes y respondientes, Asociación de estímulos, Hábitos, Conductas aprendidas.	Hábitos a partir de la relación entre conductas operantes y respondientes.
Logan, Ausubel, Allport	Cognoscitiva	Pensamiento, memoria, lenguaje, emociones, afecciones	Conjunto de estados emocionales y orgánicos que se desarrollan a partir de la relación medio-organismo

Cuadro 6.

PROCESO	PROCESOS PSICOLÓGICOS	
	TEORÍAS	REPRESENTANTES
Aprendizaje	Aprendizaje Clásico Aprendizaje Operacional Aprendizaje Cognoscitivo	Pavlov Skinner. Tolman, Ausubel, Logan, Bandura
Motivación	Dinámicas Aprendizaje Humanistas Cognoscitivas	Freud, Jung, Lewin, Thorndike, Hull, Bolles, Maslow, Logan
Personalidad	Psicoanalítica Aprendizaje Cognoscitiva	Freud Skinner, Dollard, Miller, Logan, Ausubel, Allport

Cuadro 7. Resumen de los procesos psicológicos conforme a teorías y autores.

1.1.4. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (PE-A)

Este proceso está constituido por dos elementos básicos la enseñanza y el aprendizaje. El primero, representa una serie de acciones encaminadas a organizar, dirigir y facilitar el conocimiento. El segundo, es una modificación más o menos estable de pautas de conducta que opera en un nivel de totalidad como resultado de la práctica y la experiencia.

En relación a los dos elementos del fenómeno podemos entender, según Saint Yves (1980) el proceso enseñanza-aprendizaje como el conjunto de actividades organizadas donde los elementos que intervienen guardan una interacción con el objetivo de obtener una modificación en el comportamiento.

Este fenómeno se considera un proceso debido a que se compone de varios factores, los cuales están relacionados entre sí. Por una parte, es un fenómeno psico-social en el cual se necesitan forzosamente un coordinador o profesor y uno o varios alumnos. Por otra, se considera proceso porque el hombre contiene en sí procesos superiores que le permiten aprender y comportarse.

Algunos de los eventos que integran un incidente en el aprendizaje son los externos al estudiante. Estos son las cosas que se observan fácilmente, la estimulación que llega al alumno y los productos (incluyendo la información escrita y hablada) que resultan de su respuesta. Además de ello una gran cantidad de eventos son internos para él y se infieren de las observaciones realizadas en forma externa. Estas actividades internas, mismas que se cree tienen lugar en su sistema nervioso central, se denominan procesos de aprendizaje (Gagné, 1975), más correctamente se llaman procesos psicológicos. Al respecto de los eventos internos Mayor (1990) dice que la "actividad educativa requiere un componente cognitivo, interactivo y un componente afectivo-emocional (entre otros). El componente afectivo-motivacional es más dinámico. Se ha de actuar adecuadamente para suscitarlo, potenciarlo y alcanzarlo".

Por lo tanto, el proceso enseñanza-aprendizaje contiene tanto factores internos como externos, lo cual implica que la educación se planifique tomando en cuenta ambos factores con el fin de cumplir con sus objetivos. Por medio de este proceso el individuo aprende conductas nuevas, las puede modificar o puede responder adecuadamente ante situaciones concretas. El proceso enseñanza-aprendizaje por naturaleza es interactivo, depende en gran parte del educador su adecuada aplicación.

En este sentido, el PE-A no es un proceso que se de mecánicamente, es un fenómeno que responde a los cambios cognitivos del individuo y a la relación de éste con su entorno educativo. Acle (1995) según Silver y Hinkson, define el aprendizaje y resulta la acción del sujeto de la siguiente manera: "El aprendizaje, definido como un cambio cognitivo a largo plazo, depende de la habilidad del individuo para construir significados a partir de la experiencia. De esta manera el estudiante es un participante activo del proceso de aprendizaje; él controla tanto lo que es aprendido como la construcción del significado". Mayor (1990), también le da gran importancia al factor acción: "La educación se basa en la acción. La adquisición de conocimientos y destrezas requeridas del desarrollo de diversas actividades, que se han de concretar en actos, que el educando ha de realizar de forma intencional, actuando sobre un objeto, en una situación, bajo las directrices y supervisión del educador. La tarea es el trabajo que el alumno debe realizar, es el elemento sobre el que incide la actividad educativa".

El factor insoslayable en esta concepción es el de la interactividad, el alumno es un ente activo, pues su aparato cognitivo le permite interactuar con sí mismo y con su medio. La investigación psicológica se ha orientado actualmente al análisis del estudio de la interacción en el salón de clases. Este análisis se considera menos individualista y más interaccional retomando el proceso de enseñanza-aprendizaje, aparecido recientemente en la psicología del desarrollo y apoyado en la teoría de Vigotsky, quien intento proporcionar una teoría del desarrollo intelectual que reconociera que los niños y adultos sufren cambios muy profundos en cuanto a la comprensión al realizar actividades y establecer conversación conjunta con otros individuos (Acle, 1995).

Al respecto, Acle (1995) especifica que la interactividad abarca la interacción física, la interacción biológica, la interacción de comportamiento y el intercambio de fuerzas y recompensas entre

individuos que el alumno debe realizar. Es el elemento sobre el que incide la actividad educativa. En la medida en que el sujeto interactúe en tales rubros se verá más motivado, en este sentido, Mayor(1990) resalta la importancia de la motivación en la función educativa. "Podemos afirmar que el alumno está motivado para aprender, si percibe los logros académicos como significativos y valiosos y consiguientemente dedica el esfuerzo suficiente. De lo analizado, se deduce que para que el sujeto realice adecuadamente las actividades educativas se requiere un nivel de desarrollo (intelectivo y cognitivo, junto a otros tipos de desarrollo como es obvio) y un componente motivacional-emocional. El componente motivacional-emocional es más dinámico que el componente cognitivo-intelectivo. Por ello es de una decisiva importancia el que se realice un adecuado tratamiento de la motivación y emoción en el ámbito educativo".

Finalmente, el aprendizaje, sobre todo significativo, es asimismo, un componente necesario para el desarrollo de la personalidad, además de ser el resultado final de una amplia variedad de procesos psicológicos y fisiológicos, completados por la interacción de numerosos factores internos y ambientales como los que han sido señalados. Por lo que en consecuencia, el fracaso en el aprendizaje es un síntoma, una vía final común que proviene de una multitud de factores que afectan el desarrollo del niño o del adulto. Estos factores pueden encontrarse en los niveles: biológico (genético, de desarrollo o patológico), psicológico (cognitivo, motivacional o de atención) o cualquier otro nivel social, económico, cultural o educativo (Cuadro 9). A menudo estos factores operan en combinación. Las definiciones actuales utilizadas "excluyen a muchos de estos factores" (Ache: 1995).

PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE				
SUJETOS	ELEMENTOS Y PROCESOS	OBJETIVO	RESULTADOS	CONSECUENCIA
Profesor	Enseñanza • Técnicas psico-pedagógicas	Interactividad del proceso	Adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas por medio de la interacción	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación del alumno o empleado • Proceso de Educación Interactiva
Alumnos	Aprendizaje • Motivación • Personalidad • Cogniciones			

Cuadro 8

1.2. EDUCACIÓN Y CAPACITACIÓN

Para abordar el concepto de la capacitación es necesario iniciar con la definición de educación, puesto que este trabajo da gran importancia a la relación que existe entre ambas.

1.2.1. EDUCACIÓN TRADICIONAL

La noción global de educación alude a dos principales posturas: la tradicional y la interactiva. En este apartado se abordará la primera y en el siguiente a la segunda.

Según Rojas (1992) la educación tradicional es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado. Por lo cual, esta postura considera que la educación es la transmisión de conocimientos, conductas, valores, experiencias, costumbres, entre otros aspectos, de una generación adulta hacia una más joven. Con lo cual se puede adaptar a las nuevas generaciones en los esquemas de la sociedad.

Los alumnos adquieren lo ya establecido por la sociedad, por lo cual, la función de los educandos, al finalizar su formación será la de reproducir las relaciones sociales en las cuales se desenvuelven. El principal objetivo de esta forma de concebir la educación, consiste en no permitir que haya distinciones que pongan en peligro el sistema social, es decir, con la educación sólo habrá transformaciones y ajustes, no cambian en su origen el sistema social y cultural del cual parte el individuo.

Para Skinner (1982) según los principios del condicionamiento instrumental, "enseñar es disponer de cierto modo las condiciones o las contingencias de reforzamiento en que los estudiantes aprenden. Ellos aprenden sin enseñanza en sus ambientes naturales, pero los maestros disponen contingencias especiales con fáciles y expeditas muletas que aprender, asegurando así la aparición de un comportamiento que si no sólo se producirá lentamente o asegurando que se produzca el que sin esas gestiones nunca ocurra". Desde este punto de vista el maestro es quien orienta y sobre quien recae la responsabilidad de la educación. Al respecto de esta concepción de educación Giroux (1992) considera lo siguiente: "he argumentado que la ideología instrumental expresa una perspectiva de alfabetización que propone una relación no dialéctica entre conocimientos habilidades, y sujeto humano. En este planteamiento al conocimiento y a las habilidades se les concede alta prioridad como elementos objetivos libres de valoración son relegados a un papel relativamente pasivo en el proceso pedagógico, esto es la participación humana ignorada".

1.2.2. EDUCACIÓN INTERACTIVA

Existen dos tendencias de concebir la educación interactiva por una parte se considera a aquella educación que se apoya en gran medida en instrumentos tecnológicos como proyectores, películas, láminas, videos, entre otros instrumentos, por otra parte la que considera que se puede llevar al cabo la enseñanza con base en la interacción entre los alumnos y el profesor, además de ocupar los apoyos tecnológicos, sólo en lo necesario. En este sentido la actividad dinámica entre los propios alumnos permitirá desarrollar los conocimientos por medio de una praxis cognitivo constructiva. Una interpretación constructivista del aprendizaje es incompatible a todas luces con una concepción de la enseñanza entendida como pura transmisión de conocimientos, exige una interpretación igualmente constructivista de la intervención pedagógica (Coll, 1992). Además, la ideología de la interacción está basada en intereses que contrastan agudamente con las nociones del control, predicción y eficiencia. Es importante para este planteamiento, el interés por recobrar al sujeto y las dimensiones humanas del conocimiento. Por lo tanto el aprendizaje es visto como la interacción dialéctica entre la persona y el mundo objetivo, en tanto que el conocimiento es visto como una construcción social (Giroux, 1992).

Esta última tendencia de educación interactiva es en la que se apoya el presente trabajo, puesto que considera a la misma como una forma global de aprendizaje para la superación del individuo en su sociedad. "La interacción del maestro con sus alumnos es uno de los influjos sociales más importantes que determinan la orientación del desarrollo de la personalidad de los alumnos así como la eficacia del aprendizaje escolar. La organización de la clase y la organización de la estructura de la clase es uno de los resultados manifiestos de la relación entre maestros y alumnos. La estructura puede caracterizarse como asistencia o interactiva. En la primera (están) todas las relaciones entre el maestro y cada alumno en particular, en la segunda la interacción se verifica entre todos los miembros del grupo de clase" (Moms, 1978).

De esta forma, se retoma la definición que Silceo (1973) menciona de Jaques Maritain, como forma social de desarrollo. "Es pues evidente que la educación del hombre debe ser preocupación del grupo social y preparar a la persona para que desempeñe en dicha sociedad el papel que le corresponde. Formar al hombre para que lleve una vida normal útil y de servicio a la comunidad, dicho de otro modo que al desarrollo de la persona en la persona social, al desarrollo y fortalecimiento del sentido de su libertad así como de sus obligaciones, derechos y responsabilidades".

Habría que hacer algunas observaciones sobre la definición anterior. La primera es la forma de concebir a la educación como guía del individuo, en un sentido más amplio la educación es un elemento,

entre otros, que le permitirá al individuo efectuar una enseñanza integral para lograr su desarrollo, por medio de esto decide por convicción propia su destino. Por lo tanto, no es correcto entender la educación sólo como guía. Por otro lado, la educación aparte de ser preocupación del grupo social, es también preocupación del mismo individuo, lo cual le da el carácter de interactiva. Resulta conveniente resaltar el aspecto social de la anterior definición, es decir, la educación como proceso social donde intervienen el alumno, el profesor y la comunidad; la interacción en ésta trada es lo que permite que haya una adecuada obtención de la formación del sujeto para su desarrollo como individuo. Lo cual ya había sido considerado por Rousseau (1975) cuando dijo que la educación es efecto de la naturaleza de los hombres, o de los costos. La de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades, y de nuestros órganos; la educación del hombre es el uso que estos nos enseñan a hacer de dicho desarrollo, y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer a acerca de los objetos y cuya impresión recibimos, es la educación de las cosas.

De la interrelación antes mencionada, -profesor, alumno, comunidad- la relación profesor-alumno es fundamental en el proceso de aprendizaje y es la que coincide con el presente trabajo en esta se considera la interacción del fenómeno educativo como proceso cognitivo constructivista. Incluso, el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas (Piaget, 1978; Mayor, 1990) permite caracterizar la modificación de los esquemas de conocimiento en el contexto de la educación escolar como un proceso de equilibrio inicial, desequilibrio y reequilibrio posterior.

La metodología requerida para vincular la teoría con la práctica también es importante en el modelo de la educación interactiva. Ambos aspectos están relacionados en una unidad donde el aprendizaje depende de uno como de otro. Por lo tanto, en su concepción educativa, la metodología está determinada por la relación entre teoría y método (técnica) (Freire, 1985, 1975). De este modo, sociedad, alumno, profesor y entorno convergen en un proceso educativo donde el objetivo consiste en descubrir, criticar y conocer la realidad. Educadores y educandos, liderazgo y sociedad, contentados (en acción conjunta) hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrimiento y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento.

No obstante, una concepción interactiva no quiere decir que se soslayen componentes como establecimientos de necesidades, objetivos, planeación y programación, son importantes, aunque adquieren una dimensión cognitivo constructivista (Coll, 1992). En síntesis, este tipo de educación se considera interactiva porque se basa en la construcción del conocimiento por medio de la relación del sujeto con su medio para elaborar y reelaborar estructuras cognitivas. Así, la relación profesor-alumno es recíproca en el diálogo y la acción (Cuadro 9). En este sentido, es un proceso psico-social que vincula la teoría con la práctica de forma dialéctica. Por consiguiente, desde que el individuo nace y hasta que muere, entra en el fenómeno educativo, el cual es permanente, sin principio ni fin.

EDUCACIÓN INTERACTIVA				
SUJETOS	ELEMENTOS DEL PROCESO	OBJETO	RESULTADOS	CONSECUENCIA
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> Estructura del aula Procesos de aprendizaje, motivación, personalidad, cognición 	Actividad Educativa	Obtención de conocimientos, habilidades y destrezas por medio de la interacción.	<ul style="list-style-type: none"> Transformación del alumno o empleado
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> Implementación de técnicas psico-pedagógicas 			<ul style="list-style-type: none"> Proceso de Educación Interactiva

Cuadro 9.

1.2.3. CAPACITACIÓN

A partir de la educación interactiva se puede definir la capacitación como educación laboral interactiva, es decir, el proceso de formación laboral se convierte en un fenómeno psico-social, donde el capacitador y el capacitando intervienen en la creación del conocimiento y conductas por medio de la práctica.

En relación con esta noción de capacitación, y en función de la importancia tanto de las necesidades del trabajador como de la misma institución, en el presente trabajo se reformula la siguiente definición de capacitación: Entendida por supuesto, como educación laboral, "consiste en una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actividades del colaborador" (Siliceo, 1973)

Es evidente que la preparación laboral se planifica a partir de las necesidades del trabajador y de la institución, "la capacitación *para ser* y *para llegar a ser*, simultáneamente se refiere al obrar humano en la convivencia de la empresa. Tiene doble objeto: el hacer trabajo en conjunto, esto es, el trabajo en su dimensión social, o más claro aun, el trabajo organizado; y, por otra parte, el desarrollo del hombre como miembro de grupos, de la comunidad, de la empresa y de la sociedad en general" (Siliceo, 1973).

Por lo anterior la capacitación es la función educativa de una empresa por la cual se satisfacen necesidades presentes y se prevén necesidades futuras respecto a la preparación y habilidades de los colaboradores (Siliceo, 1973). Cabe mencionar que el anterior autor parte de una concepción educativa donde el objetivo de esta consiste en el desarrollo del individuo en los ámbitos de la personalidad, lo social, lo económico y todo lo inherente a la realización humana, por lo cual para cumplir con las metas de la capacitación es conveniente conseguir las de la educación.

La forma de cómo aplicar la capacitación con un sentido interactivo y cognitivo constructivista, incluye elementos psico-pedagógicos, los cuales son importantes para impartir de una manera adecuada la preparación laboral. Estos elementos son a su vez, procesos psicológicos, los cuales permiten que haya un mejor aprovechamiento en la educación con base en el conocimiento del comportamiento humano y en la forma de adquirir el aprendizaje, en caso de no ser aplicados durante la impartición de la educación la misma se verá afectada en sus resultados. Los elementos psicológicos que en este trabajo se retomarán son: aprendizaje, motivación, personalidad, dinámica grupal y dirección de grupos, estos incluyen un proceso psico-pedagógico fundamental para la educación: el proceso de enseñanza-aprendizaje (PE-A).

1.2.4 CAPACITACIÓN EN EL IMSS

La visión y el objetivo que tiene el IMSS sobre la capacitación a los trabajadores, así como de las teorías más recientes que involucran al fenómeno y que ayudan a entenderlo se mencionan a continuación.

Para el IMSS "La capacitación en el trabajo y reciente contratación influirá permanentemente en el cambio de actitudes y adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas del trabajador de base del IMSS" (Manual de Capacitación y Desarrollo 88-94, IMSS). También se considera que la capacitación es "para lograr el desarrollo integral y realice sus funciones con alta calidad, el trabajador, de tal manera que incida como elemento transformador en la prestación de servicios a los derechohabientes" (Manual de Capacitación y Desarrollo 88-95, IMSS). Con esta forma de concebir la capacitación se da la impresión de que se cumple con los objetivos de la misma, sin embargo, es muy importante establecer cómo se lleva a cabo el proceso educativo y que personal es el más indicado para impartirlo, y de esta forma cumplir con las metas de la formación laboral.

La importancia de mencionar la forma de concebir la capacitación en el IMSS consiste en observar que este fenómeno va más allá de la simple instrucción o entrenamiento laboral, incluso así se establece en su visión. Sin embargo, es necesario contar con personal especializado que tenga los

elementos psico-pedagógicos requeridos y que la aplicación sea en un sentido interactivo (Piaget, 1989). Por lo tanto, en la actualidad la capacitación más que entrenamiento laboral es **educación laboral**. "En el medio de empleo actual los términos "desarrollo" o "educación" son por mucho más apropiados que "entrenamiento". La falta de entrenamiento específico es sólo una parte del problema" (Yoder, 1983)

1.2.5. TEORÍAS REFERENTES A LA CAPACITACIÓN

Existe un sinnúmero de teorías que en la actualidad abordan el estudio de las organizaciones, ya sea desde perspectivas empresariales «económico administrativas», o sociológicas, aparte de las psicológicas. Su objeto de estudio va desde obtener mejores resultados en la producción hasta el estudio del sujeto en relación con su entorno laboral, de ahí que indirectamente mencionen el fenómeno de la capacitación, en realidad no lo abordan de una manera directa, hacen referencia ha esta como un elemento más. Aquí se mencionan tres de estas tendencias, aunque en realidad las dos primeras, Calidad Total y Evaluación de Rendimientos, son de un enfoque de educación eminentemente tradicionalista, la tercera, Cultura Laboral, se pude considerar fuera de tal esquema. El objetivo de presentarlas consiste en mencionar las tendencias, supuestamente, más recientes que hacen referencia a la "capacitación".

Una de la teorías más difundidas en la actualidad que involucra a la capacitación es la noción de "Calidad Total". El Control de Calidad Total inicia a fines de los sesenta y se desarrolla en los setenta, posteriormente en los 80 evoluciona como una nueva y mejor estrategia de negocios en las organizaciones amplias (Feigenbaum, 1983). No obstante, a pesar de la enorme difusión que ha tenido la *Calidad Total* en México y la considerable inversión que realizaron miles de empresas, muy pocas han mostrado evidencias palpables del éxito y empiezan a saborear los beneficios que una verdadera cultura de calidad ofrece (Revista Capacitación, octubre del 94)

En realidad el concepto de Calidad Total ha quedado un tanto atrás y ha dado paso a otros términos. "En 1987 la ISO (Organización Internacional de Normalización) publicó sus primeras cinco normas internacionales sobre aseguramiento de calidad conocida como las normas serie ISO 9000" (Revista Capacitación, octubre del 94). La misma organización establece que "la serie ISO 9000 determina cuales son los elementos necesarios para establecer un Sistema de Calidad, sin embargo la complejidad del mismo depende de muchos factores, de la complejidad del diseño, del proceso de producción, de las características del producto y servicio. Bajo la normatividad de la ISO 9000, cada procedimiento que se realiza dentro de la empresa es un procedimiento de calidad y todas las áreas son importantes" (Revista Capacitación, octubre del 94)

Para esta visión empresarial el primer término es calidad y lo define como el conjunto de características de un elemento (producto o servicio) que le confieren la aptitud para satisfacer las necesidades explícitas e implícitas del cliente. También se aclara que la palabra calidad no se usa para expresar excelencia en términos comparativos, ni para evaluaciones cuantitativas en donde se busquen niveles o grados de calidad. El vocabulario describe términos como políticas, dirección, aseguramiento, control, sistema, plan auditoria, rastreabilidad, no conformidad y especificaciones (Revista Capacitación, octubre del 94). Las versiones sobre el término se van cambiando de acuerdo a las características establecidas por la mencionada organización. En la actualidad existen versiones ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003 e ISO 9004, donde la más adelantada la ISO 9004 proporciona lineamientos para implantar un sistema de calidad, en el cual todos los factores que influyen en la calidad de los productos y servicios estan bajo control (Revista Capacitación, octubre del 94)

Otra teoría que implica al fenómeno de la capacitación es la llamada Evaluación de Rendimientos, la cual consiste en una evaluación de las capacidades del empleado por medio de un método para determinar su remuneración. La evaluación de tareas es una técnica a través de la cual se ordenan los puestos de una empresa por su importancia (Mansany, 1972). Continua. También se define como método sistemático para analizar las dificultades de un puesto con relación a otros. El objetivo de la evaluación de tareas es pues estructurar una composición interna y coherente como base para remunerar al personal. El estudio del método a aplicar consta de dos grandes operaciones. La primera es

el estudio de los métodos de trabajo que se dirigen a emplear mejor los elementos involucrados en la producción; la segunda es la mediación del trabajo que se dirige a medir el rendimiento del trabajo. Como se puede observar la noción de Evaluación de Rendimientos no es nada novedoso, sin embargo en la actualidad continúa siendo de mucha utilidad.

También se conoce como valoración de puestos a la operación completa que determina el valor de un puesto individual en una organización en relación con otros puestos de la misma. Empieza con un análisis de los trabajos para obtener descripciones, por medio de algún sistema diseñado para determinar el valor relativo de los puestos, o grupos de puestos. También incluye el evaluo de estos valores, estableciendo los salarios máximo y mínimo para cada grupo de trabajos, con base en su valor relativo. La operación termina con la revisión final del Sistema de Salarios Resultante (Lanham, 1962).

La Cultura Laboral es una visión sociológica de concebir las relaciones laborales, se basa en un cambio de relación entre empleados, directivos, ejecutivos y patronos. Es decir, tal noción considera imprudente establecer contradicciones entre los integrantes de empresas e instituciones, establece que no son contingentes ni ajenos unos de otros, todos son elementos importantes en la consecución de los objetivos laborales.

Aquí se propone una nueva forma de relación, donde la actitud hacia el trabajo y hacia los demás integrantes de la organización sea con base en una idea de cooperatividad, para que se llegue a acuerdos colectivos, esta visión no se queda en la simple relación patron-empleado, propone una nueva cultura de interrelación entre ambas partes en todos los ámbitos de la actividad humana, por lo cual es necesario incluir una educación enfocada hacia estos principios para poder establecer una adecuada cultura laboral. No obstante al "examinar la literatura de la cultura de la organización, puede ser útil un grado de escepticismo arraigado históricamente".

Muchos escritores recientes examinan el valor de los estudios de la cultura de la organización pensando que eran totalmente novedosos. Sin embargo, los conceptos que emplean no parecen radicalmente diferentes a aquellos adoptados hace una generación por quienes buscaban una comprensión de lo que entonces se llamó organización informal (Barnard, 1938) o su descendiente, el clima de la organización (Payne y Pugh, 1978). Aunque los investigadores del clima de la organización generalmente en los métodos derivados de la antropología, que son más cualitativos y más sensibles a los matices del significado" (Smith, 1990). Las tendencias más importantes que han estudiado la cultura laboral son las siguientes:

1.-

Mannén y Barley (1985) aportaron un enfoque conciso de la cultura de la organización. La consideraron como un producto de cuatro aspectos, el contexto ecológico, la interacción diferencial, los acuerdos colectivos y la capacidad reproductiva y adaptativa. Shein (1985) tiene una concepción de cultura de la organización estrechamente relacionada con la de los autores anteriores, pues una a la organización como una subcultura. Aunque Shein pone un énfasis mayor en la forma en que los acuerdos colectivos se dan por supuesto con el paso del tiempo.

Una tercer postura con autores más radicales, critica la noción poética de cultura, la consideran como una cualidad separable que poseen las organizaciones. Smircich (en Smith, 1990), afirma que las organizaciones son culturas y propone un enfoque que implemente un análisis cultural de la vida de las organizaciones. Otros autores como "Peters y Waterman (1982), Deal y Kennedy (1982), Peters y Austin (1985) se han fijado desde hacen mucho tiempo en las tareas de sostener que si podemos especificar las culturas de las organizaciones eficientes, entonces la dirección sería capaz de crearlas y controlarlas" (Smith 1990).

No obstante la aparente actualidad de estas teorías no aportan nada nuevo, en específico al proceso de enseñanza-aprendizaje, al estudio del sujeto en su entorno laboral. Sólo consideran a la "capacitación" como un elemento más para aplicar sus principios en la producción de bienes y servicios.

1.3. NOCIONES DE GRUPO

Desde que el hombre existe se ha organizado en comunidades o sociedades para interrelacionarse, con el objetivo de satisfacer sus necesidades y de desarrollarse. Las relaciones sociales y psicológicas propician la formación de grupos, los cuales pueden ser grandes, pequeños, temporales, espontáneos o formales. De estas formas de organización se desprenden sus conceptualizaciones.

1.3.1. CONCEPTO DE GRUPO

Para Cartwright, grupo es el conjunto de individuos cuyas relaciones mutuas hacen a éstos interdependientes en algún grado significativo. Así definido el término grupo se refiere a una clase de entidades sociales que tienen en común interdependencia entre sus miembros constitutivos (Cartwright y Zander, 1959)

Es evidente que el grupo aparte de ser un conjunto de individuos también se caracteriza por tener metas y objetivos comunes entre los integrantes del mismo. En relación a esto, Newcomb (1964) considera que el grupo consta de dos o más personas que tienen normas comunes respecto a ciertos asuntos y problemas, cuyas funciones sociales están estrechamente interrelacionadas. Esta definición es muy clara y precisa en relación al número de personas que integran un grupo. Considera que por lo menos dos personas conforman un grupo siempre y cuando estén interrelacionadas y compartan normas similares.

Sin embargo, existen autores que también le dan importancia a la temporalidad, uno de ellos es Sherif (en Sbandi, 1990), definió el grupo como una unidad social que consta de una pluralidad de individuos que durante un lapso de tiempo dado se mantienen unidos en una cierta relación de interdependencia de estatus y función, y que poseen, de forma expresa o tácita, una serie de valores o normas que regulan el comportamiento de cada individuo al menos en lo que respecta al grupo.

Para esta definición también son importantes las funciones y el estatus de los integrantes, lo cual indica que la formación del mismo conlleva ya una estructura.

Con respecto a la definición en estos términos y elementos, Heibsch (en Sbandi, 1990) comparte el mismo punto de vista de Sherif, considera que se entiende por grupo un conjunto de personas que dentro de un marco de coordenadas espacio-temporales cooperan unos con otros y, por consiguiente, se hallan mediata o inmediatamente en activa relación o comunicación mutua (mínima en cuanto a intensidad, extensión e intimidad), y que por propia iniciativa forman un orden interno y están orientadas, cada una según sus funciones, a la realización de un valor.

Esta definición, a parte de contener las características de las anteriores, considera la relación comunicativa de los integrantes quienes tienen un "orden" interno el cual les permite, según sus funciones, orientarse hacia sus metas. Sin embargo, esta definición parece aplicarse a los grupos grandes como las instituciones y empresas, comprendidas en su totalidad.

En este último punto es donde algunos autores como Homans (1963) delimitan al grupo como un número reducido de integrantes, ya que de esta forma tienen una relación más estrecha. Este autor define el grupo como una serie de personas que, durante un lapso de tiempo, tienen un trato muy frecuente, y cuyo número es suficientemente reducido como para que cada uno pueda entrar en una relación con todos los demás, cara a cara.

Las definiciones antes mencionadas coinciden en entender al grupo como un conjunto de personas interrelacionadas e interdependientes entre sí, cada una con determinada función o rol, unidas por valores, normas y metas en común. Sin embargo, ninguno de estos autores en sus definiciones aclara que todos estos elementos -interacción, interdependencia, valores, normas, metas, y roles- son

roles >

también fenómenos psicológicos que incluso están vinculados a la afectividad de los individuos y del propio grupo. En este sentido, tales elementos se pueden entender como una "relación psicológica" primordial entre los integrantes.

Con base en lo anterior y en los fines de este trabajo, los cuales se orientan hacia los grupos de aprendizaje y que por lo tanto son los que más interesan, se retoma la definición de Hairman (1972) propuesta por los sociopsicólogos Krech y Crutchfield, definen al grupo como dos o más personas que se encuentran en relación psicológica explícita entre sí. Se da por entendido que los integrantes del grupo comparten valores, normas y metas similares con un rol específico cada uno, además de todas las características mencionadas en las definiciones anteriores.

Por lo tanto, se entiende por grupo de aprendizaje al conjunto de personas que comparten relaciones afectivas, funciones, status, valores, normas y metas comunes con un orden interno, mientras que a los grupos laborales se les anexa, en cuanto a sus funciones, la definición clara y específica de sus roles de trabajo.

1.3.2. TIPOS DE GRUPO

Existen diferentes tipos de grupo, como ya se dijo anteriormente, se pueden clasificar según su organización estructura, temporalidad o formalidad. Depende de los objetivos y las metas la clasificación que se haga. Existen diferencias según los autores y las tendencias, sin embargo, lo importante consiste en observar la relación entre las diferentes nociones.

Grupos Grandes y Pequeños o Macrogrupos y Microgrupos

La distinción entre grupos grandes y pequeños responde únicamente al número de integrantes, así tenemos que para Munné (1988), "se consideran microgrupos o pequeños, hasta los treinta miembros, aunque algunos (Argyle, por ejemplo) desde el punto de vista experimental opinan que aquellos no deben tener más de quince o veinte personas". Tal definición es puramente cuantitativa, no obstante, la característica principal consiste en observar que los integrantes tienen relaciones más personales e inmediatas. En cambio los macrogrupos "grupos grandes", al aumentar en el número de integrantes, las relaciones interpersonales se efectúan de manera indirecta. "En el macrogrupo, al ser muy difíciles si no imposibles las relaciones personales globales, se recurre a la organización".

Grupos Primarios y Secundarios

La distinción entre grupos primarios y secundarios consiste en resaltar las características cualitativas de los mismos. El primario es aquel que se basa en la afectividad y cuyos miembros, generalmente muy pocos en número, se mueven espontáneamente, llegando a intimar entre sí. Son grupos que tienden a durar (Cooley en Munné 1988). También se caracterizan por una íntima asociación y cooperación, cara a cara, por la simpatía e identificación mutua que los miembros expresan lingüísticamente cada vez que dicen nosotros. En otro sentido, en los grupos secundarios, como son por ej. Una empresa, un sindicato o el ejército, la solidaridad entre sus miembros no nace de una afectividad ni es tan espontánea. Se basan en una organización formal, de la que dependen su unidad y su persistencia temporal. Originan relaciones impersonales y, más exactamente, funcionales, cada miembro es tal y es más conocido y relevante por su rol dentro del grupo que por su personalidad.

Grupos Estructurados y Organizados

Según Newcomb (1964), en los organizados las funciones no son específicas para cada integrante, pueden ser desempeñadas por diferentes miembros, es decir no hay roles específicos y delimitados. Mientras que los estructurados son aquellos en que los miembros se han dado normas fijas, han repartido las funciones (o papeles) y cada uno ha aceptado la que le corresponde, con vistas a la consecución de la meta en común.

Grupos Formales e Informales

Para Newcomb (1964) la denominación de formales o informales puede poseer ya en sí una organización y estructura. El formal es aquel cuya estructura depende de otras instituciones, organizaciones o grupos, que difícilmente podría ser modificada sin que llegasen a cabo reformas o los otros grupos o instituciones. Los informales pueden disponer con mayor facilidad de su estructura y organización. Además se forman espontáneamente y son temporales.

Grupos de Pertenencia y de Relación

Sargent y Williams (en Hauman, 1972) consideran grupo de pertenencia aquel en el que el integrante se encuentra como miembro de manera oficial y establecida. El de relación es aquel en el cual el individuo se siente unido, al menos por el sentimiento, aunque en realidad aun no pertenece, o solo colabora por el afecto al mismo. Es decir, estos tipos están clasificados conforme al desarrollo del mismo en una primera fase de relación sentimental y en una fase posterior de pertenencia formal.

Grupos Abiertos y Cerrados

Foulkes y Anthony (en Shaw, 1989) establecen que los abiertos se caracterizan por permitir la integración de nuevos elementos, en muchas ocasiones estos están en constante cambio. Los grupos cerrados, por el contrario, se caracterizan por no permitir el ingreso a nuevos miembros, son como elites.

Grupos Permanentes y Pasajeros

Para Critwight y Zander (1989) estos tipos de grupos se clasifican únicamente por su duración, es decir, según el tiempo que tengan de haberse conformado. Los permanentes son los que han estado a través de un largo periodo para realizar actividades y funciones establecidas social y culturalmente, y los integrantes se consideran "miembros" del mismo, es el caso, por ejemplo, de las instituciones. Los pasajeros se forman para cumplir con su objetivo y posteriormente se desintegran, sólo se conforman para cumplir con una determinada meta.

Este es el caso de los grupos educativos, los cuales interesan para este trabajo, puesto que la formación laboral se da por medio de la conformación de grupos que tienen como objetivo alcanzar metas con relación en la enseñanza-aprendizaje y las funciones laborales.

Sin embargo, también cuentan con características de grupos abiertos, pues se permite la integración de nuevos miembros, según la dinámica y la organización de la enseñanza laboral; son también pequeños por el número de sus integrantes. Aunque habría que aclarar que la mayoría de los grupos educativos se encuentran dentro de los permanentes como las instituciones.

La tipología de grupos es tan sólo para clasificar a los mismos, en la práctica cuentan con características de varias clasificaciones. Incluso existen otros tipos en relación con el contexto social en el que se desenvuelven, como son los de terapia, sociales, de trabajo, comités, equipos, etc.

En este sentido, es muy difícil encontrar grupos que entren por completo en determinada categoría, puesto que están en constante movimiento y cambio. Lo que sí es un hecho, es que los educativos, los cuales interesan a este trabajo, por lo general son pasajeros, pequeños, formales y abiertos, es decir, no se pueden clasificar categóricamente dentro de un sólo tipo.

Grupos Operativos

Pichon-Riviere (1985) generalizó a todo grupo como el conjunto de individuos con dos principales características; acciones e interacciones individuales, y elementos y estructuras macrosociológicas observables que conforman un todo organizado. Esta definición fue retomada por el autor para trabajar con grupos psicoterapéuticos centrados en la tarea.

En el siguiente cuadro se presentan los principales tipos.

AUTOR O AUTORES	TIPOS DE GRUPO	
	CLASIFICACIÓN	DEFINICIÓN
Munne	Pequeños o microgrupos	Se componen de dos hasta treinta integrantes y la relación es directa, cara a cara.
	Grandes o macrogrupos	Número mayor al anterior no especificado con exactitud, la relación es indirecta y en referencia a sus funciones, por lo general comprende a instituciones y empresas.
Cooley	Primeros	Se basan en la afectividad de sus integrantes.
	Secundarios	Se basan en una organización formal, también son empresas e instituciones.
Newcomb	Estructurados	Normas y funciones efectuadas por cualquiera de los integrantes.
	Organizados	Normas y funciones aceptadas por los integrantes.
Newcomb	Formales	Su estructura depende de otras instituciones, organizaciones o grupos.
	Informales	Los integrantes disponen de su estructura, se forman espontáneamente y son temporales.
Sargent y Williams	Pertenencia	El integrante es miembro oficial.
	Relación	Integración afectiva hacia el grupo, aunque no pertenezca al mismo.
Foulkes y Anthony	Abiertos	Permiten la entrada a nuevos integrantes.
	Cerrados	No permiten el ingreso a nuevos integrantes.
Cartwright y Zander	Permanentes	Se encuentran a través del tiempo.
	Pasajeros	Cumplen una determinada tarea y se desintegran, son efímeros.
Pichon-Riviere	Operativos	Contienen dos principales elementos, acciones e interacciones individuales, y estructuras que conforman un todo organizado.

Cuadro 10.

1.3.3. TEORÍAS DE GRUPO

Existen diversas teorías sobre el fenómeno grupal, pero todas han contribuido a mejorar o incrementar el conocimiento del mismo. A continuación se presentan las más importantes.

TEORÍA DE LEWIN

Según Lewin (1959), el grupo es un todo que debe ser considerado como dinámico, en cuanto que se halla constantemente sometido a la influencia de diversas fuerzas, las que a su vez están en continuo cambio, sin que por ello dejen de ser un todo. El todo no es comprensible sin sus partes, pero las partes constituyen un todo por la interdependencia mutua en que se hallan. La concepción del grupo como un todo dinámico incluye una definición basada en la interdependencia de los miembros (o, mejor dicho, de las subpartes del grupo). Parece bastante importante destacar este punto debido a que muchas definiciones de grupo aluden más a la semejanza de los miembros que a su interdependencia dinámica como factor constituyente del mismo. Concluye diciendo que debe reconocerse que incluso una definición de vinculación al grupo que haga referencia a la comunidad de objetivos o de enemigos es también una definición por semejanza.

Existen dos conceptos importantes dentro de la teoría de Lewin, campo e interdependencia. Se entiende por campo una totalidad de hechos simultáneos considerados como mutuamente dependientes unos con otros. Al respecto, la mejor definición de la teoría de campo, en la cual se encuentra contenida la definición de grupo, es la siguiente: método de análisis de las relaciones causales y de síntesis de las construcciones científicas. El concepto de interdependencia también es fundamental en la teoría de Lewin; se refiere a la interdependencia de los integrantes del mismo grupo en relación con otros grupos. Se lleva a cabo por la relación de las normas, valores, roles y metas del mismo grupo. Es decir, es la interdependencia mutua de los miembros del grupo, como partes de los subgrupos, así como de las otras partes del espacio vital, las metas, normas, entre otros (Lewin en Sbandi, 1990).

En esta definición también deben tenerse en cuenta aspectos psicológicos como: metas, valores, estímulos, necesidades, relaciones sociales, y otros elementos generales del campo como la atmósfera -tensa, amable u hostil- y el grado de libertad. La aportación más importante de la teoría de grupo de Lewin consiste en establecer un enfoque de "totalidad", con lo cual deja atrás las teorías individualistas que ponen al individuo en primer plano.

Como se puede observar, Lewin define al grupo por medio de su teoría del campo, en cuyo corpus total se encuentran las nociones de interdependencia, dinámica, fuerza y demás elementos, con los cuales explica la relación del individuo dentro de las organizaciones.

TEORÍA DE CARTWRIGHT Y ZANDER

Para Cartwright y Zander (1989) un grupo es un conjunto de individuos que tienen relaciones mutuas que los vuelven interdependientes en un grado significativo. Definido en esta forma, el término grupo se refiere a una clase de entidades sociales que tienen en común la propiedad de interdependencia entre sus miembros constituyentes. Se puede apreciar que estos autores están en estrecha relación con la concepción de grupo de Lewin, en cuanto lo ven como relación de interdependencia.

TEORÍA DE BALES

La teoría de Bales es un enfoque interaccionista del grupo, su procedimiento para ~~estudiar~~ y explicarlo se puede entender como un método sencillo, ya conocido, que consiste en enumerar las interacciones registradas en él: es el método de quién habla con quién ~~en~~, en el cual el observador

observarlo

indica con una marca las interacciones de cada miembro. De esta forma llega al estudio interaccionista de los individuos en grupo.

En este sentido, una interacción es una comunicación, verbal o no verbal, que puede ser entendida por los demás como una simple expresión. La interacción puede ser considerada, por tanto, como una interacción de actos (Bales en Shaw, 1989). La importancia de esta teoría y su método consiste en que la observación de interacciones permite obtener conclusiones sobre la situación de un grupo y de sus miembros.

Sin embargo, en este caso, las interacciones no bastan por sí solas para describir la vida del grupo, sólo comprenden muchos de los datos con otras observaciones hechas en el curso de las mismas sesiones (por ejemplo liderazgo, rendimiento, atmósfera y comportamiento en general del individuo) y con los resultados de otras fuentes de información más eficientes y -lo que es más importante, hacer pronósticos sobre el grupo (Sbandi, 1990).

TEORÍA ACTUAL DE PAGES

Pages (en Sbandi, 1990) parte del supuesto de que la existencia de la afectividad en los grupos es un hecho innegable, por lo cual su teoría se centra en la relación de la afectividad con los demás factores del grupo. El problema consiste en cómo se ha de explicar y en qué consiste, es decir, si a) es una pluralidad de afectos individuales (afectividad en el grupo), o b) es la afectividad común a todos los miembros (afectividad del grupo). Por consiguiente, en todo grupo y en todo tiempo existe un sentimiento predominante que, con matices individuales, es compartido por todos los miembros del grupo. Este sentimiento, con frecuencia inconsciente, dirige la vida del grupo en todos sus planos (lo cual se puede observar en la terapia de grupo y en el grupo de instrucción).

Es evidente que para Pages el sentimiento de grupo es lo que determina y dirige las acciones del mismo. Las metas, roles y valores se darán en función de la afectividad del mismo.

“En todo grupo existe, por consiguiente, según Pages, una afectividad colectiva, que sirve de base para todos los fenómenos grupales. A la pregunta por el origen de esta afectividad colectiva pueden darse siempre, según él, tres respuestas:

- Es producto de las expresiones históricas del individuo reactivas por medio de un mecanismo (sugestión, interacción, etc.)
- Es producto de la historia del grupo y de los subgrupos, la cual halla su extensión en una cultura general.
- Tiene su origen en la situación de grupo” (Pages en Sbandi, 1990)

La afectividad grupal es un fenómeno que se desarrolla en el seno del mismo como extensión de su origen histórico, es decir, la experiencia que ha tenido el individuo en otros grupos, los cuales también tuvieron afectividad, le permite que se desarrollen en otro nuevo.

Los principales fundamentos de su teoría son: La co-presencia de varias personas en un mismo grupo hace que cada miembro experimente directamente una relación emocional con el otro, y que de este modo se apropia del otro en su calidad de ajeno a él. Este proceso, por lo general inconsciente, común a todos los miembros de un grupo en cualquier situación en que se encuentren, constituye la base del lazo afectivo de unión del grupo y no puede ser atribuido a instintos, ni a interacciones puramente externas, o reducido a ellas, sino que, por el contrario, se halla en la raíz misma de cada uno de sus fenómenos (Pages en Sbandi, 1990).

De esta forma, Pages establece una interacción social afectiva de los individuos en el grupo, esto es la base de la vida del mismo, la cual se caracteriza por un multiforme diálogo entre sus miembros y que tienen como finalidad la formación de la “vivencia” por medio de la “relación” experimentada por todos.

1.3.4. DESARROLLO DE GRUPO

Los grupos, al igual que los sujetos, nacen, crecen y mueren. pasan por distintos procesos de "desarrollo dinámico", donde las relaciones entre los individuos se encuentran en un constante "estado de cambio". Existen diferentes esquemas para representar los procesos de evolución de un grupo. Sin embargo, existen cuatro principales que se dan y se identifican en la conformación de todos los grupos, formación, conflicto, organización y realización.

La formación se caracteriza por una gran incertidumbre ante la finalidad, estructura y liderazgo del grupo. En esta primera fase los integrantes tratan de establecer relaciones de comunicación entre todos, el principal objetivo es conocerse unos a otros. Al principio "las personas tienen expectativas de lo que ocurrirá en el grupo, aun antes de unirse a él. Matizan sus primeras percepciones de estas expectativas y de sus necesidades personales. Llegan además con historias y experiencias individuales relativas a otros grupos". (Napier, 1975)

El proceso de conflicto, como su nombre lo indica se caracteriza por una relación conflictiva dentro del grupo, existe resistencia de los individuos hacia el control del mismo. Este proceso es el que Napier (1975) denomina movimiento hacia la confrontación, sólo hasta después de ensayar las conductas propias dentro de las fronteras del grupo, es cuando caen las máscaras y los individuos establecen papeles personales y revelan conductas más características. Durante este proceso se comienzan a conformar las normas y valores que orientarán la conducta del grupo, esta es una de las razones por las cuales existe conflicto, no existen normas y valores comunes a todos.

Durante el proceso de organización surgen relaciones estrechas y el grupo muestra cohesión, las metas ya están establecidas por sus integrantes. Esta etapa es importante porque en ella se establecen norma y valores comunes a todos los integrantes, lo cual orientará las actividades y el comportamiento de los sujetos. Napier (1975) incluye en este proceso dos aspectos el de compromiso y armonía y el de revalorización, en el primero considera que también hay una confrontación entre los papeles desempeñados por los integrantes y la dificultad de las tareas, en el segundo, existe ya una unión de los componentes y de las tareas. Asimismo, establece, que con estas acciones se encauzarán los procedimientos del grupo hacia la tarea con mayor eficiencia.

En la realización la estructura es ya funcional y aceptada, el grupo se orienta hacia la realización de sus metas y objetivos. Existe una identificación plena entre los integrantes y se orientan según las normas, valores y metas establecidas. Para Napier (1975), estas etapas se repiten en todos los grupos, por lo cual el desenvolvimiento de los mismos se efectúa por la repetición de los ciclos y la solución de los problemas que se presentan, es precisamente cuando se dice que el grupo ha madurado.

1.3.5. ELEMENTOS ESTRUCTURALES DEL GRUPO

Los grupos para conformarse y desarrollarse necesitan de ciertos elementos que les permita a sus integrantes relacionarse, comunicarse e integrarse dentro de un determinado ambiente. En la medida en que estos elementos se efectúan adecuadamente el grupo se ira conformando de manera sólida y positiva. A continuación se mencionan los elementos más importantes de la dinámica grupal.

Estructura y organización "Todo grupo tiene una estructura para su organización visible y otra para la invisible. La primera se refiere a la división del trabajo y a la ejecución de las tareas esenciales. La segunda es la referente a los convenios no reglamentados o implícitos, basados en criterios tales como influencia, antigüedad, poder, habilidad, etc." (González, 1978)

Normas Son las reglas que rigen la conducta de los individuos del grupo y que en conjunto forman lo que se denomina código. Su objetivo es propiciar una estructura para el logro de los objetivos planeados. Pueden corresponder al mismo grupo a otros grupos e instituciones del entorno. De las

normas elaboradas y aceptadas por el grupo se forman los valores los cuales influyen en el comportamiento y desenvolvimiento de los integrantes. (Cartwright y Zander, 1989)

Cohesión Este elemento estructural Sprott (1975) lo define como el campo total de fuerzas motivantes que actúan sobre los miembros para mantenerlos en grupo.

Atmósfera Se refiere al ambiente y disposición de ánimo o sentimientos que se encuentran difundidos dentro del grupo. La atmósfera se encuentra condicionada por factores internos y externos (Cartwright y Zander, 1989) Los factores internos y externos pueden ser emocionales, de comunicación y de imagen del propio grupo. En términos sencillos la atmósfera es el tipo de ambiente que prevalece en el seno del grupo ya sea formal, informal, cordial, tenso, libre, autómata, entre otros

Metas Son los fines ~~hacia~~ los cuales se dirigen las actividades del grupo. Las metas deben estar relacionadas, en cierto grado, con las necesidades e intereses individuales para que estas y las necesidades del grupo se satisfagan en forma razonable (Beal, 1964). Las metas son también los objetivos a los que se busca llegar, son la principal razón de existencia del mismo, un grupo sin objetivos, es como un barco sin brújula. Es necesario mencionar la importancia de la relación entre las necesidades de los integrantes con las metas. Esto es de gran importancia en los programas de enseñanza laboral, puesto que de no contemplar las necesidades de los integrantes de la institución se propician conflictos y contradicciones que afectan el desarrollo y el desenvolvimiento de todos los grupos que integran a la misma. Esto es fundamental en el proceso de preparación laboral, puesto que en el supuesto de no existir tal relación no se estará cumpliendo con los objetivos de la misma. Y en el caso de que estén establecidos en el programa es necesario llevarlos a cabo, de no ser así, de nada servirán.

Papeles o Roles Lindgren (en González 1978) define los papeles del grupo como las pautas de acción que indican el rango que se ocupa y el rango de acción. Ralph Linton (en González, 1978), lo define en función de las acciones que el individuo realiza para validar la ocupación de un rango, y Miller (en González, 1978) dice que los roles tienen cierto efecto normativo en la conducta según el rango que la persona ocupa, son estructuras impuestas a la conducta. También se pueden entender como la función que cada integrante debe realizar para el buen desenvolvimiento del grupo.

Estos son los fenómenos que se dan en la dinámica de grupo, el desarrollo de este depende de la forma como se vallan dando los elementos que la relación de cada uno de los integrantes con los demás miembros. Para conjuntar un buen grupo es necesario propiciar una formación positiva de todos estos factores, en la medida en que estén en relación tanto con los intereses grupales como con los individuales la maduración y desenvolvimiento será más armónica y efectiva.

El adecuado desarrollo del grupo depende en gran parte, de la persona responsable de coordinarlo, esta persona influye directamente en la formación de los factores antes mencionados, de ahí la importancia de saber de qué manera se conforman y evolucionan. El coordinador, al ser responsable, se convierte automáticamente en el líder del grupo, por lo tanto, debe tener conocimiento de los factores que intervienen en la dinámica grupal, para que de esta manera conduzca y oriente en forma positiva y efectiva al grupo hacia las metas y objetivos establecidos.

1.3.6. DIRECCIÓN DE GRUPOS

La dirección de un grupo depende en gran medida de la forma como sea coordinado y dirigido, un buen coordinador soluciona los problemas internos y propicia un ambiente de trabajo y respeto entre los integrantes, de igual forma lo orienta hacia sus metas ~~establecidas~~ y es capaz de solucionar los problemas de trabajo que se presenten.

De esta forma, la dirección de grupo es el proceso por el cual el individuo dirige, guía, controla o influye en las maneras de pensar, sentir o comportarse de otros seres humanos. La dirección es un esfuerzo que un sujeto realiza para orientar o dirigir el comportamiento de los integrantes hacia un fin concreto (Haiman, 1972). Es importante establecer que en este caso se toma la dirección no como la

forma de manipular o controlar, sino en el aspecto más amplio y positivo del término, es decir, para organizar y ordenar las tareas. Por lo tanto, el responsable lo que tiene que controlar son las fuerzas despiagadas por la dinámica grupal con base en su influencia, y en la forma de pensar y comportarse de los integrantes.

Para esto el dirigente orientará su esfuerzo y el del grupo hacia una adecuada ejecución de las tareas para el cumplimiento de los objetivos del mismo. Así, la dirección es un esfuerzo que el responsable realiza para orientar o dirigir el comportamiento de los demás hacia un fin concreto (Hairman, 1972).

Existen diversos estilos para dirigir un grupo, pero de una u otra forma, generalmente caen en tres principales: *Laissez Faire*, autoritaria y una más que hace a implementar y sobre todo, de las dos últimas, las cuales se encuentran en relación con la personalidad del líder.

En el grupo *Laissez Faire*, los individuos tienen total libertad para tomar sus propias decisiones. La dirección se fundamenta en el principio de *dejar hacer*, cada integrante efectúa sus funciones por autodeterminación; está caracterizado por su falta de organización (Beal, 1964). El problema en esta modalidad de conducción consiste en la posibilidad de caer en la anarquía.

"El autotansismo es un proceso social en que los individuos de un grupo o célula social los toma un hombre de quien se supone que sabe mejor que los demás lo que el grupo debe hacer o creer. Una vez tomada su decisión, el dirigente autotansio o autocrata (como a veces se los llama) encausa la conducta de los demás hacia los fines predeterminados por él. Sus métodos de mando pueden ser variados y diversos. Pueden tener la apariencia de procedimientos democráticos. El factor fundamental es que el dirigente es el "autor" de la decisión y los dirigidos la aceptan sin discusión. Esto implica claramente que se considera al dirigente superior a los dirigidos" (Hairman, 1972). En este tipo de dinámica no se permite la participación de los integrantes en la toma de decisiones, y la función del dirigente consiste únicamente en realizar lo que se le indica sin reflexionar o analizar el porqué lo hace. Por lo tanto, el dirigente y líder es el que manda y el que tiene la razón.

La democracia es un proceso social en que el grupo, como tal, se gobierna así mismo (no está sujeto a una autoridad externa) y en que los miembros del grupo están igualmente representados en la toma de decisiones en colaboración. Si hay diferencias irreconciliables dentro del grupo, la decisión corresponde a la mayoría numérica, y se da por hecho que los demás la acatarán (Hairman, 1972). En una dinámica democrática la función del dirigente consiste en ayudar al grupo a realizar sus funciones de la mejor manera, puesto que se considera al grupo capaz de tomar sus decisiones. Otra forma de conducir un grupo consiste en implementar tanto el autotansismo como la democracia según la situación que se presente. En este caso la principal tarea del dirigente consiste en determinar qué tipo de decisión se puede tomar con respecto a las circunstancias y condiciones que tenga.

En muchas escuelas e instituciones la educación y la dinámica laboral aún se da de una forma tradicional, donde únicamente participa el profesor o coordinador en la construcción del conocimiento y en la toma de decisiones. "No cabe duda de que los educadores avanzados están en lo cierto cuando insisten en que la educación tradicional es mucho más autotansia de lo que debería ser, y que solamente se generarán conocimientos sólidos cuando sea mejor la participación del estudiante y menor la del maestro" (Hairman, 1972).

De lo anterior se deduce que la forma más sana de coordinar y dirigir un grupo es por medio de un esquema democrático. Entendiéndolo como una forma activa de construir el conocimiento, donde no existen jerarquías que inhiban la educación. De igual forma este tipo de dirección también es el más recomendable para dirigir todo tipo de grupos y equipos, ya sean laborales, psicológicos, juveniles, infantiles o de cualquier otra índole. Aunque no se descarta que determinadas circunstancias obliguen al responsable del grupo a implementar un modelo dual de dirección. Sin embargo, la forma de dirigir depende del tipo de líder que tenga el grupo, él es quien orienta a los integrantes hacia los objetivos.

1.3.7. LIDERAZGO

Dada la importancia que representa el líder, resulta conveniente definirlo como aquel sujeto que ocupa una posición clave en el grupo, influye en los integrantes con relación en las expectativas del papel de su función, coordina y dirige al grupo en su mantenimiento y consecución de las metas. Una persona se convierte en dirigente participando en las actividades del grupo y dando pruebas de su capacidad para despachar la actividad del mismo. El dirigente es una persona responsable de coordinar las actividades de los miembros del grupo, encaminadas a lograr un fin común (Stogdill en Haiman, 1972)

Para cumplir con esta función existen tres tipos de líder, los cuales son los más importantes entre todos las clasificaciones que se puedan tener. Estos son: liderazgo autotónico, democrático y liberal. Cabe mencionar que los formas de liderar están estrechamente relacionadas con las formas de dirigir el grupo.

Lider Autotónico o Autocrático

El líder autocrático de un grupo recibe las instrucciones, o por iniciativa propia, de tomar por sí mismo todas las decisiones. Es evidente que este tipo de líder propicia una dinámica autotónica, se basa en la autoridad y la jerarquía para dirigir al grupo. Lewin, Lippit y White (en Shaw 1989) efectuaron una serie de investigaciones concernientes a los tipos de liderazgo; con respecto a este, encontraron que el líder autocrático determinaba por completo el modo de proceder del grupo, imponía técnicas y actividades.

Lider Democrático

Este tipo de líder toma las decisiones en común acuerdo con el grupo, es abierto a las inquietudes de los integrantes, propicia una comunicación franca y directa, brinda apoyo a todos los participantes y participa en las tareas como un miembro más. Las dinámicas grupales con esta tendencia son generalmente las más sanas y casi siempre cumplen con sus objetivos. Lewin, Lippit y White (en Shaw, 1989) reportaron que el líder democrático permitía que el grupo determinase los planteamientos generales, se esbozaban las etapas conductuales al objetivo y se sugerían procedimientos alternativos, cuando ello era oportuno.

Lider Liberal (Laissez-Faire)

En este caso el líder tiene una participación pasiva, no se interesa por las decisiones ni por la dirección de la dinámica del grupo. Se basa en la libertad de *dejar hacer* todo lo que quiera el grupo. Estos grupos en muchas ocasiones tienen tintes de dinámica anarquista. Con respecto a este tipo, Lewin, Lippit y White (en Shaw, 1989) hallaron que el líder *laissez faire* era, en esencia, un sujeto que no participaba en las actividades grupales. Le daba completa libertad al grupo para tomar sus propias decisiones.

Generalmente se ocupan los tres tipos de líder, se combinan según la situación y el momento, en este sentido se puede percibir que los estilos de líder se complementan y se aplican para que el dirigente pueda cumplir con su rol dentro del grupo.

Esta forma de coordinar casi siempre funciona, aunque el tipo de líder que aquí se propone es el democrático. Sin embargo, democrático o combinado propician una dinámica sana, esto permite un buen desarrollo y mantenimiento del grupo, con lo cual se cumple de manera adecuada con los objetivos del mismo.

Es evidente la importancia del líder en los grupos educativos, más aún, en el estilo democrático para facilitar una adecuada comunicación y participación de los integrantes. La persona responsable de este rol no solamente debe conocer los elementos psico-pedagógicos, sino también los fundamentos y habilidades cognitivas para coordinar y dirigir de una manera adecuada la dinámica grupal, donde su papel es trascendente para cumplir con los objetivos.

1.3.8. DINÁMICA DE GRUPO

El término dinámica de grupos con frecuencia se utiliza indistintamente para designar las técnicas o tácticas que se aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje de algún grupo escolar o laboral. "La expresión 'dinámica de grupo' no siempre se utiliza, por desgracia, en su sentido preciso" (Luft, 1982). En realidad este es un error en el que generalmente se incurre cuando no se tienen los elementos necesarios para diferenciar entre los diferentes procesos y fenómenos que se dan en un grupo. Es importante diferenciar entre dinámica, técnica, y táctica para aplicarlos en forma correcta. "Por desgracia, muchos ven en la dinámica de grupo un conjunto de técnicas y métodos". Así lo refiere el autor antes citado, para algunos este aspecto puede parecer de poca importancia, sin embargo, el conocimiento de cada uno de estos conceptos (dinámica, técnica y táctica de grupo) es necesario para no caer en fallas que afecten el desempeño del grupo, o simplemente para no seguir incurriendo en tal error. En un sentido correcto, para este autor, "suele aplicarse la expresión dinámica de grupo al estudio de los individuos en interacción en el seno de grupos pequeños". El término «dinámica de grupo» implica la noción de unas fuerzas complejas e interdependientes dentro de un campo o marco común".

También, la dinámica de grupos es un campo de estudio y de investigación para entender el comportamiento de los sujetos dentro de los grupos de la sociedad. En este sentido Cartwright (1989) considera que la dinámica de grupo es un campo de investigaciones dedicado a incrementar los conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y sus interrelaciones con individuos, otros grupos e instituciones más amplios. Puede identificarse por basarse en la investigación empírica para obtener datos de significancia teórica, por su hincapié en la investigación y teoría de los aspectos dinámicos de la vida del mismo.

Son dos aspectos los que resultan de una adecuada definición del término dinámica de grupos. Por una parte, se refiere a las fuerzas que se despliegan en cada grupo a lo largo de su trayectoria en la sociedad. Según Cingliano (1982) estas fuerzas constituyen el aspecto dinámico del grupo: movimiento, acción, cambio, interacción, reacción, transformación, etc., y se distingue de los aspectos relativamente estáticos, tales como ambiente físico, el nombre, la finalidad, la constitución, etc. La acción o acción recíproca de estas fuerzas y sus efectos resultantes sobre un grupo dado, constituyen su dinámica. Por otra parte, la dinámica de grupos se dedica a aplicar métodos científicos para explicar el comportamiento de los mismos. Al respecto el mismo autor indica que la dinámica de grupos es un campo de estudio de las ciencias sociales que se dedica a aplicar métodos científicos, para determinar por qué los grupos se comportan en la forma en que lo hacen.

Por consiguiente los términos técnica y táctica de grupo tienen un significado diferente al de dinámica. Estos tres elementos integran un mismo fenómeno, se distinguen porque las dos primeras están contenidas en la dinámica. Las técnicas de grupo son instrumentos que nos permiten la facilitación del aprendizaje de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza.

Al respecto, Cingliano (1982) se refiere a ellas como "maneras, procedimientos y medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad, sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la dinámica de grupos. Este mismo autor sintetiza la anterior definición de la siguiente manera, "los medios o los métodos, empleados en situaciones de grupo para lograr la acción del grupo, se denominan técnicas grupales".

Sin embargo, es conveniente diferenciar entre técnica y táctica, González (1978) lo hace en estos términos: "Cuando hablamos de técnica, y no de la teoría de la técnica, nos estamos refiriendo al conjunto de procedimientos que se utilizan para lograr con eficacia las metas grupales. Desde nuestro punto de vista y en común acuerdo con los otros autores, la técnica es el diseño, el medio congruente y unitario que se forma en base a diferentes modos, a partir de los cuales se aprende que un grupo funciona, sea proyectivo y alcance otras metas más. La constituyen diferentes y diversos movimientos concretos (tácticas) con una estructura lógica que le dan sentido". Continúa, "cuando hablamos de táctica, nos estamos refiriendo a los movimientos específicos, a los modos que constituyen una técnica cuando un conjunto de ellas se organiza con consistencia interna".

De este modo las técnicas son la forma ordenada de llegar a los objetivos del grupo, los cuales, en la educación, siempre estarán encaminados a alcanzar determinado conocimiento o aprendizaje de los integrantes. Por su parte, las técnicas nos permiten conocer, integrar y retajar al grupo, o en todo caso, solucionar los problemas intragrúales que se presenten. Las técnicas están conformadas por una serie de tácticas, ocupadas con el fin de alcanzar las metas del grupo. En realidad, la diferencia más notoria entre técnicas y tácticas consiste en que cada una tiene sus propios objetivos prácticos, las primeras van encaminadas a propiciar el aprendizaje mediante la práctica, mientras que las segundas, por lo regular, son ocupadas para aspectos de relaciones interpersonales. Incluso, hay autores que vinculan, o se refieren a lo mismo, cuando hablan y aplican las técnicas como métodos interactivos grupales.

Resulta importante considerar que la aplicación de una técnica o táctica depende del conocimiento que se tenga de estos instrumentos. En este sentido, no se puede aplicar nada más por aplicarse, o con el fin de consumir el tiempo y de "distraer" a los participantes. Es necesario tener en claro ¿cuándo? ocupar cada una de ellas, saber ¿por qué? y ¿para qué? sirven. ¿cuáles? son sus objetivos, para seleccionarlos y aplicarlos en situaciones o momentos adecuados.

Después de haber mencionado algunos elementos psico-pedagógicos, es evidente la importancia de conocer fundamentos como la personalidad, la motivación, el aprendizaje y el PE-A; así como manejar los principios de dinámica, técnica, táctica, liderazgo, estructura y dirección de grupo, para aplicarlos en la preparación de personal. Todo lo cual tiene por objetivo llegar a una consecución más adecuada de las metas en la educación de los empleados en empresas e instituciones.

1.4. GUÍA PARA REALIZAR EL PROCESO DE EDUCACIÓN LABORAL

El proceso de educación laboral, es decir de capacitación, es más extenso y difícil de lo que generalmente se piensa. En él intervienen una serie de subprocesos interrelacionados entre sí, tienen el objetivo de proponer una preparación integral apoyada por elementos psico-pedagógicos necesarios para impartir una educación laboral con calidad, en caso de que alguno de ellos no se lleve a cabo o no se realice adecuadamente se corre el riesgo de aplicar una enseñanza limitada y deficiente.

Una educación global persigue preparar sujetos más capaces con habilidades cognitivas, conocimientos de su contexto y con posibilidades de trascender en su función. Esto le despertará una conciencia y un sentido de filiación hacia la institución donde trabajan. Los objetivos de una verdadera educación laboral no se quedan en la simple meta de propiciar un mejor rendimiento o realizar un buen trabajo. Sino que es necesario que contemple la superación tanto de la institución como del empleado de manera conjunta. (Mayor, 1990; Coll, 1992; Cinghiano, 1992; Puget, 1978)

Las partes que componen el presente sistema de educación laboral son las siguientes:

1. Detección de Necesidades.
2. Planeación
3. Diseño de Programas de Educación Laboral
4. Programación de cursos
5. Aplicación de la Educación Laboral
6. Evaluación de la Educación Laboral.

Es importante mencionar la inclusión del concepto educación laboral en sustitución del concepto de capacitación. Tradicionalmente este último concepto se refiere únicamente a la preparación que se le da al trabajador para especializarse o introducirse en determinado puesto. Aquí se considera la capacitación como aquella educación integral que le permite al empleado desarrollarse de manera integral con la institución. Es decir la educación, como tal, va más allá de la simple instrucción del puesto de trabajo.

En el siguiente cuadro se muestra de manera global el proceso de Educación laboral.

PROCESO GLOBAL DE EDUCACIÓN LABORAL (CAPACITACIÓN)	
DIVISIÓN DEL PROCESO	SUBDIVISIÓN DEL PROCESO
1. Detección de Necesidades	- Tipos de necesidades - Análisis de necesidades
2. Planificación de la Educación Laboral	- Elaboración de Criterios de Evaluación - Selección de Temática general, así como de Técnicas psico-pedagógicas
3. Diseño de los Programas (Contenidos)	- Principios y Conocimientos Generales del Contexto - Conocimientos y Habilidades Cognitivas de la Función Específica - Selección de técnicas de aprendizaje y elaboración de materiales de apoyo a la enseñanza
4. Programación de Cursos	- Selección de Escenarios - Asignación de Horarios - Selección de Instrumentos y Materiales Audio-visuales de Apoyo al Aprendizaje
5. Aplicación de la Educación Laboral	- Inicio de la Enseñanza o Preaplicación - Desarrollo Psico-pedagógico de la Enseñanza Aprendizaje - Postaplicación o Retroalimentación
6. Evaluación de la Educación Laboral	- Función de la Evaluación - Tipos de Evaluación - Método para Evaluar

Cuadro 11.

La propia naturaleza de las necesidades cognitivas y motivos que están en su origen determinan las características del modelo propuesto; ha de ser suficientemente flexible para atender de forma adecuada a las peculiaridades de los diferentes componentes y acodarse a los diferentes niveles de educación de los trabajadores. Ha de ser también lo suficientemente preciso para salvaguardar la coherencia y la continuidad del proyecto educativo global a cuyo servicio está o debe estar toda la enseñanza (Coll, 1992).

El proceso completo es un método global con el cual se persigue alcanzar el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza-aprendizaje; la secuencia de los subprocesos no es rígida ni rígida. Existen momentos y elementos que en la práctica se combinan, por consiguiente se pueden hacer ajustes durante el desarrollo con la finalidad de mejorar los resultados. Así, se proporciona un proyecto de educación laboral donde los componentes se relacionan unos con otros.

Los subprocesos se encuentran vinculados desde un inicio, pues se elaboran y se orientan conforme a: los objetivos cognitivos de aprendizaje, objetivos de la enseñanza laboral, metas de la institución y necesidades del empleado. Estos tres elementos no se pueden perder de vista en ningún momento del proceso. Son la estructura básica de toda educación, cada subproceso estará planeado y aplicado en función de estos objetivos y necesidades.

En este trabajo se presentan todas las partes que componen el proceso general. Sin embargo, en el IMSS en ocasiones la formación ya cuentan con las tres primeras partes, detección de necesidades, planeación y diseño, en estos casos lo que habría que hacer es incorporar las restantes, programación, aplicación y evaluación. Se da mayor énfasis a estos últimos, a parte de asignarle gran significancia a la aplicación de la educación laboral, ya que es en esta última donde se aplica todo lo efectuado con

anterioridad y donde se encuentra el punto nodal del cumplimiento de las metas de la "capacitación". Por eso es necesario resaltar la importancia de incluir en su implementación elementos psico-pedagógicos que apoyen la impartición de la educación laboral (Coll, 1992, Mayor, 1990, Mietzel, 1978, Morris, 1974, Ausubel, 1983, Piaget, 1978). El responsable de coordinar la formación tendrá como función actualizar de manera permanente los programas que se tengan a la mano, de esta forma podrá mantener la vigencia de estos al momento de aplicarlos.

Un programa institucional de preparación integral que no incluya promociones, ascenso de puestos, mejoras económicas, incentivos, formación educativa, actualización, y que no propicie la superación de sus empleados difícilmente alcanzará sus objetivos (Coll, 1992, Craig, 1972, Mayor, 1990).

Asimismo, un modelo de educación interactiva, y por tanto cognitivo constructivista, facilitará el cumplimiento de las metas, ya que en él, la enseñanza se realiza mediante técnicas de adquisición del aprendizaje, lo anterior propicia una educación con base en lo técnico y práctico, donde la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se comparte. El resultado de esto repercutirá en todos los niveles, pues estimula un mayor aprovechamiento de los conocimientos y las conductas requeridas, pues se le enseña a los participantes a desarrollar habilidades cognitivas. Con esto, todos participan y critican las resoluciones, buscando que la educación y la toma de decisiones sea un proceso donde no haya jerarquías ni barreras que lo inhiban y lo limiten.

La participación de todos los involucrados que intervienen en el proceso general es la base de esta educación, por lo cual, es conveniente motivarlos a participar en la obtención de conocimientos y en la resolución de problemas laborales mediante las técnicas cognitivas, esto automáticamente propone la aplicación de un programa de motivación global, durante todas las partes del proceso y de manera constante. Entre mayor sea la participación mejores resultados tendrá la formación. En este sentido el conjunto de instrumentos, audiovisuales y técnicas grupales dan como resultado una participación activa. El objeto de lo anterior consiste en formar sujetos interactivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mayor, 1992).

La educación cognitivo constructivista va más allá de la transmisión de conocimientos, propicia la búsqueda, investigación, análisis y aplicación de los mismos. Esto da como resultado un amplio aprovechamiento de todos los elementos del proceso de enseñanza, así como de propiciar la imaginación y creatividad de todos los integrantes (Coll, 1992).

En el modelo tradicional de educación se considera al profesor como el transmisor de los conocimientos, a su vez, el instructor es aquella persona que da una serie de indicaciones y los participantes las reciben acatando las indicaciones proporcionadas. En tal modelo, la función del instructor es la de instruir a un grupo de personas.

Con el fin de implementar una alternativa, aquí se recomienda retomar el concepto de coordinador de grupo. El coordinador es un elemento más y no pretende imponer su voluntad, sólo dirige y al mismo tiempo aprovecha las experiencias y conocimientos de todos los integrantes para beneficio del grupo. Su función consiste en organizar, coordinar y motivar a los integrantes para alcanzar los objetivos de la enseñanza y los establecidos por el mismo grupo. Tiene la intención de orientar las acciones, y de aclarar las inquietudes y dudas que se presenten. Es por lo tanto, un facilitador más de la obtención de conocimientos, y no un sujeto superior a los demás integrantes.

Un factor fundamental para un adecuado desarrollo del proceso de educación, es la aplicación de los elementos psico-pedagógicos que el coordinador conozca, bajo ¿cuáles? circunstancias se da el aprendizaje, ¿cuándo? existe un aprendizaje, ¿cómo? se puede motivar a los integrantes, ¿cuándo? una persona está motivada, ¿cuáles? son las diferencias y similitudes de la personalidad, entender y comprender las diferentes personalidades de los integrantes del grupo, ¿qué? es una técnica de aprendizaje, ¿qué? es la dinámica de grupo, ¿cómo? se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras cosas. Por esto, es pertinente tomar en cuenta los elementos de aprendizaje, motivación, personalidad, dirección de grupo, dinámica de grupo, y el mismo PE-A, todos los cuales son psico-

pedagógicos. En este sentido, la educación laboral va más allá de la simple tarea de aprenderse un tema para explicarlo, o de aplicar los temas y tiempos de una carta descriptiva de manera mecánica. En la medida en que se responsabilice del grupo a una persona bien preparada se obtendrán mejores resultados, esto beneficiará tanto a la institución como a los empleados.

Así, una interpretación cognitivo constructivista -interaccionista- del aprendizaje es incompatible a todas luces con una concepción de la enseñanza entendida como pura transmisión de conocimientos e exige una interpretación igualmente constructivista de la intervención pedagógica. Una concepción de esta naturaleza también hace uso de cuestiones tradicionales de diseño de programas, como: contenidos, métodos de enseñanza y evaluación. Sin embargo, adquieren otra dimensión, la cual se dirige hacia las habilidades cognitivas y esquemas de conocimiento del sujeto (Coll, 1992).

La educación laboral puede partir de cualquiera de los subprocesos que a continuación se describen, suertes y cuando se tenga noción del por qué y para qué, sin perder la relación y congruencia con los otros elementos. El conocimiento y el aprendizaje también se obtienen de esta manera, no hay un esquema o una serie de pasos establecidos con los cuales se tenga que obtener. Con el fin de facilitar psicológica y pedagógicamente el entendimiento y la aplicación de los mismos, el proceso contempla la subdivisión de los elementos que lo componen, lo cual no implica que en la práctica se implementen tal como se encuentran. El principal objetivo es presentar de una forma global todos los procesos y elementos necesarios para la enseñanza laboral.

Durante la secuencia del desarrollo de la educación laboral, la adecuada aplicación y resultados dependen de la relación que haya entre: metas de la institución, objetivos de la enseñanza-aprendizaje y necesidades del empleado. Esta es la piedra angular de todo el proceso, si no hay una vinculación entre tales elementos, no se podrá esperar una adecuada preparación laboral.

1.4.1. DETECCIÓN DE NECESIDADES

La parte inicial del proceso general de educación laboral es la Detección de Necesidades, también es conocida como Detección de Intenciones (Coll, 1992), puesto que consiste en buscar lo que hace falta en el puesto de trabajo para efectuar de manera eficiente la tarea laboral. De una adecuada indagación de las necesidades depende el contenido de los planes y programas. Pero, entonces, para saber lo que se va a buscar habría que formular las siguientes interrogantes, ¿cuáles son las carencias del puesto de trabajo? ¿qué se necesita para realizar de forma adecuada una función? ¿cómo obtener un desarrollo integral? para esto, en principio, es pertinente definir lo que se entiende por necesidad. "En términos generales la necesidad de capacitación es la diferencia entre lo que una persona sabe hacer y lo que le hace falta "saber hacer" para ejecutar un trabajo de forma satisfactoria" (Ramírez, 1977). No obstante, las condiciones del entorno y la falta de equipo también producen necesidades laborales, "existe una dinámica de interacción entre la persona y su contexto laboral que está determinada tanto por las demandas y recursos que aporta ese contexto, como por las demandas y recursos con que la persona contribuye" (Mayor, 1990). Lo cual conlleva a establecer, también, las necesidades cognitivas del sujeto (Coll, 1992).

"La investigación de necesidades de capacitación, es pues, una tarea que trata de establecer qué conocimientos, qué técnicas, qué habilidades hacen falta a un empleado para ejecutar "bien" su trabajo" (Ramírez, 1977). Sin embargo, las necesidades laborales no se reducen únicamente a la búsqueda de carencias teóricas y técnicas, también abarcan la indagación de aspectos psicológicos, socio-económicos y cognitivos (habilidades) del empleado, con los cuales puede obtener un desarrollo integral. Por consiguiente, también es necesario determinar "si el trabajo se hace con agrado", "si existe satisfacción" al realizar el mismo, y si sirve como medio de superación del empleado, es decir, determinar si existe motivación en la realización del mismo. Se pueden tener los conocimientos y habilidades, sin embargo, puede faltar la motivación para realizar la función en forma conveniente. "Esta situación es también una necesidad que se resuelve por medio de programas motivacionales que tratan de cambiar o mejorar las actitudes. Es también un aspecto de capacitación", así lo considera el autor antes citado.

Desafortunadamente en México la mayoría de los planes y programas de la educación laboral sólo toman en cuenta los aspectos técnicos nunca los cognitivos del individuo. Y se recurre a la motivación únicamente cuando existe algún tipo de baja en la producción de un bien o servicio. La motivación es un proceso para detectarse y aplicarse de manera constante, permanente e integral. ¿Cuanto puede durar la motivación de un curso? ¿Sólo debe motivarse a los empleados cuando existe una baja en la producción? Estas y otras preguntas son importantes al momento de la investigación de necesidades. Es conveniente llegar al pleno conocimiento y entendimiento de la importancia que tiene la motivación en el desenvolvimiento de las organizaciones. Esto es algo que entienden y saben a fondo algunos psicólogos, sociólogos y pedagogos. La trascendencia de este aspecto consiste en emplear y preparar educadores que cuenten con estos fundamentos, pues beneficia a la empresa o institución y a los mismos trabajadores.

"Todos los empleados necesitan de la preparación laboral, nadie cuenta con todos los elementos para efectuar sus funciones con plena capacidad, cada empleado realiza tareas específicas, por lo cual siempre se requiere de periodos específicos de aprendizaje" (Ramírez, 1977) Desde los puestos básicos, hasta los puestos directivos, requieren de algún tipo de enseñanza laboral. En todas las empresas e instituciones existe una instancia encargada de este subproceso, en el caso específico del IMSS, corresponde al servicio de "Capacitación y Desarrollo" la tarea de investigar y establecer las necesidades laborales. El responsable de Capacitación y Desarrollo con la ayuda del jefe de cada servicio, conjuntamente, podrán determinar las necesidades de cada servicio y unidad.

Los tipos de necesidades, según Craig (1976), se presentan en el siguiente cuadro junto con una breve explicación de cada uno.

TIPOS DE NECESIDADES	EXPLICACIÓN
1. Necesidades de Capacitación comunes a todo un grupo de empleados	Este tipo se presenta cuando el grupo o servicio tiene funciones o responsabilidades comunes y con un grado similar de conocimientos y habilidades por lo cual la formación es común y se identifican las necesidades más fácilmente de manera grupal
2. Necesidades de capacitación individuales	Este tipo se presenta cuando el grupo tiene las mismas tareas pero diferente grado de conocimiento y habilidades. Es decir, la necesidad es individual por la natural diferencia en conocimientos de los integrantes del grupo o servicio
3. Por el tipo de tarea, se refiere a las necesidades de capacitación (educación laboral) especiales o particulares	Especialmente son aquellas donde las tareas de un empleado son diferentes a las de los demás
4. El último tipo contempla las necesidades de directivos, para propiciar un "desarrollo ejecutivo".	Mandos intermedios y directivos se encuentran dentro de esta situación, en otras empresas son los ejecutivos quienes quedan en este ámbito

Cuadro 12.

Se puede realizar una especie de "inventario" del personal, por medio de una ficha (Anexo 3 B), donde estén todos los datos pertinentes al empleado que pueden servir para analizar sus condiciones laborales previas. Los datos generales del registro son los siguientes:

1. Nombre y apellidos del empleado, junto con todos los datos personales.
2. Edad y fecha de ingreso a la institución.
3. Cargo que ocupa y servicio donde trabaja.
4. Historia académica.
5. Educación laboral recibida anteriormente.
6. Experiencia. Relacionada al actual puesto.
7. Trabajos anteriores.
8. Otros puestos o habilidades que desempeñe.

En sí se trata de tener la historia laboral y académica de cada empleado para determinar su perfil, con lo cual se pueden detectar con más eficacia y objetividad las necesidades, aparte de proporcionar un instrumento importante para conocer al personal

1.4.1.1. ANÁLISIS DE NECESIDADES

El trabajador, es en esencia la razón de ser de la investigación, como tal no se pueden soslayar las carencias que tenga. Las necesidades se originan como prerrequisito en la elaboración de un programa de educación laboral, en consecuencia las necesidades surgen por la relación empleado-trabajo. Las necesidades detectadas por medio de un análisis están relacionadas automáticamente con estos elementos, siempre y cuando la búsqueda sea de manera global

Las necesidades y objetivos para un proyecto de enseñanza se seleccionan con base en los propósitos, interés, problemas, análisis de puesto, análisis de habilidades cognitivas requeridas para la función y análisis de la sociedad (Coll, 1992)

En sí, se trata de efectuar un análisis psicológico que comprende las habilidades cognitivas que se requieren para efectuar una función y las habilidades operativas del puesto. El análisis psicológico en cualquier nivel educativo, área o materia, es útil, porque ayuda a seleccionar objetivos y contenidos para establecer secuencias de aprendizaje, y así tomar decisiones en la manera de enseñar y de evaluar, en suma, porque afecta a todos los elementos que forman parte necesariamente de una propuesta educativa concreta (Coll, 1992)

Para la obtención de los datos, durante la indagación, la entrevista directa, cuestionarios y encuestas son los instrumentos más objetivos y precisos, ya que parten de la información proporcionada por el empleado. Además esto tiene otras ventajas implícitas, las cuales por lo general se desconocen. Al consultar al empleado éste participa directamente en el proceso de formación laboral, esto lo motiva potencialmente, pues al sentirse tomado en cuenta en la dinámica organizacional y en el propio proceso de formación, mejora su rendimiento (Mayor, 1990), cuando el empleado se entera o se conscientiza de su participación durante un curso donde él contribuyó en la elaboración del mismo, se da cuenta de la importancia de asistir, de aprender y de participar en futuras investigaciones de necesidades y cursos de formación.

1. Objetivos Generales de la Investigación de Necesidades La definición de objetivos se hace con base en los síntomas de necesidades o propósitos de mejoramiento. El objetivo como tal, es la elaboración y redacción de una primera meta general que quele la investigación y que concluya en la ubicación de una temática general, es crucial este paso inicial, puesto que de él depende la consecución de las mismas y por lo tanto el contenido de la formación laboral. Este objetivo orienta y dirige todo el proceso.

2. Selección del Ámbito de la investigación Consiste en precisar los grupos que serán investigados, es decir, del universo-unidad médica- se seleccionan los ámbitos de indagación. Puede quedar determinado por servicio, jerarquía o nivel susceptible de indagación. En sí, en este paso, se determina la población a investigar

3. Recolección de Información La recolección de información se dedica a obtener datos sobre las carencias y alternativas cognitivas y operativas de los empleados del universo, o grupos establecidos, con relación a lo que se considera necesario para la ejecución de las tareas de manera óptima. Esto involucra una evaluación por medio de la aplicación de entrevistas, cuestionarios, tests, encuestas y observaciones, estas técnicas más el perfil completo del empleado nos arrojan la información requerida para determinar las necesidades generales y específicas. Lo cual implica efectuar un análisis del puesto conjuntamente con un análisis de las habilidades cognitivas que se requieren para su ejecución (Coll, 1992).

4. Análisis de la Información. Requiere del vaciado y estudio de los datos arrojados por la recolección de los mismos. Aquí también se incluye la elaboración de resultados y tendencias, es una primera noción de la necesidad detectada. Consecuentemente se va formando la intención educativa, esto es dirigir los enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados en un plazo más o menos largo con mayor o menor certeza de interés para los educadores, alumnos-empleados, planificadores y responsables educativos, sin olvidar la sociedad en que tiene lugar el proceso. Esto es, proceder a un análisis, clasificación y formulación de las intenciones -necesidades- que presiden el proyecto (Coll, 1992). Todo esto conlleva a realizar un inventario de intenciones o necesidades posibles.

5. Conclusiones y Sugerencias. Aquí se seleccionan las intenciones o necesidades que el investigador obtuvo del análisis de los datos. Estas conclusiones son la base para fijar los objetivos, alcance y contenido de los programas de educación laboral. Pueden obtenerse conclusiones directas o respuestas concretas, según el tipo y diseño de la investigación. Se trata de establecer las áreas de conocimientos generales y habilidades cognitivas que le sirvan al trabajador.

Con el desarrollo de estos cinco aspectos se obtienen las necesidades laborales, en el último apartado se formulan textualmente, y se proponen las formas de cubrirías. Es evidente que el procedimiento de detección de necesidades corresponde a un análisis de puesto y de habilidades cognitivas, de su aplicación, como tal, depende la obtención de necesidades reales, cuya intervención propiciará un desempeño y desarrollo adecuado de los empleados y la institución. No es únicamente deducir o suponer fallas por medio del sentido común.

La investigación de necesidades es crucial para el desenvolvimiento posterior del proceso, de aquí se obtienen los elementos que conformarán el contenido de los programas, así como las metas a conseguir. Desde este primer subproceso es trascendental relacionar las necesidades del empleado - sociales, económicas, fisiológicas, de seguridad y psicológicas- con los objetivos de aprendizaje de la formación y con las metas de la institución (Aldag, 1983).

No es otra cosa más que motivación integral del empleado la obtenida como producto de su participación desde el inicio del proceso. Por otra parte, al tomar en cuenta al trabajador, él mismo reporta sus necesidades psicológicas y sociales lo cual facilita la inclusión de éstos elementos dentro de los programas. En consecuencia, de entrada, se están relacionando los objetivos de la formación con las metas de la institución junto con las necesidades del empleado. De ahí la importancia de involucrar al empleado en la toma de decisiones y durante el mismo proceso, de no hacerlo así, la educación laboral quedará parcializada o sesgada. El subproceso de detección de necesidades se resume en el siguiente cuadro:

DETECCIÓN DE NECESIDADES	
Es una tarea que trata de establecer que conocimientos, qué técnicas y qué habilidades cognitivas requiere una empresa y un empleado en particular para ejecutar su trabajo de manera adecuada	
Tipos de Necesidades Laborales	
1	Necesidades comunes a todo un grupo de empleados
2	Necesidades individuales
3	Necesidades referentes a tareas específicas o particulares
4	Necesidades de personal directivo
Análisis de Necesidades	
1	Definición de objetivos
2	Selección del universo de investigación
3	Recolectación de información
4	Análisis de la información
5	Conclusiones y sugerencias (ubicación de necesidades específicas)

Cuadro 13.

1.4.2. PLANIFICACIÓN

El subproceso de planeación, será una guía para el proceso general de educación laboral y específicamente para determinar el contenido de los programas y cursos. A partir de los áreas de conocimientos y habilidades cognitivas se seleccionan las materias y temas de cada curso. "La cuestión de fondo reside en cómo pasar de las intenciones educativas, enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados a la formulación de los objetivos educativos que sirvan para guiar eficazmente la práctica pedagógica" (Coil, 1992).

La planeación consiste en la elaboración de un proyecto general que guie el proceso. Por medio de este se determinan los objetivos, el contenido, la evaluación y los instrumentos que se implementarán durante la impartición de los programas. La razón fundamental de planificar la enseñanza es hacer posible la consecución de un criterio conjunto de objetivos que se consiguen por medio del aprendizaje (Gagné, 1977).

No obstante la definición de objetivos parte de los elaborados en la detección de necesidades. Los primeros fueron generales y los segundos serán de una área o tema. Estos últimos son las capacidades que el trabajador a de adquirir en cada tema correspondiente. Se trata de identificar los procesos cognitivos más importantes en el aprendizaje, lo cual es una concreción que consiste en un conjunto de destrezas cognitivas para determinar los contenidos junto con las actividades de enseñanza-aprendizaje (Coil, 1992).

1.4.2.1. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Desde el momento en el cual se elabora el objetivo general de aprendizaje se están formulando criterios para la elaboración de los instrumentos de evaluación. "Un objetivo de aprendizaje es una descripción de la prueba de desempeño del alumno, en donde la prueba mide si el estudiante alcanzó o no el objetivo" (Davis, 1988). Por consiguiente el objetivo de aprendizaje, como tal, es una descripción del instrumento de evaluación. El principal criterio para determinar si la educación fue adecuada es el aprendizaje del empleado. Los objetivos manifiestan lo que se espera del empleado como resultado del curso.

Los instrumentos de evaluación han de corresponder con los objetivos generales y con los de aprendizaje, de esta forma se estará midiendo lo que se desea medir asimismo, se asegura una correspondencia con los programas de los cursos. La elaboración de los instrumentos de evaluación, es decir, de las pruebas de aprendizaje, es con base en las metas de la enseñanza, las cuales se derivan de las necesidades seleccionadas, como consecuencia el objetivo general es producto de una necesidad laboral y la evaluación determina si se ha cubierto tal necesidad.

1.4.2.2. SELECCIÓN DE MATERIALES, TEMÁTICA GENERAL Y TÉCNICAS PSICO-PEDAGÓGICAS

Después de haber formulado los objetivos y de elaborar los instrumentos de evaluación, los responsables de la planeación están en condiciones de determinar los temas, materiales y técnicas psicopedagógicas necesarias para la aplicación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos pueden ser cambiados, eliminados o aumentados dependiendo de los espacios, tiempos, número de participantes, filosofía del coordinador, o por cualquier otra circunstancia que se presente durante los subprocesos siguientes.

Es necesario prever si se puede o no contar con determinado material o instrumento, para evitar, en lo mayor posible, cambios de última hora en el contenido de los programas. Esta es una primera selección de los instrumentos básicos para la aplicación de la enseñanza.

Así, la planificación se basa en la elaboración de un proyecto general e integral para aplicar la educación laboral. Donde los objetivos generales de área son la guía de todo el proceso y de los cuales depende el logro de las metas preestablecidas. La elaboración de los objetivos, es un paso inicial y básico en la proyección y realización sistemática de la enseñanza. Los objetivos de área también son un elemento para determinar el contenido de los programas. De esta forma el contenido de los cursos responderá a los conocimientos y habilidades cognitivas y operativas que les haga falta a los empleados.

Es conveniente recordar que si bien la planificación es una estrategia a seguir durante el proceso general, esta debe responder tanto a las metas de la institución como a las necesidades del trabajador, todo debe estar orientado con base en estos componentes. "La planificación de la enseñanza debe consistir, por lo tanto, en identificar las actividades con mayor valor educativo y en favorecer la participación de los alumnos en las mismas" (Coll, 1992). El siguiente cuadro muestra de manera sintética este subproceso.

PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN LABORAL	
Consiste en la elaboración de un plan general con base en los objetivos establecidos, para que guíe el proceso de la Educación Laboral	
Partes que lo componen	
1.	Elaboración de objetivos de aprendizaje
2.	Elaboración de criterios e instrumentos de evaluación
3.	Selección de materias y temática general así como de técnicas psico-pedagógicas

Cuadro 14. (Anexo 4)

1.4.3. DISEÑO DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN LABORAL

El programa de educación laboral se diseña con base en las necesidades transformadas en objetivos generales de área y de aprendizaje. El contenido de la enseñanza se define con ciertos criterios técnicos. Estos criterios se basan en estándares o patrones que deben indicar el nivel de conocimientos, habilidades y conductas que se consideren necesarias para la ejecución de un trabajo eficiente, el cual propicie el desarrollo de la institución y del empleado. Según Chadwick (1978) el desarrollo y el diseño instruccional comprende un proceso basado en la psicología del aprendizaje humano, el análisis de la operación de clase y el enfoque de sistemas, que especifica las necesidades, objetivos, contenido, forma de presentación, procedimientos de prueba, entre otros, requeridos para una situación instruccional en la organización y aplicación de la educación.

Los objetivos de aprendizaje son la guía para determinar el contenido (Coll, 1992). Estos se pueden transformar en temas y materias del curso al relacionarlos con la función y con un patrón de medida. Las necesidades son cubiertas por medio del resultado que se espera del curso, es decir, con los criterios y parámetros. Así, es por medio de la función como se ubica la información básica del programa. De esta forma se consigue una orientación para calcular el contenido de la enseñanza que se requiere, el nivel en la cual ha de ser impartida, la intensidad de la misma y se pueden hacer ajustes en necesidades u objetivos y temáticas.

Las personas implicadas en el diseño de los programas son los programadores, es decir los especialistas en la materia, el coordinador del curso, y las personas que vayan a impartir un tema en específico. "Un acuerdo entre el programador y el instructor-coordinador- es importante para definir, no solamente el contenido sino también la intensidad y los aspectos metodológicos, todo lo cual estará siempre limitado por factores como el tiempo, la oportunidad, las características de los participantes, las prioridades, etc." (Ramírez, 1977). Es conveniente que en el trabajo en equipo, se encuentre este personal, para que haya una elaboración de programas completa y adecuada, pues así se toman en cuenta los puntos de vista de cada uno de los implicados en el diseño. También es necesario que los especialistas encargados de elaborar y desarrollar los programas unifiquen criterios y que homogenicen en lo posible las metodologías de trabajo (Coll, 1992).

1.4.3.1. CONTENIDO DE LOS PROGRAMAS

A partir de los temas generales se procede a construir el contenido de los programas, los cuales se conforman de habilidades cognitivas y motrices del trabajador. Estos serán seleccionados en bloques para cada uno de los contenidos (Coll, 1992).

Después se efectúa un análisis de los bloques con el fin de secuenciar las unidades elementales de información atendiendo a criterios lógicos y psicológicos. Así, las unidades elementales son el contenido mínimo de enseñanza. En síntesis se obtiene de una adecuada secuenciación en bloques de temas convertidos en contenidos y unidades elementales de enseñanza; por medio de un análisis lógico y psicológico de las habilidades cognitivas y motrices para realizar la función (Coll, 1992).

Ya se ha dicho que el contenido de un programa de educación va más allá de lo requerido para la función, todo programa ha de incluir temas y materias que propicien el desarrollo integral, pues uno de los objetivos de la educación consiste en preparar a los empleados para que aspiren a mejores condiciones de vida, asimismo para que la institución o empresa cumpla con sus metas. Un trabajo bien ejecutado beneficia a la institución y al trabajador (Mayor, 1990). Para cumplir con este objetivo y para determinar el contenido general del curso, es conveniente que el programa contenga los siguientes componentes, los cuales se obtienen de la misma manera que se mencionó.

1. Principios y conocimientos generales relativos al contexto en el que se desenvuelve el empleado y la institución.
2. Conocimientos y habilidades cognitivas propias de la función, profesión u oficio implicados.
3. Técnicas, métodos y procedimientos aplicables en el ejercicio de la profesión o ejecución del oficio o función.

1.4.3.2. PRINCIPIOS Y CONOCIMIENTOS GENERALES DEL CONTEXTO

De manera inexplicable en gran número de ocasiones este aspecto no se toma en cuenta o se le da poca relevancia en el contenido de los programas. El resultado de tal omisión consiste en desvincular al empleado con su medio, es decir, no sabe el por qué, ni para qué, de la educación laboral, lo cual se refleja al momento de asistir a la misma. Al brindarle una perspectiva contextual sobre las razones de la formación laboral, se le permite ubicar dentro de la institución y dentro de la sociedad, como consecuencia se percibirá de la importancia de su función dentro de ambas instancias. Esto le propicia un entendimiento más completo del objetivo de la enseñanza y una comprensión de la relación entre empleado-institución-sociedad.

Mayor (1990), enfatiza la importancia de incluir este tipo de información en los planes educativos y de su vinculación con la motivación. "existe una dinámica de interacción entre la persona y su contexto laboral que está determinada tanto por las demandas y recursos que aporta ese contexto, como por las demandas y recursos con que la persona contribuye", asimismo, "una condición personal importante para una realización adecuada de la conducta laboral es precisamente la motivación. La conducta ha de estar impulsada, dirigida y mantenida hacia la consecución de unos objetivos y satisfacción de unas necesidades materiales, personales y/o sociales, y esto es lo que significa que la conducta laboral es una conducta motivada". El resultado de esto es el desencadenamiento de un sistema motivacional hacia el empleado, cuyo objetivo consiste en garantizar su asistencia a la enseñanza-aprendizaje, aparte de prepararlo de manera más completa e integral. De tal forma que el empleado se integre y participe en las resoluciones de la formación.

Los conocimientos sobre el contexto estarán integrados por los entornos laboral, político, económico social y legal. El contexto laboral, tendrá la información pertinente a las condiciones y circunstancias referentes a la información específica en relación con otras dentro y fuera de la institución, así como de los objetivos y metas de la misma. El contenido político, dará la información sobre el estado actual de la política institucional y nacional. El contexto social, dará la información sobre el entorno

social y sobre la función de la institución dentro de la sociedad. El contexto económico, brindará información sobre las condiciones económicas de la institución, del país y del propio empleado. Finalmente, el contexto legal, estará conformado por la información referente al marco legal en el cual se encuentra la institución, el empleado y la misma educación laboral

Toda la información del contexto debe ser determinada sin perder de vista los objetivos y necesidades cognitivas del empleado, de la institución y de la educación laboral, este es el punto medular para aplicar el contenido del entorno de manera efectiva, así como del resto de las temáticas (Coll, 1992). La cual será impartida de una manera clara, concisa y precisa para no provocar cansancio en los participantes, y considerando el antecedente educativo de los mismos. Esto también permitirá vincular de manera automática el contenido del contexto con las necesidades y objetivos de aprendizaje ya establecidos.

1.4.3.3. CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES COGNITIVAS DE LA FUNCIÓN ESPECÍFICA

El contenido en este rubro se obtiene por medio de las necesidades encontradas y con base en los objetivos ya elaborados. Como se dijo con anterioridad, estos se formulan por medio de un trabajo analítico que implica todo un proceso, que incluya la función y los medios para efectuarla. "La ejecución de la conducta humana está en función tanto de la persona como del ambiente en el que se desenvuelve. La conducta laboral sería la resultante de la interacción entre unas determinadas características personales relevantes para el trabajo y las propias del ambiente laboral. Por ambiente laboral entendemos aquellas situaciones o contextos, en que la actividad principal que se realiza es el trabajo" (Lewin, en Mayor, 1990). Sin embargo, aparte del contenido del programa referente a los principios para la ejecución de la función, también se han de incluir habilidades y destrezas cognitivas junto con conocimientos generales que le permitan al empleado efectuar con mayor eficiencia su tarea, esto le proporcionará un desarrollo social, pues tendrá conocimientos más amplios. Por lo tanto, el rubro referente al contenido de la función está conformado por la información específica, y por información general necesaria para la tarea y para el desarrollo del empleado.

Una de las metas de la educación laboral es, precisamente, satisfacer necesidades propias del empleado, pues esto repercutirá en el desenvolvimiento y desarrollo de la institución. Según Mayor (1990), en la persona existen "una serie de variables que influyen y determinan la conducta laboral. La persona percibe y evalúa las dimensiones del trabajo que son relevantes para ella y genera así, una serie de a) demandas tales como expectativas, objetivos, necesidades y valores que espera satisfacer y conseguir mediante la actividad laboral. Además aporta al trabajo unos b) recursos que harán posible la ejecución laboral, como habilidades, destrezas, aptitudes, conocimientos, experiencia, motivación, esfuerzo, etc."

La inclusión, en los programas de educación laboral, de la relación entre demandas y recursos es el punto esencial para que el desempeño de un empleado en una institución sea eficaz y eficiente; en la "medida en que las demandas del trabajo y los recursos de la persona se adecuen, mayor será el ajuste entre la persona y el trabajo. Esto puede suponer una serie de beneficios tanto personales (recompensas valoradas, satisfacción laboral, autoestima, autodeterminación, estatus, etc.), como laborales (mejora de la calidad y cantidad del trabajo)" (Mayor, 1990).

1.4.3.4. TÉCNICAS Y MÉTODOS PARA EFECTUAR LA FUNCIÓN.

El contenido de los programas referente a las materias o temas sobre la técnicas y los métodos comprende el aspecto práctico del curso, sin embargo, esto no quiere decir que la teoría y la práctica no se relacionen en todo momento. Este componente tiene como fin propiciar el desarrollo de habilidades de puestos alternos y subalternos, para que en determinado momento, cuando sea necesario, se pueden efectuar estas funciones y se pueda aspirar a un mejor puesto dentro de la institución.

El manejo de las técnicas permitirá ejecutar la función con mayor eficacia y en menor tiempo, lo cual elevará el rendimiento de los empleados y se hará con mayor calidad. En otras palabras, este rubro del programa consiste en la aplicación de los conocimientos teóricos por medio de un método específico relacionado con la tarea del empleado. Es necesario elaborar este apartado por medio de actividades prácticas. Es decir, partiendo de la situación referente se diseñará una técnica de aprendizaje que le permita al trabajador realizar su función en condiciones simuladas. Cuando las condiciones no permitan realizar una actividad práctica, se elaborará una técnica basada en una actividad imaginaria, donde el sujeto realizará su tarea de manera evocativa.

La información sobre las técnicas y los métodos estará elaborada para obtener estrategias operativas y cognitivas de la función específica. Es decir, serán técnicas psicológicas y de realización de una función laboral (Coll, 1992).

Al establecer el contenido de los programas surgen las alternativas sobre las "modalidades" de lugar y forma más efectivas para aplicar la formación, como se indica en el siguiente cuadro.

ESCENARIOS PARA LA APLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Según el Tipo de Contenido	Escenario
Tarea o función Específica	Sitio de Trabajo (Situación Referente)
Casos Particulares de Especialización	Unidad Externa
Técnica con Altos Riesgos	Laboratorios Especiales (por seguridad)
Si la Función Permite Simular la Tarea	Aulins o Espacios Acondicionados
Apertura de Plaza o Servicio	Centros Especializados

Cuadro 15

1.4.3.5. SELECCIÓN DE TÉCNICAS DE APRENDIZAJE Y ELABORACIÓN DE MATERIALES DE APOYO A LA ENSEÑANZA

La selección técnicas de aprendizaje y elaboración de materiales de apoyo, también queda comprendida dentro del subproceso de diseño de programas. Las técnicas de aprendizaje son seleccionadas, generalmente, por el coordinador del curso. Esto se hace con referencia en los objetivos generales y específicos, con relación en el contenido del programa, según las características de los integrantes del grupo, y según las condiciones espacio-temporales del curso. De esta forma se efectuará una adecuada selección de las técnicas de aprendizaje. Por todos estos aspectos es conveniente que el coordinador del curso tenga los conocimientos necesarios sobre la dinámica y naturaleza grupal. Por medio de estos conocimientos el coordinador sabrá en qué momento y para qué aplicar cada una de las técnicas, en caso de no saber el por qué y para qué de las técnicas, en el menor de los casos, se estará perdiendo el tiempo, en lo peor de los casos, puede ocasionar conflictos o confusiones serias dentro del grupo. Las técnicas grupales también pueden ser diseñadas cuando el programador y el coordinador consideran necesario aplicar un ejercicio práctico no contemplado dentro de su repertorio de elementos de aprendizaje. Puede ser para desarrollar una habilidad o para la evaluación del curso.

La utilidad de las técnicas grupales consiste en entenderlas como instrumentos que hacen posible la facilitación del aprendizaje, no como instrumentos improvisados o "distraedores" que se incluyan en la educación. Cuando son ocupados con todo conocimiento se convierten en un poderoso instrumento para cumplir con los objetivos de la enseñanza.

Por último, dentro de este apartado también se elaboran los materiales pedagógicos, necesarios para el apoyo del aprendizaje, y tienen como fin *significar* el aprendizaje y sintetizar la información. Esto le permite al alumno o empleado aprovechar mejor la enseñanza, aparte de servir como guía para el responsable de la aplicación de la educación. Rotafolios, tómanos, resúmenes, láminas, esquemas, todo

lo que ayude a visualizar la información se prevé desde este momento. Según Chadwick (1979), son seis las funciones básicas de los materiales e instrumentos, las cuales se mencionan en el siguiente cuadro.

FUNCIONES DE MATERIALES Y/O INSTRUMENTOS	
1.	Ganar la atención del alumno
2.	Asegurar el recuerdo de los conocimientos previamente requeridos
3.	Guiar el aprendizaje por medio de una serie de sugerencias, indicaciones u organizaciones para relacionar material nuevo con el anterior
4.	Retroalimentar el aprendizaje
5.	Establecer condiciones para recordar y transferir aprendizaje
6.	Evaluar el aprendizaje

Cuadro 16.

El diseño del programa de la educación laboral es de vital importancia dentro del proceso, aquí se establece el contenido de la enseñanza, la duración y la extensión del curso. El diseño consiste, en resumidas cuentas, en la selección de temas, materias y materiales para la educación, un buen programa depende en gran medida de la función especializada de los responsables de su elaboración.

Por lo tanto, es conveniente que los responsables tengan presente que la formación no consiste únicamente en la impartición de técnicas y conocimientos específicos de la función del empleado. Sino por el contrario, comprende todas los conocimientos, técnicas y habilidades cognitivas sustentados por un marco contextual que le permiten al empleado no sólo realizar mejor su función, sino también, con mayor calidad, conocimiento y motivación. A esto se debe que todo programa de educación laboral esté conformado por conocimientos contextuales de la unidad médica, la institución y el país, conocimientos sobre los conceptos y principios relacionados con la función, más la información necesaria para que el empleado comprenda su preparación, conocimientos y habilidades cognitivas sobre las técnicas y métodos de ejecución de la tarea. Esto brinda una formación integral, como consecuencia se propicia una vinculación entre trabajador, institución y sociedad.

De esta forma queda establecido el contenido de los programas de la educación laboral, los cuales han de estar conformados en bloques y secuenciados entre sí. Para que haya una preparación efectiva, es conveniente no soslayar ningún apartado, el contenido basado en estos tres rubros permitirá formar empleados de manera integral capaces de responder a los cambios económicos, políticos y sociales. Asimismo, se relacionan de manera adecuada las metas de la institución con las necesidades del empleado, y se cumple con los objetivos de la educación laboral. El aspecto más importante de este esquema, en relación con el contenido de los programas, consiste en propiciar un desarrollo conjunto tanto de la institución como del empleado, lo cual es el principal objetivo de la formación laboral, y como consecuencia se concientiza al empleado de la importancia de la misma. El resumen de este subproceso se muestra en el cuadro que a continuación se presenta.

DISEÑO DE PROGRAMAS	
Proceso tecnológico basado en la psicología humana, análisis de necesidades, objetivos y contenido requeridos para la Educación Laboral	
Obtención de contenidos de los programas	
1.	Principios y conocimientos generales del contexto
2.	Principios y conocimientos de la función específica
3.	Técnicas y métodos para efectuar la función
4.	Selección de técnicas de aprendizaje y elaboración de materiales de apoyo a la enseñanza

Cuadro 17.

1.4.4. PROGRAMACIÓN DE CURSOS

La programación, es la asignación de espacios y tiempos para impartir la formación, así como la selección de instrumentos audiovisuales que apoyen el aprendizaje. Después de haber diseñado los programas y, por lo tanto, de tener las materias y los temas del curso, sigue la asignación del escenario y la cantidad de tiempo necesarios para la impartición del contenido de la educación, considerando los objetivos, la extensión del contenido y la cantidad de integrantes.

Todo plan o programa bien elaborado con antelación, sirve de orientación para la selección de medios y recursos necesarios para un adecuado aprovechamiento del contenido del programa. Cualquier tipo de trabajo, no importa su tamaño y alcance, es susceptible de programarse, para que su aplicación psicopedagógica sea eficiente.

1.4.4.1. SELECCIÓN DE ESCENARIOS PARA APLICAR LA ENSEÑANZA

Para la programación, antes que nada, es conveniente saber cuantos participantes integran el grupo del curso. Esto se realiza conjuntamente con el jefe de cada servicio, según sea el caso. Con base en el número de participantes y de los objetivos se consigue el lugar para aplicar la enseñanza. Desde este momento se puede realizar una lista de los participantes.

La selección del espacio idóneo para la formación se efectúa tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Número de participantes
- Tamaño adecuado
- Iluminación adecuada
- Ventilación adecuada
- Mobiliario (pupitres para poder escribir y mesas de trabajo móviles)
- Lugar aislado de ruidos, hasta donde sea posible

En relación con el número de participantes se elige un lugar amplio o pequeño. El fin consiste en establecer un ambiente de integridad con suficiente espacio para desplazarnos sin molestar a los demás integrantes. Un espacio con el tamaño apropiado favorece una comunicación adecuada entre los participantes.

La iluminación es un requisito indispensable en toda área de trabajo, pero en la educación laboral cobra mayor importancia para evitar el cansancio visual y psicológico de los integrantes del grupo. El tipo de iluminación más adecuado es aquel que permite una visibilidad clara y precisa de todos los elementos del aula; sin que llegue a ser tan fuerte, al grado de reflejarse en los objetos. La iluminación tenue se debe evitar, pues predispone un ambiente somnoliento de trabajo.

La ventilación conveniente será aquella que propicie una temperatura templada, sin corrientes de aire al interior del aula, para no distraer a los participantes. Las aulas con ventanas con rejillas no son muy recomendables en determinada época del año, pues con poco aire se mueven y producen un ruido constante que desconcentra y hasta molesta a los integrantes del curso. De ser posible es recomendable conseguir un ventilador para acondicionar el aire del aula.

El mobiliario estará compuesto por: pupitres para poder escribir, mesas de trabajo o escritorios, pizarrón, rotafolios y pantalla. Es muy importante que los asientos y las mesas sean móviles para manipularlos según sea conveniente. Un aula o auditorio con sillas fijas limita muchos recursos técnicos de aprendizaje, aparte de propiciar un ambiente tradicionalista de enseñanza. Todo aquel mobiliario que no se vaya a ocupar durante el desarrollo del curso no es conveniente tenerlo en el aula, pues puede estorbar el desplazamiento y el movimiento de sillas, además es mal visto tener mobiliario que no se ocupa.

Es importante evitar los espacios de mayor afluencia de ruidos. Cuando se de el caso de aplicar la formación en el lugar de trabajo, por el contrario los ruidos ayudan a propiciar el ambiente laboral real, en este caso no existe ningún problema, pues el ruido está en relación con la función del empleado.

En muchas ocasiones, según sean los objetivos del programa, es conveniente la asignación de más de un espacio para la impartición, en estos casos sólo se tienen que seguir los mismos criterios para elegirlos. Puede consistir también en la asignación de un aula y en el aprovechamiento del lugar de trabajo para aspectos técnicos, tampoco existe mayor problema en este caso, pues el aula es elegida por medio de los criterios mencionados y el lugar de trabajo es el ambiente natural.

Es muy importante tomar en cuenta estos criterios, pues si no se controlan, influyen directamente en el aprovechamiento del curso. El tamaño del aula, la iluminación y el ruido pueden actuar como fuentes distractoras del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando no se prevén. A fin de cuentas, el espacio propio es aquel en el cual se han controlado los posibles distractores y donde se puede realizar la enseñanza sin interrupciones.

1.4.4.2. ASIGNACIÓN DE LOS HORARIOS DE LA ENSEÑANZA

Para establecer los horarios, es necesario saber con antelación la duración de cada tema, esto se realiza tomando en cuenta su importancia, su extensión y la duración total en horas del curso. Los temas serán programados con base en los objetivos del curso y según su importancia, esto puede variar en relación al punto de vista de cada coordinador. Sin embargo, lo importante consiste en cubrir todo el programa de una forma coherente con base en el contenido general del curso.

La asignación de los horarios tomará en cuenta necesariamente el horario de trabajo de los empleados, es decir, ya sea en la mañana, en la tarde o durante la noche. Para esto también es necesario consultar al jefe de servicio del personal susceptible de formación. Conjuntamente entre coordinador del curso y jefe de servicio determinan el horario de asistencia de los empleados, contemplado en horas y días para evitar malos entendidos. También es muy conveniente consultar, de ser posible, a cada empleado que vaya a participar, para informarles sobre el curso y para confirmar el lugar y la hora.

En cada curso es necesario elaborar un documento que contenga de manera concreta los datos generales de la temática en cuestión, aparte del oficio normal, para dársele al jefe de servicio, a los empleados y a todos aquellos integrantes que vayan a participar. Según Ramírez (1977), tal documento puede contener lo siguiente:

- a) Antecedentes. Esta parte comprende la narración sucinta del origen del programa, sus términos de referencia, investigación de necesidades, y todo lo relacionado con su discusión previa y fundamentalmente de la decisión tomada.
- b) Objetivos. Se pueden mencionar en los antecedentes. Sinó se pueden mencionar por separado para establecer más claramente los fines que se persiguen.
- c) Participantes. Se menciona a todos los integrantes del curso, se incluye su cargo y una breve descripción de sus funciones.
- d) Coordinadores (Responsables de la aplicación del curso). Siempre es conveniente incluir una lista de Coordinadores acompañada de una síntesis de su Curriculum Vitae.
- e) Programa detallado de materias. Es necesario poner con detalle todas las materias que componen el programa. Algunos requieren no solamente la enumeración de los tópicos a tratar en cada sección, sino otras explicaciones que ayuden al entendimiento de su alcance y modalidad.
- f) Material de enseñanza. Para ciertos cursos conviene describir qué material de enseñanza va a emplearse. Aunque la selección del material es el siguiente paso de la programación, obviamente se incluye en el documento hasta haberse seleccionado.
- g) Bibliografía. Es importante mencionar la bibliografía pertinente, para que pueda ser consultada de antemano por los integrantes de formación.

h) Aulas o lugares. La indicación de los lugares ,aulas y sitios que se vayan a ocupar para la enseñanza estarán claramente indicados en el documento, incluso es conveniente hacerla en el cuadro de horarios.

i) Horarios. La elaboración de horarios (ficha (anexo)) es una parte importante en la programación de todo curso, los horarios deben contener lo siguiente:

1. Identificación del curso y del grupo
2. Fecha de inicio y término del curso
3. Nombre de los coordinadores
4. Nombre del curso
5. Duración de las sesiones, especificar con día, mes y hora
6. Aula
7. Fecha de evaluación

j) Sistema de pruebas y exámenes. Dentro del documento quedará claramente descrito el sistema de evaluación del aprendizaje.

La comunicación es fundamental dentro de toda organización, la información del documento es para establecer una comunicación pertinente entre los empleados y los responsables del curso. Es también una forma de indicarle al empleado que existe preocupación por parte del servicio de "Capacitación y Desarrollo" por su integración y asistencia al grupo de educación laboral.

Este documento permite tener mayor acercamiento con los empleados y como consecuencia se va estableciendo el "rapport" tan importante para iniciar la enseñanza-aprendizaje, aparte sirve como presentación general del curso, donde se resuelven dudas de los empleados y se les pide propuestas en la temática, y aplicación.

El producto de esto es continuar con la motivación sistemática que se le estará aplicando al empleado antes de iniciar el curso. Por medio de esto el empleado llegará más predisposto a participar durante la enseñanza. Si recordamos, ya se indicó en este trabajo que era muy importante incluir al empleado en la investigación de necesidades, también la concretación de los contenidos y en el establecimiento de horarios, ahora nuevamente, es muy apropiado tomarlo en cuenta, como consecuencia llegará al aula motivado. El documento sobre la información general del curso, también puede ser elaborado al término de la programación, es decir, hasta haber seleccionado los instrumentos y herramientas de uso en la enseñanza.

1.4.4.3. SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS Y MEDIOS QUE APOYEN EL APRENDIZAJE

Este aspecto comprende la última parte del subproceso de programación. Con base en los objetivos generales, contenido del programa y lugar donde será aplicada la enseñanza, el coordinador del curso selecciona los instrumentos y recursos que a su criterio y esquema de educación cree convenientes durante la formación laboral.

Resulta importante mencionar que el coordinador seleccione adecuadamente los instrumentos, pues de antemano debe saber como va a desarrollar cada tema y cada sesión. En caso de no seleccionar el material y los instrumentos precisos, y estos se ocupen por obligación, se puede propiciar confusión o distracción en los participantes. También si se seleccionan instrumentos y recursos que en el momento de la enseñanza no se ocupan, reflejará desconocimiento e inseguridad hacia el grupo. En caso de ser muy importante algún instrumento y no tenerlo, es conveniente tratar de conseguirlo. A continuación se presenta en la siguiente tabla los materiales indispensables para el PEA.

MATERIALES DE APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
- gises, suficientes y de varios colores	- gomitas y sacapuntas
- lista de asistencia	- hojas grandes de rotafolio
- folders	- pegamento
- colores	- clips
- exámenes para evaluación	- cualquier tipo de información para algún tema o materia. Pueden ser libros copias o documentos simples
- borrador	- hojas blancas
- lápices, plumas	- tijeras
- marcadores, suficientes, colores que se puedan distinguir a distancia	- cualquier otro tipo de material contemplado en especial para alguna dinámica
- reglas	- otros

Cuadro 18

Los materiales de uso más común durante la educación laboral (Cuadro 18), si bien, no todos se pueden ocupar es importante mencionarlos para tenerlos presentes y realizar una adecuada selección según los objetivos y contenido del curso. Es obvio que no se va a tener todo el material en el aula o lugar de la enseñanza, sino, únicamente el que se vaya a ocupar en la sesión, sin embargo, es conveniente tenerlo a disposición. Lo importante consiste en contar con un inventario de todo el material que se haya seleccionado y conseguido con anticipación, para asegurarse de que no vaya a faltar en el transcurso de la aplicación de la enseñanza.

INSTRUMENTOS DE APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
- proyector de acetatos	- proyector de diapositivas
- proyector de cuerpos planos	- televisión
- videocasetera	- formatos para grabar
- formatos con contenido documental	- cámara para grabar
	- otros

Cuadro 19.

Los instrumentos audio-visuales de uso más frecuente se presentan en el cuadro 19. Es importante entender que no necesariamente se tienen que ocupar todos o la mayoría de ellos. Aquí sólo se menciona los más comunes y que están al alcance de la mayoría de los coordinadores. También es importante aclarar que no se puede hacer un uso excesivo de tales instrumentos, pues se puede cansar a los integrantes del grupo y esto perjudica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos instrumentos son sólo de apoyo, no se les puede ocupar como único recurso. De esta forma se lleva a cabo la programación de los cursos de educación laboral. También durante este lapso del proceso se tienen que prevenir todos los posibles percances y retrasos, pues es el último preparativo antes de aplicar la enseñanza. Todos los detalles han de quedar anticipados, horarios, aulas, materiales, instrumentos y demás aspectos son dispuestos durante esta etapa, cualquier descuido representa retrasos importantes, pues la duración ya está planeada y difícilmente se pueden alargar los cursos. Es posible que todo quede bien preparado con anticipación. En caso de estar todo controlado y previsto se habrá iniciado adecuadamente el curso. La síntesis de este subproceso se representa en el siguiente cuadro.

PROGRAMACIÓN DE TEMAS Y/O MATERIAS
Consiste en la asignación de escenarios y tiempos para impartir la formación laboral, así como la selección elaboración de materiales e instrumentos pedagógicos.
Partes que lo Componen
1 Selección de escenarios
2 Asignación de horarios
3 Selección de instrumentos y materiales tecnológicos que apoyen el aprendizaje

Cuadro 21.

1.4.5. APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN LABORAL.

Se considera aplicación de la educación laboral al subproceso que consiste en la ejecución psico-pedagógica de los programas laborales. Donde se hace uso de técnicas y métodos que ayuden a cumplir con los objetivos de la enseñanza-aprendizaje.

En la mayoría de los trabajos e investigaciones sobre el proceso de educación laboral (capacitación) existe poca o nula información sobre este rubro. Por lo general, el proceso lo presentan como: detección de necesidades, planificación, desarrollo, y evaluación. Sin embargo, queda la incógnita de la aplicación de la enseñanza-aprendizaje, o se da por entendido que todos los coordinadores y "capacitadores" tienen los elementos y conocimientos para tal efecto. Es necesario especificar cómo efectuar el proceso de enseñanza, y que elementos psicopedagógicos se pueden ocupar para llevarlo a cabo.

En realidad todo el trabajo efectuado con antelación va encaminado específicamente hacia su aplicación durante la ejecución de la enseñanza. Como consecuencia resulta contradictorio que muchos autores y responsables de la educación soslayen el componente que en esencia es la razón de ser de todo el proceso. En origen, la ejecución del PE-A es el subproceso más importante, los demás subprocesos están elaborados para establecer los elementos que conforman la enseñanza laboral. Los elementos precedentes siempre estarán dirigidos y orientados hacia este momento. Los programas, los objetivos, los instrumentos, todo gira alrededor de la ejecución de este subproceso. De nada sirve todo el esfuerzo anterior si no existe una impartición del curso con un debido manejo de los elementos inherentes a la enseñanza.

Por lo anterior, es de gran relevancia el subproceso de aplicación de la educación laboral. Depende de este componente el alcance de los objetivos trazados. Todos los componentes del proceso general son importantes, sin embargo, este atempera en la aplicación de la educación. En consecuencia, la ejecución de los programas resulta ser el componente crucial y en él se concentran los objetivos de la educación laboral. Es aquí donde se materializa, y se consiguen o no la adquisición de conductas, conocimientos y habilidades cognitivas necesarias para el desarrollo de la institución y del empleado. Entonces, hablar del proceso global de educación laboral es hablar de la aplicación de la enseñanza laboral.

Durante este subproceso se desarrollan los siguientes contenidos de la enseñanza: 1. conocimientos contextuales, 2. principios de carácter técnico y 3. conocimientos técnicos y metodológicos de la función o funciones implícitas. Se adecúan a las tres fases del subproceso, las cuales son preaplicación, aplicación y postaplicación. Así, la aplicación no consiste en un sólo momento, no, es lineal ni única. Una adecuada psicología de la acción, realizada desde la perspectiva de la teoría de la acción, ha de considerar, no sólo el elemento en que se desarrolla la acción, sino el momento, la fase que tiene lugar previamente y la fase que se produce después de realizada la actividad educativa" (Mayor, 1990). La impartición se efectúa con base en los objetivos elaborados con antelación, se persigue que los empleados adquieran los conocimientos y habilidades cognitivas requeridos a partir de una necesidad encontrada. El alcance de los objetivos depende en gran medida de la forma cómo el coordinador imparta los conocimientos. Es conveniente que haga uso de todos los medios y fundamentos psico-pedagógicos que tenga a su alcance para facilitar el aprendizaje de los integrantes.

Antes de cada curso el coordinador preparará todo el material que se vaya a ocupar durante el desarrollo. Es necesario que todos los detalles queden controlados con anticipación, básicamente se ocupará de confirmar: la asignación del aula, el estado adecuado de la misma, que se cuente con los materiales didácticos y de apoyo, instrumentos audiovisuales, lista de asistencia, pruebas de evaluación y, verificar el horario de inicio y término. Estos aspectos quedarán controlados por lo menos con un día de anticipación antes del inicio de la enseñanza.

Es por demás mencionar que el coordinador haga una revisión extensa y profunda de los temas que impartirá. El dominio de los temas a desarrollar es una de las principales responsabilidades que tiene. Antes de la enseñanza, por muy especialista que sea, es conveniente realizar un repaso de la

información ~~para~~ para orientar la educación hacia las metas esperadas. Es conveniente que consulte textos que le permitan tener un conocimiento más extenso sobre los temas a impartir. La investigación documental también es una tarea de los coordinadores. No es recomendable apoyarse únicamente en el contenido del programa, pues este sólo es lo básico. Después de haber organizado todos los aspectos previstos al curso, el coordinador está en condiciones de iniciar el mismo. Para esto, todo profesor, coordinador o educador ha de partir de un modelo, esquema o principios de educación. De esta forma conduce la educación bajo ciertos criterios metodológicos que le permiten establecer cómo será la relación pedagógica y cómo impartirá los conocimientos.

Este aspecto es más importante de lo que parece, pues depende del modelo educativo que tenga el coordinador, el cómo se presenten e impartan los conocimientos. En muchos casos los responsables de impartir cualquier tipo de enseñanza no se ubican ni parten de un modelo educativo, simplemente aplican en forma mecánica lo que han aprendido y lo que se les ha transmitido. Esto indica falta de preparación, lo cual se refleja en el aprovechamiento del curso y en el alcance de los objetivos. En caso de no tener los elementos necesarios sobre los aspectos pedagógicos, es conveniente obtenerlos para desarrollar una enseñanza con *calidad* (Piaget, 1989).

En la actualidad los modelos educativos más importantes son el tradicional y el interactivo, son los más implementados, aunque hay quienes realizan una combinación de ambos. En este trabajo se propone el modelo interactivo, pues se considera que es el más efectivo en la educación. A partir de este, el coordinador podrá planear el desarrollo con base en una dinámica cognitivoinstructivista e interactiva de aprendizaje, donde la participación de los integrantes sea lo primordial en la obtención de conocimientos y habilidades cognitivas (Piaget, 1969, 1978).

1.4.5.1. PREAPLICACIÓN

Lo primero que procede en la aplicación de la enseñanza-aprendizaje consiste en la presentación del coordinador con los integrantes del grupo, así como la presentación entre los mismos integrantes. Esta etapa se caracteriza por ser la de "rompimiento del hielo", "sensibilización y habituación", tiene como objetivo establecer una buena relación pedagógica. Aquí se debe propiciar la creación de un ambiente adecuado de trabajo, donde los participantes estén relajados y cómodos.

En psicología clínica esta etapa se conoce como el establecimiento del "Rapport", el cual desplazada al área educativa tiene la misma función. Consiste en crear un ambiente de confianza, libertad y respeto entre todos los integrantes del grupo. Con lo cual se propicia su participación durante el desarrollo de la formación, para Gudydas y Evin (1993) "es una actitud manifiesta y consciente hacia una tarea y/o persona, se establece cuando existe una relación de colaboración y cooperación entre el agente externo y el o los integrantes del grupo". Por otra parte, también se ocupa como método de motivación, por medio de la concientización hacia los empleados de la importancia de su participación durante el curso, y donde se comunican los beneficios de la misma para un desarrollo integral. El Rapport bien efectuado permite establecer las bases de la dinámica grupal a seguir, también propicia una relación interactiva y de comunicación en el grupo.

En la mayoría de los casos esta primera etapa se lleva a cabo por medio de una táctica grupal, sin embargo, dada la naturaleza de la misma en ocasiones no se le aprovecha como tal. Para establecer el Rapport resulta muy efectiva una presentación directa y sincera entre los integrantes. Esto se realiza por medio de: presentación personal, presentación del curso, presentación de los objetivos y presentación de los temas del programa. Para el empleado resulta importante al inicio la manifestación de sus expectativas sobre el curso, y la mención de sus propuestas para el desarrollo del mismo. Después de esto, el coordinador planteará y propiciará una dinámica de enseñanza participativa donde haya plena confianza y respeto entre todos los participantes. Es muy importante que el coordinador indique que las jerarquías no son válidas dentro de la educación, por lo cual es más efectivo un comportamiento sin años si mismo, es conveniente que el coordinador se comprometa a respetar a los empleados, lo cual les dará confianza para actuar de la misma forma.

A continuación el coordinador recordará los horarios de inicio y término de las sesiones, para adecuarlas, de ser necesario, según las propuestas del grupo. Entre todos los integrantes se forman criterios de comportamiento, como por ejemplo si se permite fumar, si se permite abandonar el aula, entre otros. Se incluyen los horarios de refrigerio y la duración de los mismos, y lo que es muy importante, se establecen las metas particulares del grupo que se desean alcanzar al término del curso. Como consecuencia se va reforzando la motivación en el empleado. De esta primera sesión y en las consecuentes es muy importante establecer objetivos entre los integrantes, o por lo menos al principio de cada unidad de estudio, esto es con el fin de ir implementando un método sistemático motivacional dentro de la enseñanza.

El orden de establecimiento del Rapport no es lineal ni único, puede haber variaciones según las condiciones y características del grupo, lo que si resulta importante es llegar a los criterios de comportamiento y metas del grupo, lo cual se da cuando ya existe cierta confianza e integración del mismo. Si se tiene éxito en esta primera parte de la aplicación, se habrá dado un gran paso para el logro de los objetivos del curso y del proceso global de educación.

1.4.5.2. DESARROLLO PSICO-PEDAGÓGICO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Para aplicar la enseñanza laboral existen muchas técnicas, estas serán elegidas con base en el número de integrantes, tipo y extensión del contenido del tema, y según los objetivos. Para cursos de 10 a 15 integrantes, o menos, es muy efectivo trabajar la técnica de "Seminaro". En esta modalidad de enseñanza el aprendizaje se logra por medio de la discusión del tema o temas que se estén estudiando; el responsable del grupo es quien coordina las intervenciones, esclarece las dudas y dirige los debates hacia los objetivos (Cinglano, 1982, Nénci, 1973, González, 1978). Los participantes se colocan en forma que todos se puedan observar, en círculo o semicírculo para tener un contacto cercano y directo. Es necesario proporcionar material informativo a cada participante para que llegue a la sesión a debatir y no a leer o recibir el contenido del tema. Es importante concientizar a los empleados de la consulta previa del material para intercambiar puntos de vista durante la sesión. De esta forma, el empleado obtiene gran variedad de elementos; como habilidades cognitivas, facilidad de palabra, participación, sentido crítico, aparte de obtener el aprendizaje del tema.

Esta modalidad puede ser complementada con pequeñas exposiciones individuales, discusiones en grupos de 3 ó 5 personas, presentación de proyecciones y realización de pequeños psicodramas y sociodramas. Todo esto permite ir combinando los elementos teóricos con los prácticos. También, durante el seminaro se pueden formular preguntas-tema para desarrollarse en la sesión. Las preguntas pueden ser formuladas por el coordinador o por los participantes. Siempre y cuando correspondan a los objetivos del tema. Es muy importante estimular la participación de los integrantes con observaciones e indicaciones, y sobre todo es indispensable indicarles que el trabajo en grupo es la base del aprendizaje. Las participaciones serán coordinadas y ordenadas de manera democrática. Es conveniente no pasar de un tema a otro hasta que todos hayan comprendido el anterior. Esta por demás decir que en esta modalidad el coordinador se integra como otro participante.

Las sesiones de seminaro se pueden programar con descansos en intervalos de dos horas, para no fatigar demasiado a los participantes. Los descansos son necesarios puesto que permiten las relaciones sociales extraformativas, en ellas los asistentes conversan e intercambian puntos de vista. Por lo tanto, los refrigerios tienen las funciones de organizar el contenido sistemático de las sesiones y de fomentar las relaciones interpersonales. En grupos de 10 a 40 (o más) personas la modalidad de trabajo más eficaz es por medio de talleres. Esta técnica permite básicamente el desarrollo de actividades. Se caracteriza por la elaboración de un producto cualquiera a partir de una información dada con anticipación (durante la modalidad de seminaro también se puede implementar el taller con excelentes resultados), por lo cual el coordinador puede iniciar con una exposición detallada del tema para pasar después al taller (González, 1978). El coordinador planeará con anticipación el sentido y objetivo del taller, seleccionará instrumentos, materiales, y materiales aparte de ser muy efectivos, en grupos grandes, sirven para adquirir las técnicas y habilidades cognitivas para efectuar la función. Sin embargo, también son efectivas en grupos pequeños.

Para grupos grandes también se puede implementar, dentro del mismo taller, la discusión en grupos pequeños, donde se intercambiarían ideas entre los integrantes, técnica conocida como Phillips 66 (Cingliano, 1982); para esto se nombra un moderador de la discusión. La lluvia de ideas también resulta de gran ayuda (Anzieu, 1971). Las técnicas demostrativas son muy efectivas sobre todo para la adquisición de destrezas manuales. "El Role Playing" o representación de una situación real (Cingliano, 1982), permite tener un acercamiento a las condiciones laborales originales. Dentro de las técnicas para grupos grandes una de las más efectivas es la confrontación de grupos. Después de haber dividido al grupo en otros pequeños se les proporciona el material para que lo discutan y posteriormente se intercambian puntos de vista entre los mismos (González, 1978). Como se puede observar en grupos grandes lo esencial consiste en trabajar con base en la división de grupos pequeños, para asegurar una participación activa de todos los participantes. Esto independientemente de que el seminario es para abordar los aspectos teóricos y el taller para la práctica.

En forma esquemática la aplicación de la enseñanza se puede aplicar de la siguiente manera: grupos pequeños; los conocimientos teóricos se aplican con base en la modalidad de seminario. Aspectos prácticos se aplican por medio de talleres. Grupos grandes, la modalidad predominante es el taller; los conocimientos teóricos se aplican por medio de exposiciones y de la subdivisión del grupo en otros más pequeños, los conocimientos prácticos se aplican implementando técnicas didácticas dentro del taller. Obviamente estas modalidades serán complementadas con otras técnicas que se consideren convenientes. El objetivo consiste en secuenciar el aprendizaje para que resulte significativo y se relacione con los esquemas de conocimiento del empleado, lo cual le produce habilidades cognitivas propias (Coll, 1992).

A continuación se presenta un cuadro con las técnicas aquí mencionadas, junto con el número de integrantes de un grupo para cada una de ellas. Es conveniente señalar que el número de sujetos mencionado no es rígido, puede variar en dos o cuatro, según las condiciones y características del grupo.

TÉCNICAS PARA APLICAR LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
EXTENSIÓN DEL GRUPO	TÉCNICA
De 3 a 15 Integrantes	<p>Seminario. Con base en la discusión de los temas, si el número de integrantes es de 10 a 15 se pueden implementar subgrupos en algunas ocasiones.</p> <p>Pequeño grupo de discusión. Un grupo reducido trata un tema o problema en discusión libre e informal, conducido por un coordinador, para 3 a 6 integrantes.</p> <p>Discusión. Consiste en la discusión de un tema por parte de los alumnos con la dirección del coordinador, para 5 a 12 integrantes.</p> <p>Debate. Discusión de posiciones contrarias, un conductor coordina, de 5 a 12 integrantes.</p>
De 16 a 40 o más Integrantes	<p>Taller. División del grupo en subgrupos para trabajar de manera más particular con discusiones y exposiciones.</p> <p>Phillips 66. Un grupo grande se divide en subgrupos de seis personas, para discutir durante seis minutos.</p> <p>Cornillos. División de un grupo grande en otros más pequeños para discutir y analizar un tema.</p> <p>Lluvia de ideas. En grupos pequeños proponen ideas sin ninguna restricción para llegar a la solución de un problema.</p> <p>Role Playing. Representación de una situación de la vida real asumiendo los roles del caso.</p> <p>Exposición en grupos. Exposición oral de un tema por los integrantes de cada grupo.</p> <p>Seminario. Un grupo de expertos expone un tema ante el grupo de manera interactiva.</p>

Cuadro 21.

La importancia de estas técnicas consiste en propiciar una permanente actividad entre los integrantes del grupo. Sin embargo, es necesario que la actividad se base en la discusión global del contenido de los temas y en elaboración de prácticas con base en talleres. Proyecciones, sociodramas y demás técnicas pueden enriquecer el desarrollo de la educación laboral.

Resulta importante mencionar que estas modalidades sirven de auto motivación, puesto que el participante va obteniendo logros, lo cual lo estimula. La dinámica general al ser interactiva le permite al empleado desplegar su creatividad y realizar productos teóricos y prácticos, lo cual también lleva implícita la motivación. Como se puede observar este esquema educativo no se centra en el coordinador, sino en la actividad práctica del grupo. El fin perseguido consiste en la construcción cognitiva e interactiva del aprendizaje.

Durante la aplicación de la enseñanza existen elementos psicológicos como personalidad, aprendizaje, motivación, proceso de enseñanza-aprendizaje, dinámica y conducción de grupos, los cuales son trascendentes en la misma. La función de cada uno dentro de la educación se indica a continuación.

Elementos Psicológicos y Pedagógicos para la aplicación de la Formación

Personalidad: Entendida como el conjunto de rasgos y características que conforman la manera de pensar, actuar y sentir de cada individuo, es fundamental para conocer la forma de comportarse de cada integrante para saber como tratarlo y como llevar a cabo una enseñanza y comunicación adecuada. También es importante para aplicar una motivación específica a cada integrante, cuando así se requiera, según su forma de actuar y sentir. Es fundamental detectar el conjunto de rasgos y características que distinguen a cada sujeto para entender y comprender como reacciona ante las diferentes circunstancias del aprendizaje. La observación de las actividades afectivas y conductuales nos permite abordar de una manera específica a cada empleado según sea su personalidad.

Aprendizaje: Se define como el cambio más o menos permanente de la conducta de los sujetos con base en la experiencia; es fundamental durante la enseñanza, pues por medio de este proceso psicológico el coordinador se da cuenta cuando existe aprendizaje en el empleado y cuando no. Tanto en la conducta cognitiva como verbal y motriz es observable el aprendizaje. El coordinador debe estar pendiente de estos aspectos para verificar el aprovechamiento. Entonces, es momento de establecer que no sólo con la evaluación se da cuenta el coordinador si existe aprendizaje en los participantes. La observación sistemática del comportamiento cognitivo, verbal y motriz de los sujetos nos indica el nivel de aprovechamiento alcanzado. Como consecuencia es posible corregir o reforzar la enseñanza durante su aplicación.

Motivación: Se le conoce como el desencadenamiento de una conducta para alcanzar una meta y como el estado por medio del cual se incrementa una actividad. A través de todo el proceso de la enseñanza laboral ya se ha mencionado la importancia de este fundamento psicológico. Incluso se ha descrito una aplicación en forma sistemática. Sin embargo, resulta fundamental ocupar este elemento durante la enseñanza. Evidentemente la motivación está relacionada de manera estrecha con la personalidad y el aprendizaje; por lo cual se motivará de manera diferente a cada sujeto según su conducta y su aprovechamiento. Lo relevante consiste en entender que este elemento nos permite aprovechar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La motivación puede ser aplicada ante cada reacción del empleado de manera verbal o de manera activa y práctica con la elaboración de tareas.

Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Es el fenómeno que se lleva a cabo durante la relación pedagógica entre educador y educando. Por una parte existe un sujeto que organiza la enseñanza y por otra un sujeto que adquiere el aprendizaje, sin embargo, tanto educador como educando llevan a cabo ambas funciones. Dentro del área de la enseñanza existen una serie de elementos pedagógicos y didácticos los cuales están al servicio del responsable de la educación; como son las técnicas de aprendizaje; técnicas de lectura, técnicas para memorizar, técnicas de investigación, implementación de instrumentos, elaboración de materiales de apoyo y aplicación sistemática de la enseñanza; las cuales

serán empleadas para propiciar un aprendizaje significativo y permanente en los educandos, además de ayudarle a desarrollar habilidades cognitivas propias (Coll, 1992). Con respecto al aprendizaje no es necesario abundar más pues ya fue mencionado, sólo se recordará su estrecha relación con la enseñanza.

Dinámica de Grupo. Se entiende por dinámica de grupos al despliegue de fuerzas producto de relaciones afectivas, educativas, laborales y sociales que se dan por la interacción de individuos. Este proceso psicológico nos permite entender la naturaleza grupal y por lo tanto nos proporciona los elementos para la integración del mismo, como propiciar un ambiente favorable de trabajo y solucionar los conflictos que se presentan por medio del establecimiento de roles, metas y normas comunes a todos los integrantes. Otro aspecto implícito en la dinámica grupal consiste en la aportación que hace de técnicas y tácticas para facilitar el aprendizaje. Las técnicas y tácticas tienen como principal función propiciar de manera efectiva el aprendizaje, son aplicadas según la naturaleza del grupo, el contenido de los programas y los objetivos establecidos. Las técnicas son los procedimientos que permiten la obtención de las metas educativas, mientras que las tácticas son un componente de la misma técnica para lograr una adecuada integración grupal. Por medio de la dinámica grupal el coordinador observa en el comportamiento de los sujetos si se va logrando el aprendizaje, sin embargo, la observación conductual se efectúa en todo espacio y momento, no sólo durante las técnicas. El desenvolvimiento de los integrantes durante el curso es el principal indicador para determinar si existe o no el aprendizaje, de ahí la importancia de motivar a los sujetos para que participen de manera activa. Las principales conductas susceptibles de observación para detectar el aprendizaje son verbales, cognoscitivas y prácticas. Toda acción o conducta extenozada de los participantes es un indicador del aprovechamiento de la enseñanza, y por lo tanto, también nos dice como y cuando motivar al grupo, de manera individual o grupal.

Conducción de Grupo. La conducción del grupo está estrechamente ligada a la dinámica del mismo, la observación del comportamiento general indica las formas de orientar al grupo hacia las metas establecidas. Donde se toman en cuenta la participación, la motivación, el ambiente y las normas establecidas. La forma más conveniente de dirigir al grupo es la democrática, pues de esta manera existe libertad para participar en todo momento y en todas las actividades, además así se propician intervenciones analíticas, críticas y creativas de los integrantes. Sin embargo, para las condiciones de cada circunstancia se pueden ocupar otras modalidades, sin llegar al extremo del autoritarismo en la toma de decisiones.

La importancia de la conducción del grupo consiste en dirigir y orientar al grupo hacia los objetivos del aprendizaje. Toda actividad de enseñanza será orientada y coordinada por el responsable en función de las metas. La conducción se orientará hacia la consecución del aprendizaje de los integrantes, ésta es la principal función del responsable al dirigir un grupo educativo.

Para instaurar el deseo de logro de las metas, el responsable actuará como líder del grupo. Entre mayor control -en el sentido más amplio y positivo del término- tenga el coordinador del grupo mejor será la dirección del mismo, y más efectiva será la formación laboral. La conducción grupal también es importante para lograr una integración positiva; un líder respetuoso, participativo y profesional propiciará un ambiente con estas características en su grupo.

1.4.5.3. POSTAPLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Después de la realización de las tareas y las actividades educativas se producen diversas cambios en la situación y estado de los objetos, materiales y aparatos, que están relacionados con los cambios que a su vez se producen en el empleado-alumno y que incluyen en el proceso de adquisición de conocimientos, destrezas cognitivas, y competencia, que es el resultado del producto de la acción educativa (Mayor, 1990).

Asimismo, "la transformación que se produce en el alumno y el proceso de instrucción como consecuencia de la acción educativa, induce en éste una actividad sobre su actividad, una metaactividad

educativa, relacionada con su evaluación del resultado de la acción educativa como bueno/favorable/éxito o como malo/desfavorable/fracaso" (Mayor, 1990). Al respecto de la metacatividad, el anterior autor, la define como "el objeto de la fase posterior a la acción educativa y determina un resultado y unas consecuencias sobre la acción posterior. Cuando éstas son negativas y la acción educativa es inadecuada se ha de integrar en el proceso educativo a otros agentes (el profesor-tutor y los profesionales del equipo pedagógico -coordinador de la educación laboral-) que desarrolle la acción tutorial (orientación e interacción) tendente a favorecer una acción adecuada".

Así, la fase posterior a la aplicación de la enseñanza está caracterizada por la metacatividad, la cual desencadena a la motivación y a la metacognición, por lo cual tiene varias funciones. "La investigación en motivación y metacognición se ha centrado en una serie de variables semejantes, a las que se han dado diferentes funciones" (Weinert en Mayor, 1990).

La principal función de la postaplicación consiste en retroalimentar los conocimientos y habilidades cognitivas desarrollados durante la aplicación, lo cual es conocido como metacognición. "La metacognición está formada por cogniciones de segundo orden, pensamientos sobre pensamientos, conocimientos, sobre emociones o motivos, o reflexiones sobre acciones" (Mayor, 1990). Se puede efectuar por medio de un repaso general de todo lo visto, o por medio de alguna técnica de aprendizaje, como por ejemplo, la exposición en grupos, también se pueden emplear diapositivas con esquemas de contenido general, o con los comentarios y opiniones de los participantes.

Por su parte la función motivadora se refiere principalmente, al estilo atribucional conceptualizado por Weinert y Kluwe (1987) como las preferencias motivacionales respecto a las explicaciones del propio éxito y del fracaso, en los diferentes tipos de tareas. Esta se obtiene, tal como lo manejan los autores antes citados, con la obtención de los objetivos preestablecidos y por medio de la explicación, por parte del coordinador, de los logros obtenidos durante el curso.

Otra función de esta etapa consiste en resumir y redactar las observaciones referentes a conocimientos y habilidades que sirvan para futuros cursos. Este es otro momento en el cual se pueden hacer ajustes al programa general de educación, aun en este momento, si se detecta la carencia de algo importante, se puede programar y aplicar de manera intensiva.

Como se puede observar, durante la postaplicación, "se ponen de manifiesto, las reacciones afectivo-motivacionales y cognitivas que constituyen la metacatividad, pueden, en consonancia con la teoría dinámica de la acción (Atkinson y Birch 1980, 1978) desempeñar una decisiva función en la acción educativa posterior. En consecuencia no debe pasarse por alto la fase posterior a la acción, se ha de tender a un análisis integrador de los procesos afectivo-motivacionales y metacognitivos" (Mayor, 1990). A partir de la postaplicación se puede ir concluyendo el curso, para no terminarlo de manera abrupta durante la evaluación.

En síntesis, este es el subproceso de aplicación, queda integrado por: preaplicación, son todos los preparativos previos a la aplicación, la aplicación consiste en la ejecución de la enseñanza, la postaplicación o retroalimentación que consiste en un repaso general del programa. Es importante mencionar que el proceso de aplicación no termina con el cumplimiento del programa. También existe otro subproceso, el de evaluación, el cual en la práctica se da dentro de la aplicación del PE-A, pero por su importancia se considera como otro subproceso de la misma. A continuación se presenta un cuadro donde se sintetiza este subproceso.

APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN LABORAL	
Es la aplicación psico-pedagógica de los programas de la formación laboral	
Partes que lo Componen	
1.	Inicio de la aplicación o preaplicación
2.	Desarrollo de la Educación Laboral
3.	Postaplicación de la Educación Laboral o Retroalimentación

Cuadro 22.

1.4.6. EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN LABORAL

La evaluación es el último subproceso de la educación laboral, es aquí donde se determina si se han alcanzado los objetivos y donde se comprueba hasta donde existe aprendizaje por parte de los empleados. Sin embargo, la evaluación no constituye una actividad final del proceso global, esta es el enlace entre los diversos procesos de educación; conforma un proceso secuenciado, enfocado fundamentalmente al suministro de información relativa al aprendizaje del sujeto y al contenido de futuros procesos, para mejorarlos de manera sucesiva. La evaluación del aprendizaje, "es el conjunto de operaciones que tienen por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, con respecto de los objetivos planteados en los programas de estudio, y así obtener información para mejorar el proceso" (Carreño, 1987).

Este subproceso no se obtiene únicamente con la asignación de una calificación. "Para la mayoría de los profesores -y responsables de la evaluación-, evaluar es hacer pruebas o aplicar exámenes, revisar los resultados y adjudicar calificaciones, cuando en todo caso lo que están haciendo con ello es medir el aprovechamiento escolar" (Carreño, 1987). La evaluación va mucho más allá, se realiza por medio de un análisis sistemático de los aprendizajes, la calificación es importante, pero como antecedente y como elemento de mayor rango de objetividad, por sí misma no se puede denominar evaluación.

De lo anterior se infiere que la evaluación está conformada por un componente cuantitativo y por otro cualitativo. Los términos métodos cuantitativos y cualitativos significan mucho más que tan sólo unas técnicas específicas. "Representan fundamentalmente diferentes marcos epistemológicos para concepcionar la naturaleza del conocimiento, la realidad social, y los procedimientos para captar éstos fenómenos" (Cook, 1986). El modelo cuantitativo emplea un paradigma cerrado, lo cual corresponde a la obtención de datos y la asignación de una calificación resultante de la misma.

El paradigma cualitativo constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos que son retroalimentación, y modificaciones constantes de la teoría, se basa en los antecedentes obtenidos en la recolección de datos.

Si bien, estos componentes, cuantitativo y cualitativo, pertenecen a diferentes paradigmas, ambos integran la evaluación. Lo que resulta inapropiado es situar a cualquiera de los métodos en una posición superior o única. Ninguno tiene el monopolio de las "respuestas correctas", se complementan para generar información. "Tratar como incompatibles a los tipos de métodos estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno u otro cuando la combinación de los dos sería más adecuada" (Cook, 1986). Según el anterior autor, no existe necesidad de una división estricta entre métodos cuantitativos y cualitativos, por lo cual se puede partir de uno u otro para finalizar de igual forma la evaluación. Estos componentes al considerarse como elementos de un mismo proceso, se pueden implementar sistemáticamente durante todo el PE-A, y no sólo en la actividad establecida para la aplicación de pruebas.

"En suma, el paradigma cuantitativo emplea un modelo cerrado, de razonamiento lógicodeductivo desde la teoría a las proposiciones, la formación de conceptos, la definición operacional, la medición de las definiciones operacionales, la recogida de datos, la comprobación de hipótesis y el análisis. El paradigma cualitativo constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y de los conceptos basándose en los datos obtenidos. Este nuevo y perfeccionado marco de explicación proporciona una orientación respecto del lugar en donde han de ser obtenidos los datos adicionales. Se haya caracterizado por una preocupación por el descubrimiento más que por la comprobación" (Cook, 1986). De lo cual se desprende que se puede ocupar un método para obtener información numérica, el cuantitativo, y otro para valorarla por medio de juicios con el fin de evaluar con mayor objetividad, el cualitativo.

"En resumen, aquí la evaluación es entendida como una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar mediante un método sistemático si se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación" (Lafourcade, 1973). En otros términos la

evaluación es la interpretación de una medida con relación a los objetivos establecidos previamente. Donde una de las metas consiste en incrementar la calidad y, en consecuencia, el rendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Carreño, 1987).

1.4.6.1. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación ofrece diversas ventajas. Las principales funciones de la misma, según Carreño (1987), se mencionan a continuación, donde no importa el orden.

- a) Conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza y, en su caso, hacer las correcciones de procedimientos pertinentes.
- b) Retroalimentar el mecanismo de aprendizaje, ofreciendo al participante una fuente extra de información en la que se reafirman los aciertos y corrigien los errores.
- c) Dirigir la atención de los participantes hacia los aspectos de mayor importancia, dando por hecho que en los instrumentos de evaluación se hace referencia a las cuestiones más valiosas y se elude a las accesorias.
- d) Orientar al alumno-empleado, en cuanto al tipo de respuestas o formas de reacción que de él se esperan y de paso implica orientaciones de las formas preferidas de tratamiento y de estudio, materiales o ejecución de las prácticas correspondientes.
- e) Mantener consciente al alumno de su grado de avance o nivel en el aprendizaje, para evitar el encadenamiento de errores, constante comprobación de aciertos, logros y motivación.
- f) Reforzar oportunamente áreas del estudio donde el aprendizaje haya sido insuficiente, detectado por los instrumentos de evaluación como pruebas, técnicas de aprendizaje, observación directa, etc.
- g) Asignar evaluaciones objetivas y representativas del aprendizaje obtenido, con base en el logro de los objetivos establecidos en el programa.

Es muy extensa la gama de elementos informativos que la evaluación proporciona, de ahí su importancia. Como se puede observar, va mucho más allá de la simple aplicación de pruebas, pues amoja información referente a todo el sistema de enseñanza. Una adecuada evaluación propicia el perfeccionamiento de los procesos de educación laboral consecuentes, ya que en ella se detectan las necesidades de futuros programas. Sin embargo, no se puede perder de vista que una de las principales funciones de la evaluación es la motivación de los empleados hacia el aprendizaje y la actividad laboral. "La motivación ocupa papel importante en todos los asuntos humanos y como consecuencia en la educación; resulta ser el factor central en el proceso de la enseñanza. La evaluación está relacionada, por lo menos, con dos aspectos de la motivación en sí. 1º Evaluación de la relación de la motivación con la enseñanza y el aprendizaje. 2º Es importante conocer la diferencia de los individuos en cuanto la disposición para la motivación y la fuerza de los incentivos bajo diferentes condiciones" (Lemus, 1971)

1.4.6.2. TIPOS DE EVALUACIÓN

Existen tres principales tipos de evaluación (Manual de Evaluación de Aprendizaje 1986, FES, Z.), las cuales tienen diferentes objetivos y funciones; sin embargo, lo importante consiste en entender para que sirve la información producida por cada una. En cada caso, se ha de tener claro que es lo que pretende informar cada tipo de evaluación, para implementarla únicamente en función del objetivo de su aplicación. Así tenemos que hay evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa. Se aplican en diferente momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el mismo orden presentado, también se conocen como preevaluación, evaluación durante el PE-A, y postevaluación. Estos tipos de evaluación no son independientes uno de los otros, están interrelacionados y su principal meta consiste en cubrir de manera global el proceso de la enseñanza. Los tres conforman un método integral de evaluación, el cual permite obtener información sistemática de las características de los participantes, su nivel de conocimientos, la adquisición de los mismos, y del contenido del programa.

La evaluación diagnóstica, llamada también preevaluación, se aplica antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje para verificar el nivel en que se encuentran los empleados y para saber que

referencias tienen sobre los temas del programa. La evaluación formativa también es conocida como evaluación durante el PE-A. Es aquella que se aplica durante el desarrollo de la enseñanza, se efectúa para localizar deficiencias en la aplicación y para saber los alcances del aprendizaje y de los objetivos del curso, con ésta se detectan fallas y aptitudes de los integrantes del grupo para solucionarlas en el mismo momento. La evaluación sumaria es también llamada postevaluación, se efectúa al finalizar el proceso de enseñanza con el fin de verificar los resultados, determinar el aprendizaje en los participantes, retroalimentar y establecer si se lograron los objetivos del proceso global.

De esta forma queda integrado el sistema integral de evaluación. Ausubel (1983) describe el objetivo de un sistema de evaluación de la siguiente manera: "El propósito primordial de la evaluación es el de vigilar el aprendizaje realizado por el estudiante, construir una comprobación objetiva tanto de sus progresos como de sus realizaciones últimas de modo que si son insatisfactorias pueden implementarse las convenientes medidas correctivas. Así pues, un programa de evaluación, realmente adecuado, no solamente evalúa el grado en que el aprovechamiento del estudiante realiza los objetivos de la educación, sino que trata de explicar también el aprovechamiento insatisfactorio, independientemente de que éste radique en métodos o materiales de enseñanza inconvenientes, enseñanza incompleta en moral o motivación impropia del estudiante, o en disposición o aptitud insuficiente".

De lo anterior se desprende que la evaluación no busca diferenciar unos sujetos de otros ni etiquetar a los mismos, como ya se mencionó su principal función consiste en arrojar información sobre el aprovechamiento y el alcance de los objetivos, entre otros aspectos. Una evaluación bien elaborada y bien aplicada, aparte de lo anterior, también se incorpora al método sistemático de motivación. Por otra parte, si desde el principio se tomó en cuenta al empleado para la detección de necesidades, la elaboración de programas y se le considero como sujeto activo durante el desarrollo de los programas, la evaluación reforzará y retroalimentará todo el proceso.

De esta forma la evaluación responderá a las metas de la institución, a los objetivos de aprendizaje y a las necesidades del empleado. Es necesario entenderla más que un proceso final, como el punto de partida y de enlace con los consecuentes procesos de enseñanza. Debido a esto la evaluación permanente permite tener información sobre el desarrollo y avance institucional, y es la forma de verificar si se alcanzan los objetivos y metas laborales de la "capacitación" en empresas e instituciones.

1.4.6.3. MÉTODO PARA EVALUAR

El procedimiento para obtener la evaluación es el mismo para los tres tipos antes mencionados. Lo único que varía son los objetivos para los cuales es aplicada, este ajuste corresponde al responsable de la misma, quien ha de saber el *por qué*, *cómo* y *para qué* de cada una.

El método para aplicar la evaluación consiste fundamentalmente en cuatro componentes: 1. Aplicación, que es la recolección de información; 2. Revisión de los instrumentos, esto es para asignar una calificación; 3. Análisis de los resultados e interpretación de los mismos; 4. Información de la evaluación. (Carreño, 1987, Cook, 1986, Chadwick, 1992, Gronlund, 1973, Nelson, 1971)

Como ya se mencionó, los instrumentos de evaluación se elaboran con base en la planificación y diseño de programas, con esto quedan conformados a partir del contenido temático y de los objetivos del proceso. Por lo tanto, en muchas ocasiones la evaluación ya cuenta con los instrumentos de recolección de información pertinentes a la obtención del aprendizaje. En caso de no contar con estos se procederá a elaborarlos.

1. Aplicación

La recolección de información se hace a partir de la aplicación de los instrumentos, como son pruebas y tests. "La naturaleza exacta de la recolección es función de los objetivos, de las variables y de la situación en la cual transcurre esta actividad" (Chadwick, 1992). La implementación del tipo de prueba

depende del momento y de los objetivos del aprendizaje, a continuación se presenta en el siguiente cuadro una clasificación de las técnicas e instrumentos para una adecuada implementación, tomada del Manual de Evaluación del Aprendizaje (1986), de la FES Zaragoza

RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	
TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
A) Interrogatoria	Cuestionarios, Escalas, Entrevistas, Encuestas de opinión, Autoevaluación
B) Resolución de Problemas	Pruebas objetivas y Tests, de reactivos abiertos o cerrados, de opción múltiple, contra tiempo escritas
C) Solicitud del producto	Proyecto, Monografía, Ensayo, Reporte, Cuadros Sinópticos, Reporte, Exposición, Demostración, Participaciones
D) Observación	Lista de verificación, Registro anecdótico, Escalas de evaluación

Cuadro 23.

La observación a partir de las técnicas grupales arroja datos objetivos e importantes, pues se obtienen de la práctica donde el desenvolvimiento de los participantes es la fuente de información. Por sus características ésta forma de recolección es más cercana a las condiciones reales de trabajo del empleado y no se queda a nivel teórico, sino que es en condiciones simuladas de ejecución laboral. Para obtener mayor objetividad se pueden registrar las conductas deseadas. La recolección de información también puede ser con base en la participación del alumno-empleado durante el curso. Todas las opiniones aportaciones y respuestas a cuestionamientos son indispensables para obtener datos sobre el aprendizaje. Por medio de la participación del empleado el coordinador se da cuenta si existe aprovechamiento y si se van cumpliendo los objetivos del curso. Cuando se considere necesario se puede efectuar un registro de las participaciones y respuestas, de no ser posible es suficiente con una noción general grupal e individual de los alcances obtenidos.

Es conveniente emplear una combinación de los instrumentos, de esta forma será más objetiva y confiable la obtención de los datos, de hecho es conveniente que toda evaluación incluya las 4 técnicas del Cuadro 24. Es obvio que no se van a aplicar todas las pruebas mencionadas, sino sólo la o las seleccionadas según los objetivos y condiciones del aprendizaje. La principal función de la recolección de la información consiste en arrojar información numérica sobre el PE-A, aunque la observación y las participaciones son básicamente información cualitativa, la cual se retoma cuantitativamente y cualitativamente según el momento y la función establecida por el coordinador.

2. Revisión de los Instrumentos

Después de haber obtenido la información pertinente sobre el aprendizaje de los participantes, sigue el tratamiento de los datos. Evidentemente, se inicia con la revisión de todas las pruebas, donde se incluyen los registros de observación sistemática y las participaciones de los empleados. Para la revisión y adjudicación de calificaciones de respuestas abiertas es conveniente establecer un margen de correcto e incorrecto para no caer en asignaciones desiguales. "En la organización de los datos, estos sufren una transformación y de instrumentos pasan a ser formas útiles para las variables comprendidas en la evaluación, para la codificación de los datos donde fuera necesario, para el control de la exactitud de los datos presentados" (Chadwick, 1992). Se pueden efectuar análisis estadísticos de la información, sin embargo, siempre serán numéricos.

Así, la función de la organización de la información consiste en la revisión de las pruebas y en el ordenamiento de los resultados. Tanto la recolección como la calificación y organización de la información constituyen el aspecto cuantitativo de la evaluación. "La medición se refiere solamente a la descripción cuantitativa del comportamiento del alumno. No implica juicio alguno sobre el valor del

Comportamiento que se ha medido. Una prueba o test no puede determinar quien es aprobado y quien es suspendido o aplazado (Nelson, 1971) Hasta este momento se han obtenido las calificaciones arrojadas por la información de los instrumentos de evaluación. "La calificación así derivada, aun cuando sea determinada con absoluta justicia, sólo indica cuánto sabe el alumno, pero lo deja y nos deja totalmente ignorantes de qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe y, lo que es más importante, gracias a que lo sabe. De ahí que la calificación sirva tan poco educativamente hablando y que sea tan estéril para orientar el mejoramiento de la enseñanza" (Carreño, 1987)

3. Análisis e interpretación de los datos obtenidos

"Medir, cuantificar aciertos y errores y adjudicar calificaciones son entonces, únicamente pasos previos a la verdadera evaluación, aunque para redondear el concepto, debemos reconocer que ni siquiera son antecedente indispensable, ya que las interpretaciones y juicios sobre el aprendizaje pueden surgir de operaciones no cuantificadas, como las que se desprenden de la observación sistemática de los aspectos cualitativos del comportamiento de los alumnos" (Carreño, 1987). No obstante, como ya se mencionó es conveniente recurrir de manera conjunta a métodos cuantitativos y cualitativos de evaluación. A partir del análisis de los resultados se inicia un proceso cualitativo, aquí se determina el cómo y porqué se han obtenido las calificaciones arrojadas por las etapas anteriores, "los métodos cualitativos proporcionan una base para determinar el significado sustantivo de las relaciones estadísticas que se descubren" (Cook, 1988) Para este análisis cobran mayor importancia las observaciones realizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se realiza un análisis individual y grupal del rendimiento comparado con las calificaciones, y se obtienen indicadores para la interpretación final. En el análisis se pueden detectar aspectos incongruentes como un buen desempeño en el PE-A y una mala resolución de pruebas, por lo cual se encontrarán las razones de la contradicción. El objetivo del análisis consiste en determinar cualitativamente qué aprendió el participante y el grupo a nivel general. La función de ésta etapa consiste en analizar hasta donde es objetivo el resultado de la prueba y que otros elementos nos indican el rendimiento y aprendizaje real del participante, con base en la observación de su desenvolvimiento y de sus intervenciones.

De esta forma se efectúa una interpretación de los resultados, la cual consiste en una valoración global del aprendizaje obtenido por los empleados. Es una adjudicación cualitativa de juicios de valor, a partir de la calificación obtenida en las anteriores etapas. Se puede asignar una evaluación final numérica, sin embargo, esto es sólo con fines estadísticos y administrativos, lo importante consiste en evaluar el nivel de aprendizaje obtenido. La interpretación, tomará en cuenta todos los aspectos pertinentes como son: calificaciones, observaciones del coordinador, participaciones, condiciones de la prueba, desempeño grupal e individual, máximas calificaciones, mínimas calificaciones, y todo lo que pueda haber ocurrido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, "la evaluación incluye tanto las descripciones cualitativa y cuantitativa del comportamiento de los alumnos como los juicios valorativos que se refieren a la conveniencia de ese comportamiento" (Gronlund, 1973)

4. Información de la evaluación

Los resultados de la evaluación se entregan directamente por medio de informes escritos u orales a las personas pertinentes. Se puede hacer de manera personal o en grupos, según las características del mismo y de cada alumno. Esto es con el fin de propiciarle una retroalimentación al alumno, pues con la información de la evaluación, detecta los aspectos que es necesario volver a revisar y cuales han quedado aprendidos.

El principal objetivo de la evaluación consiste en determinar hasta donde hubo aprendizaje de los participantes con relación a los objetivos del programa, es una valoración tanto cuantitativa como cualitativa del desempeño individual como grupal, donde se toma en cuenta la cantidad y la calidad de los conocimientos adquiridos. Finalmente, con la evaluación también se determina si se alcanzaron los objetivos trazados con anticipación, y se detectan las fallas ocurridas durante el desarrollo del subproceso de aplicación de programas.

Asimismo, el subproceso de evaluación de la educación laboral no significa terminar con la formación de los trabajadores, como ya se mencionó, es la culminación de una parte del sistema global de preparación, el cual vincula futuros programas de manera secuenciada. El siguiente cuadro sintetiza el subproceso de evaluación. Incluso en el anexo se presentan todos los cuadros correspondientes al proceso integral, junto con otros más, con el fin de tener de una manera gráfica y resumida todo el procedimiento.

Finalmente, es conveniente aclarar que todo programa, proceso, plan o sistema de Educación Laboral, o de cualquier tipo, necesita ser revisado, analizado y actualizado constantemente (Coll, 1992).

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN LABORAL	
Tiene como fin comprobar de modo sistemático en que medida se han logrado los resultados en los objetivos que se hubieran especificado con antelación.	
Funciones de la Evaluación	
A. Conocer los resultados de la metodología	
B. Retroalimentar el mecanismo del aprendizaje	
C. Dirigir la atención de los participantes hacia los objetivos	
D. Orientar al empleado en cuanto al tipo de respuestas y acciones que de él se esperan	
E. Mantener al empleado consciente de su grado de avance en el aprendizaje	
F. Reforzar áreas del estudio donde el aprendizaje haya sido insuficiente	
G. Asignar evaluaciones justas y objetivas	
Tipos de Evaluación	
1. Diagnóstica o Preevaluación	
2. Formativa (durante la formación)	
3. Sumativa o Postevaluación	
Método de evaluación	
1. Aplicación, recolección de la información	
2. Revisión de los instrumentos, organización de la información obtenida	
3. Análisis de los resultados e interpretación de los mismos	
4. Información de los resultados	

Cuadro 24.

2. ACTIVIDADES DESARROLLADAS

2.1. ACTIVIDADES GENERALES

Las actividades desarrolladas durante el servicio social realizado en la Clínica 25 del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) fueron las referentes a: elaboración de materiales didácticos, apoyo en la coordinación de los cursos de Capacitación y Desarrollo de Personal, así como la planeación y aplicación de los mismos, y todas las actividades inherentes de la Coordinación de Capacitación y Desarrollo. Los servicios asignados para efectuar funciones concernientes a la capacitación fueron: pediatría, personal, trabajo social, servicios básicos y contabilidad.

2.2. ACTIVIDADES ESPECÍFICAS

Planificación de Cursos

Se llevó cabo la planificación de aquellos cursos que no estaban programados, los cuales son todos los que la delegación no tiene contemplados con una fecha específica, pues se ~~elaboraron~~ ^{efectuaron} según las necesidades y disposición de los servicios, cada unidad. La planificación consistió en la asignación de tiempos y medios que se requerían para la aplicación de

Programación de Cursos

Los cursos no programados, previamente planificados, se prepararon para aplicarse. El contenido de cada uno se elaboró conforme a los objetivos de la institución y conforme a las necesidades de cada servicio; la asignación de horarios y extensión de cada tema se realizó con previa concertación del jefe de cada servicio y según la disposición de sus subordinados. Hubo total libertad para recopilar la información pertinente a cada temática, el objetivo de la institución, en este sentido, fue el de actualizar en lo posible el contenido de estos cursos. En algunas ocasiones se trabajó en equipo con los compañeros pasantes, y en otras se efectuó esta función de manera individual.

Elaboración de Materiales Didácticos para los Cursos

Materiales como láminas, resúmenes, acetatos, cuadros, ilustraciones, listas de asistencia, evaluaciones y todo aquello que pudiera ser ocupado se diseñó para apoyar la actividad pedagógica. Instrumentos como proyectores de acetatos y figuras planas se prepararon para su uso.

Aplicación de Cursos

Los cursos aplicados comprendieron a personal de todos los niveles dentro de la Clínica 25 y otras unidades de salud, correspondientes a la Delegación No. 2, de dicha institución. La participación en cursos fue la que se menciona a continuación, así como cursos programados y no programados. Los cursos aplicados fueron: Integración a la Misión Institucional, Seguridad e Higiene en el Trabajo, Mejora Continua, Atención y Trato al Público, Relaciones Interdepartamentales, Liderazgo y Habilitación de Instructores. Se aplicaron cursos en dos diferentes unidades. Para la aplicación se implemataron los materiales e instrumentos con los que contaba cada unidad, según las necesidades pedagógicas, cuando fue necesario se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje con la colaboración de alguno de los compañeros.

Las características particulares de cada uno se expresan en los cuadros que a continuación se presentan.

NOMBRE DEL CURSO Integración a la Misión Institucional		
OBJETIVO Interiorizar actitudes que despierten orgullo y satisfacción de pertenencia a la institución.		
TEMÁTICA Trayectorias social del IMSS, Misión social del IMSS, Trascendencia social de la institución en la sociedad. Metas del IMSS, Grupos de trabajo, Trabajo en equipo, Ambiente Laboral, Calidad en el servicio, Motivación, Tipos de Motivación		
LUGAR Hospital General Regional No 25	FECHA Enero de 1993	DURACIÓN 48 horas
NUM. DE PARTICIPANTES 8		UNIVERSO ABARCADO Servicios Básicos, Personal, Trabajo Social

Cuadro 25

NOMBRE DEL CURSO Seguridad e Higiene en el Trabajo		
OBJETIVO Promover acciones de prevención de riesgos de trabajo		
TEMÁTICA Fundamentos Legales de la Seguridad en el Trabajo, Seguridad en el Trabajo, Riesgos de Trabajo, Accidentes y Enfermedades del Trabajo, Factores que intervienen en los Accidentes de Trabajo, Prevención de Accidentes, Higiene, Higiene en el Trabajo, Enfermedad, Enfermedad del Trabajo, Factores y Agentes que producen Enfermedades en el Trabajo, Prevención de Enfermedades Laborales.		
LUGAR Hospital General Regional No 25	FECHA Enero de 1993	DURACIÓN 48 horas
NUM. DE PARTICIPANTES 20		UNIVERSO ABARCADO Servicios Básicos, Personal y Trabajo Social

Cuadro 26

NOMBRE DEL CURSO Mejora Continua		
OBJETIVO Proporcionar elementos metodológicos para una mejor administración del personal		
TEMÁTICA Métodos directivos, Liderazgo, Comunicación, Tipos de Comunicación, Conocimiento del ser humano, Técnicas de conducción de grupos.		
LUGAR Hospital General Regional No 25	FECHA Febrero de 1993	DURACIÓN 30 horas
NUM. DE PARTICIPANTES 40		UNIVERSO ABARCADO Directivos y Jefes de Servicio

Cuadro 27

NOMBRE DEL CURSO Atención y Trato al Público		
OBJETIVO Brindar los elementos necesarios para una atención con calidad		
TEMÁTICA Comunicación, Control del estrés, Atención, Trato, Calidad		
LUGAR	FECHA	DURACIÓN
Hospital General Regional No. 25	Febrero de 1993	40 horas
NUM. DE PARTICIPANTES	UNIVERSO ABARCADO	
10	Personal y Trabajo Social	

Cuadro 28

NOMBRE DEL CURSO Relaciones Interdepartamentales		
OBJETIVO Propiciar una comunicación fácil y eficaz a nivel interpersonal e interdepartamental, así como eliminar motivos de fricción		
TEMÁTICA El Hombre como Ente Interrelacionado, Relaciones Humanas, Objetivos de las Relaciones Humanas, Comunicación, Tipos de Comunicación, Comunicación Eficaz, Grupo, tipos de Grupo, Comunicación Grupal, Relaciones Intergrupales		
LUGAR	FECHA	DURACIÓN
Hospital General Regional No. 25	Marzo de 1993	40 horas
NUM. DE PARTICIPANTES	UNIVERSO ABARCADO	
30	Directivos, Jefes de Servicio, Personal y Trabajo Social	

Cuadro 29

NOMBRE DEL CURSO Liderazgo		
OBJETIVO Conocer y Aplicar las Formas de Liderazgo		
TEMÁTICA Concepciones de Grupo, Tipos de Grupo, Dirección de Grupo, Relaciones de Grupo, Dirección de Grupo, Tipos de Dirección, Liderazgo, Tipos de Lider.		
LUGAR	FECHA	DURACIÓN
Hospital General Regional No. 25	Abni de 1993	10 horas
NUM. DE PARTICIPANTES	UNIVERSO ABARCADO	
30	Directivos y Jefes de Servicio	

Cuadro 30.

NOMBRE DEL CURSO Habilitación de Instructores		
OBJETIVO Habilitar instructores internos para que apoyen los Cursos de Capacitación y Desarrollo de Personal.		
TEMÁTICA Concepción de Educación, Educación Institucional, Educación Interactiva, Educación Laboral, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, Motivación en la Educación, Personalidad, Grupo, Grupo Educativo, Dinámica de Grupo, Técnicas de Grupo, Elaboración de Materiales de Apoyo, Evaluación		
LUGAR Hospital General Regional No. 25	FECHA Mayo de 1993	DURACIÓN 40 horas
NUM. DE PARTICIPANTES 20	UNIVERSO ABARCADO Todo Trabajador del instituto con capacidad técnica y que muestre interés por capacitar a sus compañeros	

Cuadro 31.

NOMBRE DEL CURSO Seguridad e Higiene Institucional		
OBJETIVO Promover acciones de prevención de riesgos de trabajo.		
TEMÁTICA Fundamentos Legales de la Seguridad en el Trabajo, Seguridad en el Trabajo, Resgos de Trabajo, Accidentes y Enfermedades del Trabajo, Factores que intervienen en los Accidentes de Trabajo, Prevención de Accidentes, Higiene, Higiene en el Trabajo, Enfermedad, Enfermedad del Trabajo, Factores y Agentes que producen Enfermedades en el Trabajo, Prevención de Enfermedades Laborales		
LUGAR Clínica No. 34	FECHA Mayo 1993	DURACIÓN 20 horas
NUM. DE PARTICIPANTES 12	UNIVERSO ABARCADO Área Médica	

Cuadro 32.

NOMBRE DEL CURSO Integración a la Misión Institucional		
OBJETIVO Intencionar actitudes que despierten orgullo y satisfacción de pertenencia a la institución		
TEMÁTICA Trayectoria social del IMSS, Misión Social del IMSS, Trascendencia Social de la institución en la sociedad, Metas del IMSS, Grupos de Trabajo, Trabajo en Equipo, Ambiente Laboral, Calidad en el Servicio, Motivación, Tipos de Motivación		
LUGAR Clínica No. 34	FECHA Junio de 1993	DURACIÓN 10 horas
NUM. DE PARTICIPANTES 20	UNIVERSO ABARCADO Área Médica	

Cuadro 33.

En total fueron 190 personas a las que se les aplicó la capacitación en la Subdelegación No. 2 del IMSS. Los cursos mencionados comprenden sólo aquellos bajo la responsabilidad del pasante, hubo otros cursos en los que se participó y se apoyó, sin embargo, eran responsabilidad de otro compañero o instructor.

Evaluación de Participantes

Durante los cursos se evaluó a cada uno de los integrantes, en ocasiones se efectuó preevaluación y postevaluación, en otras sólo la última. También se aplicó la evaluación para él o los responsables del curso. Después de calificar y analizar los resultados se pasaron a un formato y se enviaron a la delegación junto con las pruebas.

Entrevistas con los Jefes de Servicio, Empleados y Directivos

Para cada curso se realizaron entrevistas con los responsables de cada servicio, para concertar tiempos, horarios, contenidos, número de participantes, entre otras cuestiones. Cada vez que fue posible se invitó y notificó personalmente a cada uno de los integrantes, con el fin de motivarlos y convencerlos de su participación. Con el director del hospital y con los subdirectores médico y administrativo se efectuaron entrevistas para efectuar cursos de Desarrollo Directivo.

Sensibilización de Personal

Cada vez que se requirió fue necesario sensibilizar a los posibles participantes de un curso con el fin de convencerlos de la importancia de su intervención en los mismos, así como de la importancia de la capacitación. También se aplicó sensibilización a los empleados de manera personal y grupal para disminuir la ausencia laboral.

Apoyo a otros instructores

Se brindó apoyo a responsables de cursos en temáticas muy especializadas. Resúmenes, preparación de instrumentos, sugerencia de técnicas didácticas, evaluación, elaboración de listas de asistencia, preparación de materiales y apoyo en temas del área psicológica; estos fueron los ámbitos de ayuda a otros instructores.

Elaboración de inventario

Se elaboró un inventario referente a todos los materiales pertinentes al área de Capacitación y Desarrollo de Personal. Normateca, cursos programados no programados, cursos especiales, manuales de todas las temáticas, y de todos los servicios. Todos los manuales y documentos del área quedaron organizados en este inventario.

En los cuadros que continúan se resumen las actividades efectuadas durante el Servicio Social, en dicha institución.

ACTIVIDADES EFECTUADAS DURANTE EL SERVICIO SOCIAL	
1	Planificación de cursos de capacitación
2	Programación de cursos
3	Elaboración de materiales didácticos para los cursos
4	Aplicación de los cursos
5	Evaluación de participantes
6	Entrevistas con los jefes de servicio, empleados y directivos
7	Sensibilización de personal
8	Apoyo a otros instructores
9	Elaboración de inventario de materiales de capacitación y desarrollo de personal

Cuadro 34.

CURSOS APLICADOS	INTEGRANTES	DURACIÓN (HORAS)
Misión institucional (2)	8	48
	20	10
Seguridad e Higiene en el Trabajo (2)	20	48
	12	20
Mejora Continua	40	30
Atención y Trato al público	10	40
Relaciones Interdepartamentales	30	40
Liderazgo	30	10
Habilitación de Instruidores	20	40
TOTAL 9	TOTAL 190	TOTAL 288

Cuadro 35.

2.3. ANTECEDENTES Y CARACTERÍSTICAS DEL HOSPITAL GENERAL REGIONAL No. 25 DEL IMSS

El 15 de junio de 1969, fue inaugurada la Clínica No. 25 proporcionando atención de 1o. y 2o. nivel, inició sus actividades para la consulta externa y posteriormente en el mes de agosto a nivel de hospitalización, con las especialidades básicas de pediatría, cirugía, medicina interna y urgencias de adultos.

Esta Clínica quedó establecida en el área de mayor explosión demográfica del territorio nacional, por lo que se ha visto afectada en su estructura física, ha sufrido cambios frecuentes debido a la demanda de servicios de la población.

En 1980 se transforma en Hospital General Regional de Zona, sufriendo una parcial remodelación en el servicio de urgencias, se incrementó el número de camas de 20 a 58 para la atención de pacientes; pero aun era insuficiente para la demanda, el ingreso de pacientes era mayor.

De nueva cuenta, las autoridades conscientes del exceso en demanda de atención, se vieron en la necesidad de iniciar otra remodelación en el año de 1984 en algunas áreas específicas como 7o. piso donde se encontraba el área de enseñanza y residencia de médicos, 6o. piso medicina interna, inhaloterapia y terapia intensiva, y Planta Baja donde se encuentra la área de oficinas de gobierno.

En 1986 se reorganizan las delegaciones del valle de México, por lo cual la unidad pasa a pertenecer a la Delegación No. 2 del Distrito Federal a partir de del 1o de enero de 1987.

Las autoridades de esta Delegación consideran conveniente suspender temporalmente los servicios de atención médica para una remodelación integral del inmueble, por tal motivo se cierra el hospital a partir del 1o de febrero de 1987 y se transfieren los pacientes al Hospital General Regional No. 53 en los Reyes la Paz. El personal fue comisionado a diferentes unidades.

Quedó planeada la reapertura a partir del 1o de julio de 1987 no obstante, se hizo efectiva hasta el 1o de agosto del mismo año, fecha desde la cual funciona como Hospital Regional de Zona, dando apoyo a las Unidades de Medicina Familiar No. 32, 34, 75 y 96 atendiendo a la población de Texcoco, Los Reyes y Chalco.

Dada la demanda de atención que tiene, las autoridades deciden designarlo Hospital General Regional No. 25 Ignacio Zaragoza a partir de mayo de 1988.

2.4. ESTRUCTURA Y POBLACIÓN DEL HOSPITAL GENERAL REGIONAL 25

Este hospital brinda servicio a una gran cantidad de la población tanto del Distrito Federal, como del Estado de México. Comprende delegaciones como Iztapalapa, Iztacalco y Venustiano Carranza; Municipios como Nezahualcóyotl, Los Reyes, entre otros.

Es evidente la necesidad de contar con una estructura y los recursos humanos con la capacidad para atender a tanta gente, no obstante, estos aspectos son insuficientes dadas las características demográficas antes mencionadas.

La estructura del Hospital General Regional No. 25 comprende a personal del área médica, administrativo, directivo y de servicios básicos. A continuación se presenta el siguiente cuadro el número total de plazas ocupadas hasta 1991 en la citada unidad, donde habría que aclarar que se mencionan por servicios genéricos y no por puestos específicos, pues así se facilita el desglose de los mismos.

POBLACIÓN DEL HOSPITAL GENERAL REGIONAL No. 25 (PLAZAS OCUPADAS HASTA 1991)					
SERVICIO	TURNO			JORN ACUM	TOTAL
	MATUTINO	VESPERTINO	NOCTURNO		
Médico	110	62	94	B	224
Enfermería	262	183	255	2	702
Trab. Soc. (A.M.)	52	29	11	0	77
Dietología	61	33	2	0	96
Intendencia	104	85	56	C	225
Laboratorio	56	7	7	2	72
Rayos X	17	12	4	2	35
Anatoma Patológica	8	1	0	0	9
Otras	25	15	15	2	64
Personal Confianza	75	25	22	2	124
TOTALES	853	657	625	26	1760

Cuadro 36

2.5. ESTRUCTURA Y POBLACIÓN DE LA DELEGACIÓN No. 2 DEL IMSS

La Delegación No. 2 del IMSS está conformada por las siguientes unidades:

- 2 Subdelegaciones
- 22 Unidades Médicas
- 5 Centros de Seguridad Social
- 5 Teatros
- Una Unidad Deportiva

Esta Delegación cuenta con una población de:

- 2812 empleados de Confianza
- 18337 empleados de Base
- 20949 empleados en total

Del universo de sus empleados hasta junio de 1993 la Delegación había entregado 5645 Constancias de Capacitación, para aquellas personas que habían cumplido con los cursos que les correspondían. Esto equivale, en ese entonces, a un 27.60 por ciento de avance real. Cabe mencionar que se maneja la población total de la Delegación pues al Hospital General Regional No. 25 asisten a recibir capacitación empleados de todas las unidades.

2.6. PROGRAMAS DE DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS DEL IMSS (1988-1994)

El IMSS para mejorar la calidad del servicio que brinda elaboró el Programa de Desarrollo de Recursos Humanos (1988-1994), con el cual se propuso preparar a todo su personal para que este enfrentara los cambios que el país presentaba. Tal programa va desde los puestos de más alto nivel hasta los puestos más básicos, el objetivo general fue el de capacitar al personal en su puesto de trabajo para propiciar el desarrollo institucional. A continuación se presentan los objetivos de los cursos que comprende el programa, cada programa contiene cursos para cada puesto en específico, sin embargo se mencionan los programas generales de cada estructura de la institución.

PROGRAMA DE ALTA DIRECCIÓN Y DESARROLLO ESTRATÉGICO

Objetivo General

Con este programa el Instituto Mexicano del Seguro Social se ^{Para} propone formar a los altos ejecutivos en la gestión estratégica, proporcionando elementos ~~que~~ contar con información actualizada del proyecto nacional, y su articulación con los programas de la institución, acordes a la aplicación y mejoramiento de los servicios, a una mayor eficiencia y trato humano de las prestaciones que administra, y el análisis e interpretación de las políticas prioritarias del desarrollo del país en el mediano plazo -(1990-1994), y las oportunidades, demandas y retos del futuro que es en el año 2001.

Objetivos Específicos

- Que los participantes identifiquen los elementos que determinan las formas de comportamiento y su importancia en el desarrollo de las instituciones las relaciones hombre -sociedad, así como la formación de la cultura nacional y el papel del Estado en el Plan Nacional de Desarrollo
- Que los participantes desarrollen las habilidades y conocimientos que sustentan una nueva cultura gerencial en el ejercicio moderno de la autonomía y el liderazgo necesarios para la modernización de los servicios institucionales.
- Que los participantes identifiquen la naturaleza de la negociación en cualquier ámbito, y puedan desarrollar y aplicar una estrategia efectiva, con profundidad de análisis, amplitud de perspectiva, tacto y creatividad.
- Que identifiquen sus propias motivaciones y practiquen conductas auténticas en posiciones existenciales ganadoras, para coordinar su equipo de trabajo con madurez y efectividad
- El desarrollo conceptual de los participantes permitirá ver a la institución en forma integral, con propósitos y objetivos definidos, y en función de las demandas y oportunidades que ofrece el futuro que se abre en el año 2001.

Universo

Nivel Central: subdirección Central, Coordinación General, Titular de la Jefatura, Sub Jefe de Servicio, Nivel Delegacional: Titular Delegacional, Jefe Delegacional de Servicio, Subdelegado, Jefe de Departamento Autónomo.

PROGRAMA DE DESARROLLO PARA MANDOS INTERMEDIOS

Objetivo General

Asegurar que los mandos intermedios del IMSS, en el nivel nacional, posean los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y arraigo necesarios para crear y dirigir, en forma eficiente y eficaz.

equipos de trabajo y para relacionar directamente sus actividades laborales con las estrategias generales y particulares del instituto.

Objetivos Específicos

- Garantizar que los mandos intermedios del IMSS dominen plenamente las funciones técnicas que administran.
- Dotar a los mandos intermedios en el IMSS, con los conocimientos y técnicas objetivas que agilicen y den certeza a la gestión, acorde con las normas y procedimientos específicos de la administración institucional.
- Promover en los mandos intermedios del IMSS, el mejoramiento de la comprensión de sí mismos, la interacción en equipo. Así como del contexto histórico, político, económico, social, cultural y ecológico del IMSS, su estructura y funcionamiento y la forma de mejorar todo lo anterior, poniendo en juego el potencial de la creatividad individual y grupal.
- Fomentar en los mandos intermedios del IMSS, los conocimientos y habilidades necesarios para dirigir, interactuar y representar eficiente y eficazmente a su unidad de trabajo, su dependencia de adscripción y al instituto.

Universo

Constituyen el grupo mas numeroso de directivos, directivos y jefes de servicio

PROGRAMA DE DESARROLLO PARA PERSONAL DE CONFIANZA

Objetivo General

Mantener actualizados los conocimientos y técnicas requeridos, para el desempeño de sus puestos, para que identifiquen plenamente los mas altos valores institucionales, asi como incrementar sus actividades positivas hacia el trabajo.

Objetivos Específicos


- Que los grupos prioritarios hayan recibido una respuesta adecuada a las necesidades emergentes de Capacitación y Desarrollo que les dieron tal carácter.
- Que el personal de confianza se identifique con el IMSS y con el puesto.
- Que desarrolle orgullo de pertenencia al grupo IMSS.
- Que desarrolle un espíritu de servicio.
- Que obtenga la capacidad de brindar a los usuarios atención personalizada, comedida y cordial.

Universo

Secretarías, Vigilancia, Analistas, Audit. Pat. Aux. y Aduden, Admvo., Técnicos, Litig. Asist. Jund., Abogado, Coordinador, Pento, Censor Cons., Instructor, Verificador.

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN EN EL TRABAJO Y RECIENTE CONTRATACIÓN

Objetivo General

Capacitar e inducir al  y al puesto a todo el personal de base y reciente contratación, así como establecer congruentemente con las áreas involucradas nuevos procedimientos ágiles y flexibles para la programación y ejecución de la capacitación del personal de base y reciente contratación.

Objetivos Específicos

- Área
- Capacitar en el puesto al personal de base y reciente contratación
 - Inducir al ~~trabajo~~ y al puesto al personal de base y reciente contratación.
 - Diseñar el procedimiento para el registro, evaluación y seguimiento trimestral.
 - Llevar a cabo el seguimiento de los cursos reportados en un 100 por ciento hasta comprobarse su adecuación al trabajo.

Universo

Personal de Base y Reciente Contratación.

SUBPROGRAMA DE HABILITACIÓN DE INSTRUCTORES

Objetivo General

Contar con un plantel suficiente de instructores internos con alta calidad docente.

Objetivos Específicos

- Establecer un riguroso proceso de selección de trabajadores para habilitarlos como instructores.
- Estructurar el curso de habilitación de instructores en tres niveles de enseñanza: nivel académico, nivel escolar medio, nivel directivo.
- Desconcentrar la operación de la capacitación para habilitación de instructores a las áreas de nivel central.
- Establecer mediante indicadores, estadísticas y registros, el seguimiento de la función de los instructores.

Universo

Todo trabajador del instituto con capacidad técnica que muestre interés por capacitar a sus compañeros.

Finalmente, el Universo nacional de la Institución hasta el año de 1990 fue 3,11 mil empleados.

3. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN

3.1. OBJETIVOS

3.1.1.(1.) OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE SERVICIO SOCIAL DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA FES ZARAGOZA

A) OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales se plantean en dos niveles: Nivel Institucional y Nivel Estudiantil.

1. NIVEL INSTITUCIONAL

- 1.1. Propiciar situaciones de aplicación de la práctica psicológica que permita relacionar al psicólogo como profesional de la conducta comprometido con la solución de los problemas nacionales
- 1.2. Adecuar el perfil profesional del psicólogo a los problemas nacionales prioritarios
- 1.3. Propiciar situaciones que permitan detectar formas completas de intervención psicológica como medios alternativos de docencia
- 1.4. Propiciar situaciones de intervención que permitan implementar las técnicas de investigación psicológica al análisis de la problemática nacional y de la eficacia a la carrera de psicología, para formar profesionales de utilidad para el desarrollo nacional

2. NIVEL ESTUDIANTIL

- 2.1. Desarrollar habilidades que permitan realizar acciones concretas que demuestren el dominio operacional y el conocimiento integral de un concepto dado.
- 2.2. Desarrollar las habilidades que permitan aplicar en la práctica los aspectos operacionales relevantes a la información teórica adquirida e integrada durante su carrera.
- 2.3. Desarrollar habilidades que permitan abstraer y generar información relevante a partir del análisis y aplicación de las diferentes dimensiones de un concepto dado

B) OBJETIVOS PARTICULARES EN EL NIVEL ESTUDIANTIL

- 2.1.1. Analizará y definirá un problema de investigación y aplicación
- 2.1.1.1. Dada una situación psicológica problemática delimitará un problema de investigación y aplicación.
- 2.1.1.2. Dado un caso de intervención psicológica analizará el problema de investigación y aplicación que se pretende abordar.
- 2.1.2. Diseñará un modelo de investigación y aplicación
- 2.1.2.1. Planteará una hipótesis de trabajo
- 2.1.2.2. Definirá las variables dependiente e independiente a estudiar.
- 2.1.2.3. Describirá las técnicas que utilizará para controlar las variables extrañas y pertinentes a su investigación y aplicación.
- 2.1.2.4. Especificará los criterios e instrumentos de medición que empleará en la cuantificación del fenómeno estudiado.
- 2.1.2.5. Establecerá el diseño más adecuado para analizar la relación entre variables que se proponen.
- 2.1.2.6. Determinará las estrategias a seguir para controlar las variables situacionales.
- 2.1.2.7. Diseñará o seleccionará el instrumental o equipo requerido.

- 2.2.1. Implementará un modelo de investigación y aplicación.
- 2.2.1.1. Dispondrá las condiciones situacionales requeridas para el desarrollo del trabajo.
- 2.2.1.2. Implementará las condiciones situacionales de la manera especificada en su diseño.
- 2.2.1.3. Utilizará los instrumentos de observación y registros previamente diseñados o seleccionados.
- 2.2.2. Analizará un conjunto de datos de investigación y de aplicación
- 2.2.2.1. Seleccionará la forma más adecuada para la representación de sus resultados.
- 2.2.2.2. Procesará sus datos con la ayuda de las herramientas estadísticas que más se ajusten al tipo de diseño utilizado.
- 2.2.2.3. Identificará los diferentes tipos de relaciones entre variables detectables a partir de sus datos.
- 2.2.2.4. Interpretará los resultados de las pruebas estadísticas empleadas en el análisis de sus datos.
- 2.3.1. Interpretación de los resultados
- 2.3.1.1. Contrastará los resultados obtenidos con la hipótesis planteada en el trabajo
- 2.3.1.2. Relacionará sus resultados con los obtenidos en trabajos previos
- 2.3.1.3. Derivará las consecuencias teóricas y aplicadas de sus resultados
- 2.3.1.4. Especificará el nivel de generalidad de sus resultados
- 2.3.1.5. Formulará nuevas interrogantes o sugerencias sobre el mismo tema considerado
- 2.3.2. Elaborará un reporte formal de su investigación de acuerdo a los modelos convencionales en el área.

3.1.2. OBJETIVOS INSTITUCIONALES (IMSS)

Objetivo del Servicio de Capacitación y Desarrollo de Personal

- 1.- Las acciones de Capacitación y Desarrollo de Personal estarán orientadas a satisfacer necesidades reales de Capacitación y Desarrollo, y propiciarán el incremento de la productividad en el trabajo, además de la calidad de los servicios que presta el Instituto.

Objetivo del Programa de Desarrollo de Recursos Humanos

- 1.1.- Integrar la Capacitación y el Desarrollo en la estrategia de Calidad Total del Instituto, para propiciar Recursos Humanos capaces de afrontar la modernización institucional.

Objetivo del Programa de Servicio Social en el IMSS

- 1.2.- Ofrecer a los prestadores de Servicio Social la oportunidad de practicar los conocimientos recibidos durante su formación profesional, apoyando los programas institucionales y contribuyendo así con la aportación de sus conocimientos actualizados, a fin de que cumpla con el requisito estipulado en el reglamento respectivo para obtener su título profesional

3.1.3. OBJETIVOS PERSONALES

General

- 1. Aplicar los conocimientos, habilidades y herramientas adquiridos durante la formación profesional, para obtener experiencia laboral en el área de Capacitación y Desarrollo de Personal

Particulares

- 1. Prestar mis servicios profesionales en la Institución, como pasante, que me permite realizar el Servicio Social, con el fin de reintegrar a la sociedad la función que ejerce sobre los individuos concierne a la educación
- 2. Brindar ayuda comunitaria a la población del Hospital General Regional No. 25.

3.2. ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA DE LA CAPACITACIÓN EN EL IMSS (CLÍNICA 25)

El desarrollo de un país se relaciona con la educación de su sociedad, de igual forma, en las instituciones y empresas, su desarrollo depende de la preparación de sus trabajadores y empleados a la par con el cumplimiento de sus objetivos. La preparación de los trabajadores y empleados mexicanos es fundamental para responder a las necesidades surgidas como consecuencia de los cambios del país. Una formación educativa no sólo en el aspecto técnico de la función laboral, sino que abarque el contexto económico, político y social en el cual se desenvuelve el trabajador. De este modo la enseñanza no se verá rebasada por el avance del país. "El sistema educativo no puede ir a remolque, no puede perder el tren de los cambios históricos, sociales y culturales, debe caminar a la par que ellos, viajar por el mismo riel y hacer lo posible por ir en el mismo tren". (Mayor, 1990)

El IMSS, para poder enfrentar este problema realizó un programa de Capacitación y Desarrollo de Personal 1988-1994, con el cual busca cubrir al 100 por ciento de sus trabajadores, tanto el área médica como el área administrativa y directiva. Sin embargo, es muy importante establecer si dichos programas cumplen con los objetivos para lo cual fueron creados, y si se relacionan las metas del aprendizaje, de la misma capacitación, con los fines de la institución y las necesidades del trabajador. De no considerarse el fenómeno de la educación laboral dentro de esta interrelación, la preparación impartida servirá de poco y no alcanzará los objetivos que lleva implícitos.

En caso de no haber una relación coherente entre los aspectos antes mencionados, la capacitación en el IMSS puede tener carencias, y por lo tanto, no se está preparando de manera adecuada al personal. En consecuencia si la capacitación no cumple con sus objetivos y necesidades del trabajador el proceso se encuentra dentro de un problema laboral y educativo. Para saber hasta donde se cumple con los objetivos de la capacitación, en la clínica 25 del IMSS, es necesario analizar lo siguiente: ¿si el personal responsable de su elaboración y aplicación cuenta con los fundamentos psicológicos y pedagógicos necesarios? ¿si el personal que imparte la capacitación es el adecuado o es el que se tiene al alcance? ¿si existe seguimiento? ¿si se busca la calidad o únicamente la cantidad?

Primero que nada, para realizar el proceso de la capacitación se debe tener bien claro que consiste en un proceso psico-social (Muzel, 1988; Piaget, 1969). Donde tanto los empleados como los responsables de la misma lo desarrollan conjuntamente. Es entonces un fenómeno psico-social en el que intervienen todas las interacciones grupales que conforman la institución.

Con el fin de ofrecer, aparentemente, una formación con calidad y de ocupar el personal más preparado, en muchas ocasiones, la institución invita a los médicos más reconocidos de la misma, para aplicarla en puestos intermedios y directivos. Ellos al haberse formado por medio del modelo médico, el cual desplazan al contexto educativo, caen en prácticas irracionales y autoritarias en la educación, "coertemente, la práctica común en la relación médico enfermo es de un carácter marcadamente autoritario, son los enfermos los que han de adaptarse a los médicos y no al revés. Se tiende a ver - irracionalmente - a los pacientes en un estatus inferior al de los médicos y no al revés. Se ha resaltado esta sumisión autoritaria que exige a los enfermos como uno de los indicadores más sensibles de la medicina occidental. Es evidente que en países de democracias competitivas los pacientes estén acostumbrados (o mejor dicho, se les socializa) a pensar en términos de lo que puede decir el doctor, como experto indiscutible, en vez de integrarse racionalmente en la terapia que les va a ser aplicada". (De Miguel en Bayés, 1985)

También es conveniente determinar hasta qué punto estos médicos, así como todo empleado, cuentan con los fundamentos psico-pedagógicos necesarios para efectuar la función de enseñanza-aprendizaje. No es suficiente con tener una formación completa en el área, es necesario contar, también, con una formación con los fundamentos pedagógicos para aplicarla al momento de la impartición. "Es conveniente tener en cuenta las complejidades que surgen de la situación de salón de clases, como son la presencia de muchos alumnos con aptitudes, disposición y motivación desiguales, lo difícil de la

comunicación entre profesor y alumno; las características particulares de la materia de estudio que se esté enseñando; y el nivel de edad característico de los alumnos" (Ausubel, 1963)

Por otra parte, cuando las "eminencias médicas" están al frente de los grupos se les considera como "autoridades" en la materia, lo cual limita el aprendizaje, puesto que, supuestamente, son "portadoras del conocimiento". Es decir, toda información transmitida es la única válida puesto que proviene de una persona con mayor jerarquía y experiencia. En este esquema el conocimiento y la razón se determinan por el nivel y la jerarquía alcanzados, lo cual es válido, sin embargo, al desplazar tal supuesto al proceso de enseñanza-aprendizaje se impone la verdad de una persona sobre la de todo el grupo. Según un estudio, Mayor (1990), establece que las "funciones del profesor más valdeadas por los alumnos son las de suscitar motivación y orientación en el trabajo. Se destaca que la mayor parte de los alumnos consultados afirman que el profesor que establece las relaciones basándose en el autoritarismo y en el dominio, fija mala relación y no establece el clima adecuado para que el alumno obtenga un buen rendimiento académico. Resulta adecuado aprovechar los conocimientos de las personas, mayor preparadas, pero se puede imponer su experiencia hacia la de los demás, puesto que se desperdicia el conocimiento de los integrantes del grupo y se les obliga a aprender lo que transmite la persona encargada del tema o curso.

Es conveniente responsabilizar a tales eminencias de los cursos de capacitación para jefes de servicio y directivos, pero no es recomendable que asuman una postura de "autoridades" frente al grupo, para no paralizar el conocimiento. En la actualidad prácticamente se ha rebasado tal supuesto autoritario, Bayés (1985), lo considera tradicional y caduco, por tanto es necesario avanzar hacia una capacitación menos coercitiva e impositiva. Es evidente la importancia de invitar a "autoridades" en determinadas materias o temas, sin embargo también es necesario que cuenten con los elementos psico-pedagógicos necesarios e implementarlos en forma adecuada durante el curso, siempre y cuando no impongan sus argumentos a los del grupo. "Una persona que domine destacadamente una especialidad no posee por ello cuantas condiciones son precisas para impartir, con éxito, enseñanza acerca de sí misma. Debe aprender a hacerlo y la psicología pedagógica tiene el deber de participar en la búsqueda de aquellas condiciones de las que depende este aprendizaje" (Mietzel, 1976)

Es fundamental conscientizar a todos los responsables de la capacitación, junto con los instructores e invitados, del problema de asumir una posición con estas características al frente del grupo. Si bien, existen disciplinas, como las médicas, que continúan ocupando tal modelo formativo, en realidad es por no tener una visión actual de la educación y por estar desconectualizadas de los cambios en el área educativa. Es evidente que institucionalmente existen ritos y formalidades jerárquicas las cuales no podemos evitar pues estamos inmersos en un sistema institucional. Sin embargo, tales supuestos no es conveniente trasladarlos a la educación. Traslados representa ostentar patrones autoritarios al momento de educar, como el indicar que alguien enseña y alguien aprende, como el imponer que alguien pregunte y alguien conteste, como el no permitir comentarios contrarios a los del responsable, como los de acatar pasivamente los argumentos y recomendaciones de la persona frente al grupo, y como el de ocupar la autoridad jerárquica para imponer la "razón".

El autoritarismo en la educación al reproducir estos patrones conductuales impide el desarrollo del individuo y de la misma institución. En consecuencia el supuesto, equivocado, de entender a las eminencias como autoridades (Bayés, 1985) nos indica la implementación de un modelo de educación tradicionalista. La implementación de tal modelo se convierte en un aspecto problemático desde el momento de ocupar personal que no reúne los elementos psico-pedagógicos de la educación. Al contar con "eminencias" con conocimientos en determinada área automáticamente se les otorga como "instructores". Sin importar si reúne o no los fundamentos necesarios para aplicarlos en la enseñanza (Mietzel, 1976).

Por todo esto, se reitera la importancia de ocupar un modelo de educación interactiva, con un enfoque cognitivo-constructivista, que combine la teoría con la práctica. "La educación se basa en la acción. La adquisición de conocimientos y destrezas requiere del desarrollo de actividades que se den de concretar en actos, que el educando ha de realizar de forma intencional, actuando sobre un objeto, en una situación" (Mayor, 1990) Donde la construcción del conocimiento sea con base en la

participación dinámica de todos los integrantes del grupo. Así como, tener la humildad de reconocer cuando no se tienen los elementos necesarios, para obtenerlos y aplicarlos durante la educación laboral.

El fenómeno educativo es social, por lo tanto, es conveniente llevarlo a la práctica como tal y no individualizarlo por medio de la autonomía. "Se dedica además gran atención, en los trabajos psicológico-pedagógicos, al aspecto socio-pedagógico. Ni el aprender ni el enseñar acontecen en un vacío social. El que aprende está en contacto comunicativo más o menos estrecho no sólo con otros alumnos, sino también con el maestro" (Mietzel, 1978). Esto permitirá alcanzar más fáciles los objetivos de la capacitación, con lo cual habrá un desarrollo integral tanto de los empleados como de la institución. El modelo de la educación interactiva parte de este principio, propicia el desarrollo del responsable del grupo y de sus integrantes. La educación es con base en la interacción de los sujetos donde no existen jerarquías ni imposiciones. La construcción del conocimiento la realizan conjuntamente profesores y alumnos. El proceso de la teoría a la práctica es básico en este modelo, la creatividad del sujeto es una de las metas principales. Como ejemplo, "La Universidad del Valle de México valora sobre todo la más destacada función de un Centro de Enseñanza: La Educación Profesional. Y es por eso que implantó al final de los 80 su programa de estudios denominado Modelo Educativo Siglo XXI, concepción educativa integral que busca el crecimiento armónico del alumno, además de procurar la vinculación entre teoría y práctica, a partir de una actitud analítica, crítica y creativa para la solución de problemas reales" (El Universal, 28 de Sep. de 1996). Incluso es preciso señalar, que tal modelo de educación profesional lo aplica la Facultad de Estudios Profesionales, Zaragoza (FES-Z) desde principios de los 80, de ahí surge la idea de sugerir tal modelo para la aplicación de la educación laboral.

Este modelo interactivo, cognitivo-cognitvista, de educación permite formar personal más participativo y mejor preparado, con una visión analítica del mundo, con lo cual se podrá responder a los cambios laborales y sociales del entorno. Esto ya ha sido mencionado en diadas nacionales, "La reforma económica efectuada en México patentiza la necesidad de contar con recursos humanos mejor capacitados, más analíticos y creativos, capaces de afrontar competitivamente los nuevos desafíos del país" (El Financiero, 7 de noviembre de 1994).

Otro aspecto problemático de la capacitación en el IMSS, consiste en suponer que un "instructor" puede quedar "habilitado" con unas cuantas horas de capacitación. Una o dos semanas a lo mucho contempla el curso de habilitación de instructores en dicha institución. Es evidente la falta de conocimientos del fenómeno educativo de gran parte de los instructores habilitados. La capacitación no puede ser tan simple como el aprenderse un tema específico y exponerlo. La capacitación es mucho más que eso. Es necesario contemplar los aspectos psico-pedagógicos junto con los elementos teóricos y prácticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Ausubel (1983), "al aplicar un principio psicológico dado a cualquier situación de enseñanza a su particular, entra en juego considerable juicio profesional, es decir, hay que contemplar entre sí las pretensiones de los principios que vengán al caso, examinar los aspectos esenciales de la preparación y la personalidad propios, evaluar la situación momentánea de salón de clases (estados de disposición, motivación, fatiga, y comprensión presentes de cada alumno), estimular la conveniencia de la comunicación existente y considerar los distintos factores de sexo, capacidad, personalidad, aspiración y pertenencia a clase social de los alumnos. Pues los principios aunque más flexibles y menos dogmáticos que las reglas, tampoco son otra cosa que generalizaciones". En caso de improvisar a una persona con unas cuantas horas de "capacitación" como "instructor" es evidente que efectuará una enseñanza deficiente. Por lo tanto, si se está incurriendo en tal deficiencia en el IMSS, gran parte del personal "capacitado" puede estar mal preparado o ni siquiera estarlo. En tal caso la capacitación en esta institución se encuentra en un virtual problema en tal rubro.

Es conveniente crear programas de preparación de "instructores" que ~~sean~~ desde una verdadera responsabilidad el personal que se capacita. La planeación integral de cursos que abarquen todos los elementos necesarios de la psicopedagogía, no se soslaya la importancia de "habilitar instructores", sin embargo, es muy clara la necesidad de contar con personal debidamente preparado (Mietzel, 1976; Piaget, 1969). La calidad en la enseñanza depende en gran medida de la forma en cómo se aplique, en caso de no tener personal preparado no se puede tener calidad en la misma.

De aquí surge la importancia de contar con especialistas en el fenómeno educativo que formen instructores, o más bien *coordinadores*, que es como se les denomina en este trabajo. Es muy aventurado esperar que todos los coordinadores sean especialistas en el área, sin embargo, si se puede partir de ellos como formadores. En este sentido, la incorporación de especialistas en el fenómeno educativo es impostergable (Revista Capacitación, oct. de 1994). Puede haber personal con determinadas características latentes las cuales puede desarrollar, más es importante que un especialista cumpliera su preparación para obtener de esta manera los conocimientos pertinentes.

En muchas ocasiones se improvisan profesionistas ajenos al área educativa para aplicar los cursos, si cuentan con los elementos necesarios no existe ningún problema, sin embargo, generalmente no cuentan con fundamentos, esto es demostrable ubicando el área profesional y laboral de cada persona y su posible desempeño anterior en la función educativa, por lo cual se incurre en ciertas deficiencias al momento de la impartición de la enseñanza. Es conveniente que los responsables de la enseñanza cuenten con el conocimiento de los siguientes procesos: personalidad, aprendizaje, motivación, dinámica de grupo, esto junto con la conscientización de la calidad en la capacitación "Para cumplir este objetivo (calidad) se necesita un especialista en las disciplinas del trabajo con total conocimiento en dinámica inconsciente de grupo" -o de cualquier otro enfoque psicológico que abarque el fenómeno grupal- (Revista Capacitación, Oct. de 1994).

Esto facilita una adecuada preparación del personal para que se pueda desempeñar de manera eficiente en el área educativa. Por lo tanto, no es conveniente implementar un pequeño curso de "habilitación de instructores" como único elemento para tener personal responsable de la capacitación. En este análisis se propone la elaboración de un curso más amplio y completo de coordinadores, ya que esto implica un mayor conocimiento y dominio de la función para aplicarla al momento de la actividad educativa.

Contradictoriamente, el IMSS al improvisar a profesionistas o trabajadores ajenos al área educativa incurre en un círculo vicioso, donde no se tiene el personal indicado, como consecuencia se realiza una defectuosa preparación de coordinadores. Es necesario que por lo menos los formadores de "instructores" estén preparados de manera adecuada en el campo de la enseñanza (Piaget, 1969). Esto se menciona con el único fin de contar con el personal que tenga los elementos necesarios para realizar una función pedagógica eficiente.

Todo esto nos lleva a la siguiente pregunta: ¿la capacitación en el IMSS se realiza con "total conocimiento" de los objetivos de la misma o únicamente se aplica como requisito laboral? Es responsabilidad del jefe de este servicio verificar que se cumpla de forma adecuada con los cursos programados y que en realidad haya un aprovechamiento y cumplimiento de los objetivos establecidos para cada curso. En caso de no cumplir con los objetivos la asimilación de los conocimientos será mínima, y la presencia del empleado será mero compromiso. La participación y la asistencia de los empleados en cada sesión es indispensable para el cumplimiento de las metas. De lo anterior se desprende otro problema.

Hay empleados que no desean asistir a los cursos de capacitación pues la consideran una pérdida de tiempo y factor intrínseco en su trabajo. Es conveniente realizar una amplia difusión de las ventajas y objetivos de la educación laboral a todos los empleados, y en todos los niveles para propiciar confianza en la impartición de la misma.

El responsable de la capacitación no se puede conformar con "exponer un tema" y pasar lista a los presentes para cumplir con su "obligación". En ocasiones en el IMSS se incurre en esta falta y se aplica la función educativa como un simple trámite laboral, el cual es necesario por legislación y obligación de la institución hacia los empleados. Es decir, a la capacitación no se le da su importancia real. Se le ha prestado aún menor atención que a la selección a la capacitación. En la mayoría de las empresas se ha transformado en un trámite burocrático para cumplir obligaciones legales. (Revista Capacitación, octubre de 1994.)

Al aplicarla únicamente como trámite laboral se deja de lado la calidad de la misma, puesto que se busca únicamente cubrir a todo el personal de cada clínica sin importar: ¿como se ha aplicado?, ¿si existe el aprendizaje?, ¿si las calificaciones obtenidas por los participantes realmente reflejan lo adquirido?, ¿si los integrantes se preocupan por aplicar los conocimientos adquiridos en el puesto de trabajo?. Efectuar los cursos no implica tan sólo reunirse para cumplir con un requisito laboral, implica cumplir con los objetivos de la educación para cubrir las necesidades de la institución, así como el compromiso del coordinador de responsabilizarse en propiciar la asimilación de los conocimientos aludidos.

El control administrativo que se lleva del personal "capacitado" al parecer tiene el único objetivo de abarcar de manera cuantitativa la población de cada clínica, de cada hospital y de cada delegación administrativa; puesto que sólo busca cubrir el universo de trabajadores, se lleva el control de las calificaciones y de la cantidad de asistentes a cada curso, esto es importante, pero no se cumplen todos los objetivos de la enseñanza. Sólo existe la preocupación administrativa por los aspectos cuantitativos, mientras que los aspectos cualitativos se soslayan. No se le da trascendencia a las observaciones hechas por los asistentes en las hojas de evaluación, tampoco existe preocupación por tener expedientes más completos de los empleados, donde se describa adecuadamente su perfil laboral y escolar, no existe una instancia que permita realizar observaciones detalladas del desempeño de cada empleado durante los cursos. Aquí se propone la elaboración de un pequeño formato donde se ubique el perfil laboral y educativo del empleado de fácil uso y llenado sencillo, y una observación sistemática de los alcances en la preparación de los empleados.

Lo anterior nos indica la intención de aplicar la capacitación tan sólo en cantidad sin tomar en cuenta la calidad de la misma. En tanto no haya una enseñanza de calidad no se puede esperar que exista una respuesta eficiente a las demandas de la propia institución, así como tampoco habrá competitividad con otras instituciones o empresas similares. Esto también ha sido mencionado en diarios y revistas. "El director de Desarrollo Empresarial de Nafin, comentó que cada vez más los micro y pequeño empresarios con mayor razón las empresas grandes e instituciones, están más conscientes del papel que juegan en la economía y las acciones que deben tomar para ser competitivos. Entre ellos destaca la importancia que comienza a tomar la capacitación en materia de *calidad*, mediante los procesos de mejora continua" (Referencia, 25 de agosto de 1994).

Por lo tanto, no se trata tan sólo de cubrir al 100 por ciento a todos los empleados, se trata de abarcarlos pero con base en una educación cualitativa. No se trata de cubrir un trámite laboral, se trata de preparar tanto a la institución como a los empleados para que cumplan con los objetivos y la misión del IMSS, así como de responder a los cambios actuales del país. Si se tienen los programas ya establecidos y aprobados de "Mejora Continua", no se pueden quedar en el papel o en el archivo o en los aspectos pendientes; y al momento de llevarse a cabo no se pueden realizar como una obligación y un requisito.

Es necesario sensibilizar a los responsables de la importancia de la enseñanza-aprendizaje para el desarrollo integral, como tal es preciso aplicarlo con eficiencia desde la detección de necesidades hasta el seguimiento de los empleados ya capacitados. Por ejemplo, es conveniente observar que el factor motivacional por lo general se aplica a los cursos, pero no se aplica a los programas de capacitación del IMSS, es demostrable con el simple hecho de observar el conjunto de programas de capacitación del IMSS, por causas obvias aquí no se mencionan todos ellos. Por eso se plantea la necesidad de aplicar los fundamentos de la motivación de manera global durante todos los cursos de la institución. "La motivación surge cuando el alumno interactúa con las personas y los objetos que la rodean" (Mayor, 1990). En caso de no cumplir con esto la capacitación no estará abarcando sus propios objetivos, con lo cual las necesidades del empleado y la misión del instituto se verán afectadas. Esto ha quedado constatado en algunos diarios del país. "En el lapso de un año, el Instituto del Seguro Social ha recibido 14,000 quejas, la mayoría por la falta de información sobre el uso adecuado de los servicios, la atención tardía, así como el trato deshumanizado del personal médico" (El Universal, 19 de marzo de 1994). Se supone que el objetivo de la capacitación en el IMSS es para no incurrir en lo anterior, sin embargo, al parecer no se está cumpliendo con estas metas.

Es impostergable para el IMSS realizar un análisis de la importancia del seguimiento en la capacitación. Este otro proceso tiene como principal objetivo actualizar y preparar a los empleados ante los cambios que sufre toda institución y sociedad, aunque ya hayan tenido algún tipo de educación laboral, sobre todo si consideramos el contexto de nuestro país (Lewin en Mayor, 1990). Entonces, ¿existe un seguimiento de capacitación en el IMSS? al parecer no existe; en tal caso la preparación proporcionada puede servir de muy poco, puesto que no está actualizando al empleado, sino, sólo se están dando una serie de "instrucciones" sobre su puesto de trabajo sin prepararlo para los cambios de su entorno. La función fundamental del profesor, que es el elemento más importante en la aparición y en el desarrollo de la motivación, se pone de relieve en la adecuada estructuración del contexto escolar, tanto a nivel social, como a nivel físico. Estructuración que haga surgir en el alumno el máximo de emoción, curiosidad, interés por las tareas escolares, por el aprendizaje y por la adquisición de conocimientos, destrezas y competencia" (Mayor, 1990)

La capacitación no es un proceso estático o de principio y fin, la capacitación por el contrario es un proceso continuo, en constante movimiento (Coll, 1992). Recordemos, la preparación laboral es educación (Siliceo, 1982), como tal es provechoso entenderla, es decir, como un fenómeno cambiante que nunca puede concluir. Por ende, no se puede decir que tal población está cubierta o "capacitada". Es necesario realizar programas continuos que estén vinculados con los cambios de la institución; mientras no se haga esto, y se estén planeando programas para cuatro, seis o más años, la preparación de los empleados se ira rezagando cada vez más. El seguimiento en la capacitación, precisamente, sirve para permitirle al empleado, por lo menos prepararse para los cambios que se estén dando. Por lo tanto, aparte de un programa adecuado de capacitación es conveniente un programa ligado de seguimiento, donde se continúe preparando al trabajador. Esto permitirá hacer cambios durante el proceso, cambios acorde con el contexto y acorde a las transformaciones de la misma institución (Mayor, 1990). El seguimiento es tan importante como la misma capacitación, aplicar sólo uno es aplicar una formación parcial.

Todo lo enunciado con antelación sobre la problemática de la capacitación en la clínica 25 del IMSS, y como consecuencia de la institución, nos lleva directamente a contrarlar la relación de los objetivos y necesidades de la institución, con los del trabajador y con los de la capacitación de manera integral y global (Mayor, 1990, Coll, 1992, Aldag, 1983, Siliceo, 1982, Craig, 1971, Lewin, 1959). Es decir, existe en los programas, y en su aplicación, una verdadera relación entre las metas de la institución con los objetivos de la misma capacitación, las cuales están adecuadamente vinculadas con las necesidades del empleado (Coll, 1992). Esta relación es la piedra angular que interrelaciona todo el proceso de educación, aquí surgen o se solucionan los posibles problemas, como los ya mencionados, si no existe una vinculación entre estos elementos la capacitación aplicada habrá sido inadecuada. "Cuando aparecen constricciones o handicaps importantes, tanto ambientales como personales, la actividad laboral puede verse limitada" (Mayor, 1990)

La problemática general se encuentra dentro de esta relación, en consecuencia para efectuar todo proceso y para solucionar sus deficiencias se debe tomar en cuenta este aspecto. Es más, todo el proceso general de capacitación debe estar orientado por esta triple vinculación, por lo tanto en el supuesto de que alguno de estos elementos fuera soslayado, la planeación y la aplicación de la enseñanza laboral se estará efectuando de manera incompleta.

Para determinar si existe o no tal relación, es necesario mencionar por separado, brevemente, en qué consisten las metas de la institución, los objetivos de la capacitación y las necesidades del empleado.

En primer lugar, las metas del IMSS, así como su misión, se pueden resumir en una sola, la cual consiste en "brindar servicio médico, con calidad y calidez a los trabajadores" (Manual de Capacitación y Desarrollo IMSS, 1988-994); cualquier otro objetivo como el de la investigación médica, incapacidades laborales y orientación social están encaminadas a velar por la salud de toda la población. Por tanto, el principal fin del instituto consiste en dar un servicio médico a los trabajadores para propiciarles un estado saludable.

En este sentido, toda actividad, toda acción y toda filosofía de la institución está encaminada hacia tal meta, por lo cual los planes y programas de la capacitación han de contemplar esta función principal. El objetivo del servicio médico está dirigido hacia el derechohabiente, éste es quien recibe el beneficio. En teoría toda acción y decisión del IMSS, debe estar dirigida hacia la salud de la población trabajadora; por consiguiente, el personal, en su totalidad, es necesario que tenga presente este elemento, el cual le da razón de ser y de existencia a la institución.

Aparte de "integrar" a sus empleados, conforme a su misión, es conveniente que despierte tal interés en los mismos de brindar un servicio médico de calidad a los derechohabientes, este es su objetivo fundamental. Entonces, la orientación de la capacitación en primera instancia debe ser con relación al servicio médico que se le da a los trabajadores.

En segundo término están los objetivos de aprendizaje propios de todo curso. Al establecer que la capacitación es a su vez educación, es importante establecer la función de la misma la cual consiste en ser un elemento socializador (Gagné, 1975, Piaget, 1978), que permita el desarrollo y superación del individuo, por consiguiente la formación laboral lleva implícito este objetivo.

Existe una gran cantidad de objetivos y metas de la capacitación, sin embargo Alfonso Siliceo (1982) engloba en dos principales toda la gama de los mismos, cualquier otro atemiza de una u otra forma en alguno de éstos. El primero consiste en promover el desarrollo integral del personal y, así, el desarrollo de la empresa. El segundo consiste en Lograr un conocimiento técnico especializado, necesario para el desempeño eficaz del puesto.

En el primero, es muy claro el aspecto "desarrollo integral", con lo cual se incluye en la capacitación tanto la superación individual del empleado como la superación social institucional (Craig, 1971). Se habla también de "desarrollo integral" como "educación universal" -también contemplada por Siliceo (1982), en el sentido de incluir en la preparación laboral toda educación pertinente que permita tanto al empleado como a la institución desarrollarse conjuntamente. Es decir la capacitación no contempla tan sólo el aspecto específico del puesto de trabajo, sino todo el contexto de la educación laboral la cual permita una verdadera superación social. La educación integral, y por lo tanto la capacitación integral, tienen este fin, formar al empleado con base en su contexto económico, político y social (Mayor, 1990).

El segundo objetivo de la capacitación también es muy claro, como ya se mencionó, consiste en proporcionarle "conocimiento técnico especializado" al empleado. Es decir se le dan los elementos, habilidades cognitivas y herramientas que le permitan desarrollar de una manera "eficaz" su función (Craig, 1971; Siliceo, 1982; Coll, 1992). Es importante subrayar el sentido de "conocimiento técnico", es decir no se queda en la simple "transmisión" de instrucciones, sino debe conocer a fondo la forma de desempeñarse en su puesto de trabajo conforme a métodos y técnicas cognitivas. En este sentido, se contempla tanto el aspecto teórico como el práctico.

Generalmente se cree o se contempla a la capacitación únicamente como la especialización del trabajador (Siliceo, 1982), es decir, se contempla tan sólo el segundo objetivo. Por lo tanto, se insiste en que tal hecho paraliza profundamente la educación laboral. Es mucho más productivo realizar una educación universal, capaz de propiciar desarrollo integral. A todo esto responde el empleo del término educación laboral en el presente trabajo. Esto no quiere decir divagar en aspectos poco relevantes, sino entender la naturaleza educativa de lo general a lo particular y viceversa.

Sin embargo, para tener un desarrollo integral es necesario cumplir con otros fines implícitos dentro del proceso, como son el que la capacitación le permita al trabajador aspirar a un mejor puesto, tener mejores económicas, y aspirar a un enriquecimiento en su preparación, lo cual también es un factor motivacional. Si la formación laboral y la institución no cumplen con esto, no se puede hablar de un desarrollo integral. El ascenso de puestos es conveniente en todos los niveles del escalón laboral, (Craig, 1971) de esto depende en mucho el aprovechamiento del proceso. Mientras no haya tales ascensos y oportunidades de desarrollo para todos los trabajadores, no habrá una vinculación entre los

objetivos de la capacitación y de la propia institución, y por lo tanto el empleado se seguirá sintiendo frustrado y decepcionado de la "capacitación".

De esta forma, ya se va estableciendo la interrelación: la educación laboral ha de ser global para propiciar un desarrollo tanto del individuo como de la institución, la cual ha de estar orientada y planeada con relación al servicio médico que se le brinda a los trabajadores. Para cumplir con tal relación es necesario que el empleado pueda desarrollarse.

En tercer lugar están las necesidades del trabajador. No se necesita realizar una investigación a fondo para entender y encontrar qui el individuo trabaja por necesidad, y que por lo tanto busca cubrir sus necesidades psicológicas, biológicas y sociales (Mayo, 1990, Maslow, 1988, Lewin, 1999) por medio del beneficio económico al que tiene derecho por su trabajo. Entonces su principal necesidad es la económica, por ende la preparación laboral también le debe permitir, como ya se mencionó, tener mejores percepciones. Es importante para el IMSS establecer cuantos empleados de la institución han mejorado sus percepciones por haber asistido a la "capacitación", si esto no ocurre no se cumple con los objetivos de la preparación laboral. Es evidente que la mayor motivación del ser humano es el desarrollo que obtiene por cubrir sus necesidades (Maslow, 1988), si no se cumple con este objetivo en el proceso general de educación no se pueden esperar buenos resultados en el mismo.

Por otra parte, también existen las necesidades cognitivas, fisiológicas, de seguridad, de pertenencia, de estima, de autorrealización y sociales (Aldag, 1983, Coll, 1992), estas se pueden reunir como psicológicas, las cuales están estrechamente vinculadas a las necesidades socio-económicas, es decir, ambas se dan a la par. Por lo tanto el cumplimiento de una lleva a la satisfacción de las otras, de ellas depende el desarrollo del individuo.

Por último están las necesidades propias del puesto de trabajo, las cuales incluyen; la actualización en los conocimientos del puesto, las habilidades cognitivas para efectuar la función, tener el equipo necesario para el puesto y contar con las herramientas y materiales requeridos (Mayo, 1990, Craig, 1971, Coll, 1992). Si no se hace efectivo el cumplimiento de los tres tipos de necesidades, socio-económicas, psico-biológicas y del puesto de trabajo, no se estará contemplando el desarrollo del empleado en el proceso de formación, y por lo tanto, no habrá una rotación entre los objetivos de la misma con las metas de la institución.

Ahora ya es evidente cual es la relación entre estos tres principales elementos y como se llevan al cabo. La preparación laboral para aplicarse de forma adecuada conlleva una enseñanza global con base en la implementación de mejoras económicas y sociales por medio de la aspiración a mejores puestos y estímulos laborales (Coll, 1992; Mayo, 1990, Aldag, 1983, Craig, 1971, Suicoe, 1982), todo lo cual tiene que estar siempre orientado hacia el principal fin de la institución el cual es de brindar servicio médico.

En consecuencia la pregunta obligada es ¿realmente cumple con estos objetivos la "capacitación" en el IMSS? Por consiguiente, ¿existe una relación entre los objetivos de la capacitación con las metas de la institución y con las necesidades del trabajador? Al parecer no es así. Con lo cual la problemática de la "capacitación" en dicha institución puede ser de consideración con base en lo mencionado en este análisis.

Es muy probable que algunas de estas deficiencias estén contempladas en el programa general de capacitación del IMSS, sin embargo, lo más importante consiste en observar hasta que punto se cumple con los objetivos del mismo. También es fundamental observar hasta donde los responsables de la capacitación se comprometen a realizar su función con la intención de propiciar el desarrollo de la institución y de todo su personal. Aunque los programas estén bien elaborados y establezcan que la capacitación servirá para fomentar la creatividad, participación y buen desempeño del personal a quien va dirigido, no cumplirá con estas metas si al momento de llevarlo a la práctica, es decir de aplicarlo, no se realiza con la intención de cubrir los objetivos de la enseñanza-aprendizaje y de obtener un desarrollo integral. De nada sirve que los objetivos y las buenas intenciones del "Programa de Recursos Humanos" del IMSS se establezcan en el papel si no se van a cumplir cabalmente.

Mientras los objetivos se quedan únicamente en el papel, no se puede tener un programa exitoso. Las metas estarán, entonces, establecidas sólo de manera administrativa y no habrá una congruencia entre teoría y práctica. Por otra parte, un programa planeado para cumplirse en un periodo más o menos largo corre el riesgo de ser rebasado por la realidad. Es decir los conocimientos y conductas aprendidas pueden estar atrasados al momento de concluir el programa. El programa estará rezagado si no contempla las posibles transformaciones a nivel local y nacional. (Mayor, 1990) El contexto actual de nuestro país está en constante cambio, por lo cual, se deben contemplar tales cambios en la educación laboral, de no hacerlo se seguirá realizando una preparación incongruente con relación al entorno económico y social, la sociedad como ya sabemos, se encuentra en constante movimiento, esto trasciende a las instituciones, por lo cual, es conveniente que los programas contemplen estas condiciones, para que de esta forma se puedan ir transformando y actualizando durante el mismo proceso. De no ser así ni siquiera se estará actualizando a los empleados, puesto que los cambios de su contexto y los cambios mundiales lo estarán rebasando. Es impostergable la necesidad de preparar empleados que respondan a las exigencias, por lo cual, también es impostergable la elaboración de programas capaces de permitir esta preparación en el empleado.

Finalmente, mientras no se cumpla con los objetivos de la educación no se podrá esperar un buen resultado en la misma. Es fundamental contar con responsables de "capacitación" que sean especialistas en el fenómeno (Revista Capacitación, oct. de 1994), de esta manera se podrán preparar "instructores", o más bien *coordinadores*, que cuenten con los conocimientos y habilidades mínimos para aplicarlos.

Pero si se sigue aplicando la "capacitación" con la única intención de cubrir al total de la población del IMSS, se realizará en cantidad y no en calidad, se estará realizando tan sólo como un requisito laboral y legal (Revista Capacitación, oct. de 1994), sin la intención de preparar a los trabajadores. Esto conlleva que el proceso se esté aplicando como trámite administrativo y burocrático, sin preocuparse por la verdadera esencia de la educación laboral.

De igual forma, mientras la enseñanza se esté dando bajo un esquema de educación tradicional-autoritaria el aprendizaje se verá obstaculizado por supuestos jerárquicos que impiden una participación activa y creativa del individuo (Mayor, 1990). Es necesario terminar a nivel de mandos intermedios y directivos con este esquema de "eminentes" y "autoridades" del conocimiento. Por todo esto no se puede hablar de una "capacitación de calidad" en el IMSS, y en específico en su Clínica 25.

La obtención de la calidad en la capacitación estará dada por la elaboración y aplicación de programas de educación laboral que relacionen de manera adecuada las metas de la institución con los objetivos de la misma enseñanza y que contemplen las necesidades de los trabajadores. Esto desarrollado bajo un esquema cognitivo-constructivista de educación interactiva y realizado por personal especializado en el fenómeno. "La motivación escolar surge, se desarrolla y potencia en la adecuada interacción del alumno con las personas, objetos y situaciones que encuentra en el ámbito educativo" (Mayor, 1990). En caso de no existir estos elementos en el proceso no se puede obtener una "capacitación con calidad".

4. CONCLUSIONES

Toda institución tiene en la preparación de los trabajadores la alternativa más indicada para cumplir con sus metas. Hasta la fecha así se ha entendido, incluso, el derecho a la capacitación se encuentra establecido en las leyes laborales. Sin embargo, las dificultades inician desde el momento de vincular los requerimientos de la institución y de los empleados. Lo cual se efectúa en gran medida en la actividad pedagógica.

La problemática se encuentra en las siguientes interrogantes ¿el personal que imparte la capacitación es el adecuado, o es el que se tiene al alcance? es decir ¿los sujetos con más elementos psicopedagógicos la llevan a cabo? Al no ser así, la capacitación ya conlleva deficiencias e insatisfacción. Por otra parte, en caso de que los profesionistas indicados en la materia la impartan ¿éstos profesionistas tienen los elementos teórico-prácticos necesarios para impartirla con calidad?

Se entiende por calidad, alcanzar los objetivos de la capacitación, en todos los sentidos institucionales, laborales y pedagógicos. Esto es preparar al trabajador para que cumpla sus funciones con eficacia y eficiencia, y que de esta forma obtenga beneficios personales.

En el IMSS las deficiencias en la capacitación se reflejan en dos aspectos. Primero, se observan al momento de impartirla, es en el aula donde se pierde la función de la educación laboral. Los objetivos de la misma no se relacionan de manera adecuada con las necesidades del empleado. Se aplica sin pretender un cambio de actitud y sin establecer como meta el desarrollo integral de los involucrados. De tal forma que el problema radica en su aplicación psico-pedagógica.

Segundo, consiste en la idea que la mayoría de los trabajadores tienen de la capacitación. Pues asiste a la misma para cumplir con la recomendación de su jefe, más que por la intención de adquirir conocimientos y habilidades que le permitan efectuar mejor sus tareas y lograr un progreso. No confía en la capacitación como un medio de superación, por el contrario, la considera pérdida de tiempo, tediosa y aburrida. Esto se debe a que la enseñanza laboral no cumple con el objetivo de promover el crecimiento personal de los empleados. Antes que nada la capacitación necesita, de nueva cuenta, una amplia difusión al interior de la institución de sus funciones y alcances, y después, lo más importante, cumplir con los objetivos para lo cual es aplicada.

En síntesis, las deficiencias se encuentran en la falta de relación entre las metas de la institución, los objetivos de la educación junto con las necesidades del trabajador durante la aplicación de la capacitación, por lo tanto, el problema se centra en la manera de cómo aplicar la capacitación, y en el no cumplimiento de sus propios objetivos.

Esto se debe a que a la actividad educativa no se le da el carácter de interacción y se soslaya la importancia de la relación educación-contexto. "La actividad posibilita al alumno la interacción con el contexto. La actividad educativa está relacionada con diversos tipos de contextos: macrocontextos, mesocontextos y microcontextos. (Mayor, 1988). La actividad educativa se desarrolla a nivel mesocontextual (características físicas en la escuela y del aula, estructura y dinámica de clase, estructura y dinámica de los grupos, organización de la enseñanza y del aprendizaje) y microcontextos (situación interactiva, conjunto de medios, instrumentos y técnicas, contextos temporales) muy frecuentemente no se considera la influencia de los macrocontextos (factores históricos, culturales y sociales) y ésta es una gran omisión o un gran error, dado que ellos, de los factores históricos, culturales y sociales se derivan las directrices y las influencias que ordenan y modulan el sistema educativo" (Mayor, 1990).

Del enfoque anterior de educación surge la propuesta de educación laboral cognitivoconstructivista aquí planteada, con el fin de proporcionar un proyecto que ayude a cumplir con la función de "capacitar" al personal del IMSS de una manera más completa y efectiva, para que se cumplan las metas de la institución, de la misma actividad educativa y de que esto le ayude al trabajador a obtener desarrollo laboral.

Es conveniente aclarar que la intención del presente trabajo no fue la de descalificar el esfuerzo que el IMSS realiza para preparar a su personal, sino la de analizar de una manera crítica el proceso de "Capacitación y Desarrollo" que ahí se imparte, para detectar las deficiencias que pueda tener. A esto se debe que la propuesta abarque todo el procedimiento del fenómeno, pues si bien, el problema se encuentra fundamentalmente en el aula, esto es a consecuencia de otros objetivos no cumplidos durante dicho proceso. Sin embargo, la tarea que se ha propuesto la institución es compleja si consideramos el número total de empleados y puestos con los que cuenta, aunque tal observación no justifica el que no se cumplan las metas de la educación laboral.

En realidad esta dependencia cuenta con un programa integral de capacitación, donde existen manuales y documentos para cada nivel, en contenido general y estructural todos los materiales están a la vanguardia, en algunos casos sólo falta diseñar programas con temática más integral y actualizarlos, pues son programas hasta para diez años de 1990 al 2001. También se cuenta con instalaciones, materiales e instrumentos que responden a las necesidades, falta, no obstante, una adecuada aplicación psico-pedagógica, con el consecuente cumplimiento de los objetivos implícitos.

Como se puede observar, el proceso de la educación laboral se encuentra inmerso en un vasto campo de fenómenos, como lo son las relaciones grupales e intergrupales, el aprendizaje, la personalidad, la motivación, el PEA, condiciones económicas, políticas, sociales y administrativas; ambiente y salud laboral, entre otros. Lo cual abre la posibilidad para la incursión del psicólogo en este ámbito, tanto en el ejercicio profesional como en el área de la investigación. El actual entorno propicia un incremento de las actividades relacionadas con la psicología general y social, y por consiguiente en la psicología organizacional.

En esta temática de las interacciones industriales e institucionales convergen principios y nociones de todas las áreas abordadas durante la preparación profesional del psicólogo de Zaragoza, como son psicología educativa, psicología clínica, investigación y por supuesto psicología social. En este sentido, se hace uso de conocimientos teóricos y prácticos desarrollados durante todo el proceso de formación superior.

El psicólogo egresado de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Z) cuenta con los conocimientos y herramientas para incursionar en la psicología organizacional. Sin embargo sería conveniente que durante la formación profesional abordara de manera específica este campo. Para que áreas como reclutamiento, selección y capacitación de personal, junto con salud organizacional, estén dentro de su repertorio de elementos para ejercer profesionalmente.

El plan de estudios de la carrera de psicología en la FES-Z, en particular el de psicología social, le brinda al alumno los elementos teóricos concernientes al campo de estudio de esta rama de la psicología general, con los cuales diferencia y ubica tal área, los fundamentos económicos, políticos y sociales, así como todo lo relacionado a la teoría y dinámica grupal, son el eje del programa de estudios. También prepara a los alumnos en la investigación de fenómenos psico-sociales para efectuar intervención comunitaria. No obstante el programa no incluye y no atempera en el campo de la psicología organizacional en las áreas antes mencionadas.

Las condiciones actuales del país demandan, y demandarán aún más en el futuro próximo, el perfil del psicólogo social con los fundamentos específicos de la psicología organizacional. Por lo tanto, es conveniente que el programa de la carrera incluya tales elementos, con el objetivo de preparar psicólogos que al término de su formación reúnan las condiciones necesarias para incursionar en las empresas e instituciones, sin necesidad de especializarse con cursos recurrentes y efímeros. Incluso el modelo educativo -modular- de la FES-Z se inserta de manera perfecta para que el estudiante desarrolle casi todos los conocimientos y habilidades requeridos. De hecho la propuesta de educación laboral suguida en este trabajo, surge como consecuencia de la experiencia en la formación profesional, en especial la modalidad de seminario fue el modelo a seguir para proponer las actividades pedagógicas en la preparación de los trabajadores y empleados.

Con respecto al plan de estudios de las áreas de investigación, psicología educativa y clínica, resulta pertinente establecer que la formación brindada por estas complementa de manera integral la profesionalización del psicólogo. La investigación propicia que el alumno aprenda a autoactualizarse de manera continua, aparte de proporcionar las herramientas metodológicas necesarias en todo estudio teórico o aplicado. El plan de Psicología Educativa permite obtener una formación tanto de intervención como pedagógica, esta es una gran ventaja, pues se puede incursionar a nivel de educación especial o en cualquier área educativa infantil o general.

Por su parte con el ciclo de Psicología Clínica se obtienen los conocimientos y habilidades para la intervención, sin embargo, sería conveniente que tuviera mayor peso en el plan de estudios la práctica, en específico, la evaluación y el manejo de las distintas terapias, para obtener mayores elementos durante la formación. Tal es el caso de Psicología Educativa, donde desde el tercer semestre se efectúan prácticas de evaluación, lo cual permite desarrollar aun más la intervención y abordar lo relacionado con la elaboración de programas educativos y de intervención. De igual forma en el ciclo de Clínica, durante el sexto semestre se pueden vincular de manera más práctica, tanto en las actividades de la FES como de las Clínicas, los elementos teóricos de los modelos psicológicos con la evaluación y el diagnóstico, para que de esta forma durante el séptimo semestre la aplicación de técnicas terapéuticas se desarrollen al máximo posible.

De esta forma, con el plan de estudios de la carrera algo queda claro, la psicología entendida como ciencia, no es un sólo modelo o corriente, es el conjunto de teorías, conceptos y principios que engloban el corpus del fenómeno psicológico, un conductista, un psicoanalista, un gestaltista, un cognitivista, un humanista, es eso, alguien que se centra en un sólo modelo, mientras que el psicólogo es aquel que conoce y hasta maneja los distintas teorías y posturas de la ciencia psicológica, ocupa sus herramientas según las condiciones y circunstancias. Este no es un eclecticismo, es como se dijo antes, un psicólogo. Tal vez falta clarificar este factor durante la formación, pues generalmente se cree que necesariamente habrá que "casarse" con una corriente, cuando metodológicamente, alguien que parte de una ciencia ha de conocer y manejar todo su corpus.

Por último, resulta importante mencionar que los objetivos personales planteados en el Servicio Social se cumplieron de manera satisfactoria, junto con los objetivos que el Programa de Servicio Social del IMSS establece, es decir la función fue la de poner en práctica conocimientos y habilidades que reforzaron la preparación superior. Se permitió, por parte del área de Capacitación y Desarrollo de Personal, la incursión como profesional, no sólo como pasante, lo cual beneficia en gran medida a los prestadores de servicio social ahí recibidos. Por lo cual, es muy positivo que la FES-2 y el IMSS continúen y amplíen este tipo de programas, pues en ellos es donde se pone en práctica y se evalúa la formación profesional, con lo cual el psicólogo sí actúa como un verdadero agente de cambio.

5. REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Acie, T. G. (1990). *Problemas de Aprendizaje*. México, UNAM.
- Aldag, R. J. (1983). *Diseño de Tareas y Motivación del Personal*, México, Trillas.
- Allport, W.G. (1974). *Psicología de la Personalidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Anzieu, D. (1971). *La Dinámica de los Grupos Pequeños*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología Educativa*, México, Trillas.
- Bandura, A. y Pichard, H. W. (1974). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*, Madnd, Alianza.
- Bayés, R. (1985). *Psicología Oncológica*, Barcelona, Martínez Roca.
- Beal, M. G. (1964). *Conducción y Acción de Grupo*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Bolles, R. C. (1980). *Teoría de la Motivación*, México, Trillas.
- Bower, G. H. (1973). *Teorías del Aprendizaje*, México, Trillas.
- Carroño, H. F. (1987). *Enfoques y Principios Teóricos de Evaluación*, México, Trillas.
- Cartwright, D. y Zander, F. (1989). *Dinámica de Grupos*, México, Trillas.
- Chadwick, C. B. (1979). *Tecnología Educativa Para Docentes*, México, Trillas.
- Chadwick, C. B. (1992). *Tecnología Educativa Para el Docente*, (3a E), México, Paidós.
- Cingliano, F. J. (1982). *Dinámica de Grupos y Educación*, Buenaos Aires, Humanitas.
- Cofer, C. N. (1976). *Psicología de la Motivación*, Mexico, Trillas.
- Coit, C. (1992). *Psicología y Curriculum*, México, Paidós.
- Cook, T. D. (1986). *Métodos Cuantitativos y Cualitativos de la Investigación Educativa*, Madnd, Morata.
- Craig, R. L. y Bittel, L. R. (1971). *Manual de entrenamiento y Desarrollo de Personal*, México, Diana.
- Cuelli, J. (1979). *Teorías de la Personalidad*, México, Trillas.
- Ditlam, C.M. (1979). *Cómo Redactar Objetivos de Instrucción*, México, Trillas.
- Doma, A. (1979). *Ideología y Conductismo*, Barcelona, Fontanella.
- Feigenbaum, V. A. (1983). *Total Quality Control*, USA, MGH.
- Freire, P. (1985). *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*, México, Siglo XXI.

- Freire, P. (1970), *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI.
- Freud, S. (1966), *El Esquema del Psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.
- Gagné, R. M. (1975), *Principios Básicos del Aprendizaje*, México, Diana.
- Gagné, R. M. (1978), *La Planificación de la Enseñanza*, México, Trillas.
- Giroux, H. (1992), *Teoría y Resistencia en Educación*, México, Siglo XXI.
- González, N. J. (1978), *Dinámica de Grupos: Técnicas y Tácticas*, México, Concepto.
- Gronlund, N. E. (1973), *Medición y Evaluación de la Enseñanza*, México, Pax.
- Gudynas, E. y Evia, G. (1993), *Ecología Social*, Madrid, Popular.
- Haiman, S. F. (1972), *La Dirección de Grupos*, México, Limusa.
- Hilgard, R. E. (1980), *Teorías del Aprendizaje*, México, Trillas.
- Homans, G. C. (1963), *El Grupo Humano*, Buenos Aires, Eudeba.
- Instituto Mexicano del Seguro Social *Manual de Programas de Capacitación 1988-1994*, México.
- Kanfer, F. H. y Phillips, J. S. (1977), *Principios del Aprendizaje en la Terapia...*, México, Trillas.
- Lafourcade, P. D. (1973), *Evaluación de los Aprendizajes*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Lanham, E. Ph. D. (1962), *Valuación de Puestos*, México, Continental.
- Lemus, L. A. (1971), *Evaluación del Rendimiento Escolar*, ed Buenos Aires, Kapelusz.
- Lewin, K. (1959), *La Teoría del Campo*, Buenos Aires, Eudeba.
- Lewin, K. (1969), *La Dinámica de la Personalidad*, España, Morata.
- Logan, F. A. (1976), *Fundamentos del Aprendizaje y la Motivación*, México, Trillas.
- Luñ, J. (1982), *Introducción a la Dinámica de Grupos*, Barcelona, Herder.
- Mahoney, M. J. y Fremán, A. (1988), *Cognición y Psicoterapia*, Barcelona, Paidós.
- Mager, F. R. (1976), *Confección de Objetivos para la Enseñanza*, México, Guajardo.
- Manual de Evaluación del Aprendizaje*, (1986), México, UNAM-ENEP Zaragoza.
- Maristany, J. (1972), *Evaluación de Tareas y Administración de Remuneraciones*, Buenos Aires, Contabilidad Moderna.
- Maslow, A. H. (1988), *El Hombre Autoactualizado*, México, Colofón.
- Mayor, M. L. (1990), *Ámbitos de Aplicación de la Psicología Motivacional*, Bilbao, DDB.
- Mietzel, G. (1976), *Psicología Pedagógica*, Barcelona, Herder.

- Morris, E. (1978). *Bases Psicológicas de la Educación*, México, Interamericana.
- Munné, F. M. (1988). *Grupos, Masas y Sociedad*, Barcelona, PPV.
- Napier, W R. (1975). *Grupos Teoría y Experiencia*, México, Trillas.
- Nelson, C. H. (1971). *Mediciones y Evaluación en el Aula*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Nénci, I. G. (1973). *Hacia Una Didáctica General Dinámica*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Niewcomb, Th. M. (1964). *Manual de Psicología Social*, Buenos Aires, Eudeba
- Oriesh, D. G. (1973). *Instrucción Programada*, México, Trillas.
- Piaget, J. (1969). *Psicología Pedagógica*, Barcelona, Anel
- Piaget, J. (1978). *La Equilibración de las Estructuras Cognoscitivas*, Madrid, Siglo XXI
- Pichon-Riviere, E. (1985). *El Proceso Grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión
- Popham, W. J. y Baker, E. L. (1970). *Los Objetivos de la Enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Rachlin, H. (1979). *Comportamiento y Aprendizaje*, Barcelona, Omega.
- Ramírez, C. C. (1977). *Orientaciones Para la Administración del Proceso de Capacitación*, Costa Rica, ICAP
- Rojas, S. R. (1992). *Formación de Investigadores Educativos*, México, Plaza y Valdez.
- Rousseau, J. J. (1975). *Emilio*, México, UNAM
- Saint-Yves, A. (1980). *Psicología de la Enseñanza-Aprendizaje*, México, Trillas
- Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Siliceo, A. A. (1982). *Capacitación y Desarrollo de Personal*, México, Limusa.
- Skinner, B. F. (1977). *Ciencia y Conducta Humana*, Barcelona, E. F.
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología Educativa*, Barcelona, Labor
- Smith, P. y Peterson, M. (1990). *Liderazgo Organización y Cultura*, Madrid, Pirámide.
- Sproff, W. H. (1975). *Grupos Humanos*, Buenos Aires, Paidós
- Teevan, C. R. (1976). *Teoría Sobre Motivación del Aprendizaje*, México, Trillas
- Van Maanen y Bartley, (1985). *Cultural Organization*, Beverly Hills, Sage.
- Weinert, F. E. Y Kluwe, R. H. (1987). *Metacognition, Motivation and Understanding*, New Jersey, LEA.
- Yoder, D. (1987). *Manejo de Personal y Relaciones Industriales*, México, CECSA.

HEMEROGRÁFICAS

Capacitación, No. 16, Octubre de 1994.

El Financiero, Isabel Becerra, 7 de Noviembre de 1994.

El Universal, Fidel Samaniego y Francisco Parra, 19 de Marzo de 1994.

El Universal, Minerva Cruz, 20 de Marzo de 1994

El Universal, 28 de Septiembre de 1996.

Reforma, 25 de Agosto de 1994.

6. ANEXOS

ANEXO 1.

PROCESO GENERAL DE EDUCACIÓN LABORAL (CAPACITACIÓN)	
<i>DIVISIÓN DEL PROCESO</i>	<i>SUBDIVISIÓN DEL PROCESO</i>
	Tipos de necesidades
1. Detección de Necesidades	Técnicas para detectar las necesidades
	Método de Investigación de Necesidades
2. Planificación de la Educación Laboral	Elaboración de Objetivos Elaboración de Criterios de Evaluación Selección de Materias y Temática general, así como de Técnicas psico-pedagógicas
3. Diseño de los Programas (Contenido)	Principios y Conocimientos Generales del Contexto Principios y Conocimientos de la Actividad Específica Selección de técnicas de aprendizaje y elaboración de materiales de apoyo al la enseñanza
4. Programación de Temas y/o Materias	Selección de Escenarios Asignación de Horarios Selección de Instrumentos y Materiales Audio-visuales de Apoyo al Aprendizaje
5. Aplicación de la Educación Laboral	Inicio de la Educación Laboral o Preaplicación Desarrollo Psico-pedagógico de la Educación Laboral Postaplicación o Retroalimentación
6. Evaluación de la Educación Laboral	Función de la Evaluación Tipos de Evaluación
	Método de Evaluación

ANEXO 2.

DETECCIÓN DE NECESIDADES
Es una tarea que trata de establecer que conocimientos, qué técnicas y qué habilidades requiere una empresa y un empleado en particular para ejecutar su trabajo de manera adecuada
Tipos de Necesidades Laborales
1. Necesidades comunes a todo un grupo de empleados
2. Necesidades individuales
3. Necesidades referentes a tareas específicas o particulares
4. Necesidades de personal directivo
Técnicas Para Detectar Necesidades
1. Observación directa del trabajo
2. Revisión del trabajo
3. Por medio de un sistema de evaluación de los servicios
4. Por medio de la información del propio empleado
5. Con base en quejas y reclamos de empleados y prestadores del producto o servicio
6. Por la observación de la conducta del empleado
7. Mediante el sistema de calificación del puesto
8. Con base en el análisis de programas y trabajos nuevos
9. Estudio de políticas, planes y programas de la empresa o institución
10. Con la aplicación de pruebas y cuestionarios
11. Implementación de la evaluación y seguimiento de la Educación Laboral
12. Con la información de expertos en la función
13. Con base en el registro y perfil del empleado
Método de Investigación de Necesidades
1. Definición de objetivos
2. Selección del universo de investigación
3. Recolección de información
4. Análisis de la información
5. Conclusiones y sugerencias (ubicación de necesidades específicas)

ANEXO 3.

TÉCNICAS Y FUENTES PARA DETECTAR NECESIDADES	EXPLICACIÓN
1 Por medio de la observación directa del trabajo	El supervisor y el responsable de la capacitación, y si es posible el jefe de servicio, observan la "forma" como los empleados realizan el trabajo, técnicas ocupadas, tiempo de duración, atención, entendimiento y motivación con que lo ejecutan.
2 Revisión del trabajo ejecutado	El jefe o supervisor revisan si el trabajo es correcto para determinar si es necesaria la formación laboral.
3 Por medio del sistema de evaluación de los servicios	Se evalúa "el rendimiento y la calidad" en el trabajo del empleado. Ésta descubre necesidades.
4 Por medio de la información de los propios empleados	Más que nadie, el mismo trabajador sabe y conoce sus deficiencias o puede proponer formas y técnicas más eficaces para cumplir con su función. Incluso puede solicitar por sí mismo la educación laboral requerida. Esta fuente de información realizada por medio de la técnica de la entrevista es especialmente importante, pues recurrir al trabajador significa involucrarlo directamente en el proceso de formación, es tomarlo en cuenta en las decisiones y como consecuencia se conocen sus necesidades específicas. Este es una forma de relacionar las necesidades de la institución, de la formación laboral y del trabajador.
5 Con base en las quejas y reclamos	Cuando las quejas y reclamos de los demandantes de un producto o servicio se toman en cuenta a conciencia reflejan necesidades, en el caso del IMSS son los derechohabientes quienes plantean inconformidades.
6 Por medio de la observación de la conducta del empleado	Los hábitos, costumbres, normas, valores y maneras de actuar del empleado ponen en evidencia necesidades.
7 Por medio del sistema de clasificación de puestos	Ésto es a partir de la descripción de tareas, grado de complejidad y las responsabilidades para ejecutar las mismas.
8 Con base en el análisis de programas y trabajos nuevos	Aparecen necesidades cuando se cambia de métodos, se introducen procedimientos nuevos o se analiza la capacidad de las personas que deben ejecutarlos.
9 Con base en el estudio de las políticas, planes y programas de la institución	Es muy importante un análisis de estos aspectos puesto que de ellos surgen necesidades, sin embargo por tradición o negligencia en muy pocas ocasiones se reconocen las políticas, planes y programas con carencias.
10 Por medio de pruebas y cuestionarios que se aplican a los empleados	Esta es una de las técnicas más eficientes, en ocasiones se aplican pruebas de aptitud y de conocimientos para medir la capacidad del empleado y así determinar un programa de mejoramiento. Esta técnica también es muy efectiva para los programas de seguimiento aparte de servir de retroalimentación al mismo empleado.
11 Por la evaluación y seguimiento de los propios programas de formación laboral	Al momento de evaluar los resultados de la formación automáticamente aparecen nuevas necesidades, y durante el seguimiento también se pueden detectar carencias, al momento de impartir programas de continuación en la formación. Por lo tanto, es evidente la relación existente entre evaluación, seguimiento y detección de necesidades, cada elemento sirve de apoyo para los otros dos.
12 Con base en la información de los expertos y asesores de técnicas y funciones específicas	Los expertos y asesores pueden sugerir necesidades laborales por dos razones: a) porque debe formarse un nuevo personal de contraparte para aplicación de los conocimientos o habilidades que el experto aconseja; b) porque aunque no se trate de un nuevo método, descubre que los actuales empleados carecen de conocimientos y habilidades para una correcta ejecución.
13 Por medio de los registros y perfil de los empleados	En el IMSS el servicio de capacitación y desarrollo puede utilizar y crear mecanismos más sistemáticos y llevar un perfil completo de cada empleado. El registro del "servicio de personal" puede servir como base para no duplicar información, pero siempre y cuando este elaborado de manera correcta y completa.

ANEXO 3 A.

Las *formas o situaciones* para encontrar los *síntomas* de las necesidades, conforme a Craig, (1971)

SITUACIONES O FORMAS	DESCRIPCIÓN
1. Necesidades de Capacitación comunes a todo un grupo de empleados	
2. Necesidades de capacitación individuales	
3. La tarea situación, se refiere a las necesidades de capacitación (educación laboral) especiales o particulares	
4. La siguiente situación contempla las necesidades de directivos, para propiciar un "desarrollo ejecutivo".	

ANEXO 3 B.

FICHA PARA PERFIL LABORAL OBJETIVO DEL CURSO
1 Nombre y apellidos del empleado, junto con todos los datos personales
2 Edad y fecha de ingreso a la institución
3 Cargo que ocupa y servicio donde trabaja
4 Historia académica
5 Educación laboral recibida anteriormente
6 Experiencia. Relacionada al actual puesto
7 Trabajos anteriores
8 Otros puestos o habilidades que desempeño

ANEXO 4.

PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN LABORAL
Consiste en la elaboración de un plan general con base en los objetivos establecidos, para que guíe el proceso de la Educación Laboral.
Partes que lo componen
1. Elaboración de objetivos de aprendizaje
2. Elaboración de criterios e instrumentos de evaluación
3. Selección de materias y temática general, así como de técnicas psico-pedagógicas

ANEXO 4 A.

ELABORACIÓN Y DERIVACIÓN DE OBJETIVOS	
OBJETIVO GENERAL	1.
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	1.
	2.
	3.
OBJETIVOS TERMINALES	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
OBJETIVOS DE HABILITACIÓN.	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
	6.
	8.

ANEXO 5.

DISEÑO DE PROGRAMAS	
Proceso tecnológico basado en la psicología humana, análisis de necesidades, objetivos y contenido requeridos para la Educación Laboral.	
Obtención de contenidos de los programas	
1. Principios y conocimientos generales del contexto	
2. Principios y conocimientos de la función específica	
3. Técnicas y métodos para efectuar la función	
4. Selección de técnicas de aprendizaje y elaboración de materiales de apoyo a la enseñanza	

ANEXO 6

ESCENARIOS PARA LA APLICACIÓN DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	
Según el Tipo de Contenido	Escenario
Tarea o función Específica	Sitio de Trabajo (Situación Referente)
Casos Particulares de Especialización	Unidad Externa
Técnica con Altos Riesgos	Laboratorios Especiales (por seguridad)
Si la Función Permite Simular la Tarea	Aulas o Espacios Acondicionados
Apertura de Plaza o Servicio	Centros Especializados

ANEXO 7.

FUNCIONES DE MATERIALES Y/O INSTRUMENTOS
1. Ganar la atención del alumno.
2. Asegurar el recuerdo de los conocimientos previamente requeridos.
3. Guiar el aprendizaje por medio de una serie de sugerencias, indicaciones u organizaciones para relacionar material nuevo con el anterior.
4. Retroalimentar el aprendizaje.
5. Establecer condiciones para recordar y transferir aprendizaje.
6. Evaluar el aprendizaje.

ANEXO 8.

PROGRAMACIÓN DE TEMAS Y/O MATERIAS
Consiste en la asignación de escenarios y tiempos para impartir la formación laboral, así como la selección elaboración de materiales e instrumentos pedagógicos
Partes que lo Componen
1. Selección de escenarios
2. Asignación de horarios
3. Selección de instrumentos y materiales tecnológicos que apoyen el aprendizaje

ANEXO 8 A.

FICHA PARA LOS CURSOS
1. Identificación del curso y del grupo
2. Fecha de inicio y término del curso
3. Nombre de los coordinadores
4. Nombre del curso
5. Duración de las secciones, especificar con día, mes y hora
6. Aula
7. Fecha de evaluación

ANEXO 8 B.

INSTRUMENTOS DE APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE			
- proyector de acetatos		- proyector de diapositivas	
- proyector de cuerpos planos		- televisión	
- videocasetera		- formatos para grabar	
- formatos con contenido documental		- cámara para grabar	
- otros			

ANEXO 8 C

MATERIALES DE APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE			
- gises, suficientes y de varios colores		- gomas y sacapuntas	
- lista de asistencia		- hojas grandes de rotafolio	
- folders		- pegamento	
- colores		- clips	
- exámenes para evaluación		- cualquier tipo de información para algún tema o materia. Pueden ser libros copias o documentos simples	
- borrador		- hojas blancas	
- lápices, plumas		- tijeras	
- marcadores, suficientes, colores que se puedan distinguir a distancia		- cualquier otro tipo de material contemplado en especial para alguna dinámica	
- reglas		- otros	

ANEXO 9.

DOCUMENTO PARA PRESENTACIÓN DEL CURSO	
A)	Antecedentes. Esta parte comprende la narración sucinta del origen del programa, sus términos de referencia, investigación de necesidades, y todo lo relacionado con su discusión previa y fundamentalmente de la decisión tomada.
B)	Objetivos. Se pueden mencionar en los antecedentes. Sino se pueden mencionar por separado para establecer más claramente los fines que se persiguen
C)	Participantes. Se menciona a todos los integrantes del curso, se incluye su cargo y una breve descripción de sus funciones.
D)	Coordinadores (Responsables de la aplicación del curso). Siempre es conveniente incluir una lista de Coordinadores acompañada de una síntesis de su Curriculum Vitae.
E)	Programa detallado de materias. Es necesario poner con detalle todas las materias que componen el programa. Algunos requieren no solamente la enumeración de los tópicos a tratar en cada sección, sino otras explicaciones que ayuden al entendimiento de su alcance y modalidad.
F)	Material de enseñanza. Para ciertos cursos conviene describir qué material de enseñanza va a emplearse. Aunque la selección del material es el siguiente paso de la programación, obviamente se incluye en el documento hasta haberse seleccionado.
G)	Bibliografía. Es importante mencionar la bibliografía pertinente, para que pueda ser consultada de antemano por los integrantes de formación.
H)	Aulas o lugares. La indicación de los lugares, aulas y sitios que se vayan a ocupar para la enseñanza estarán claramente indicados en el documento, incluso es conveniente hacerla en el cuadro de horarios.
I)	Horarios. La elaboración de horarios (ficha) es una parte importante en la programación de todo curso, los horarios deben contener lo siguiente: 1. Identificación del curso y del grupo 2. Fecha de inicio y término del curso 3. Nombre de los coordinadores 4. Nombre del curso 5. Duración de las sesiones, especificar con día, mes y hora 6. Aula 7. Fecha de evaluación
J)	Sistema de pruebas y exámenes. Dentro del documento quedará claramente descrito el sistema de evaluación del aprendizaje.

ANEXO 10.

APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN LABORAL	
Es la aplicación psico-pedagógica de los programas de la formación laboral	
Partes que lo Componen	
1. Inicio de la aplicación o preaplicación	
2. Desarrollo de la Educación Laboral	
3. Postaplicación de la Educación Laboral o Retroalimentación	

ANEXO 11

TÉCNICAS PARA APLICAR LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
EXTENSIÓN DEL GRUPO	TÉCNICA
<i>De 3 a 15 Integrantes</i>	<p>Seminario. Con base en la discusión de los temas, si el número de integrantes es de 10 a 15 se pueden implementar subgrupos en algunas ocasiones.</p> <p>Pequeño grupo de discusión. Un grupo reducido trata un tema o problema en discusión libre e informal, conducido por un coordinador, para 3 a 6 integrantes.</p> <p>Discusión Consiste en la discusión de un tema por parte de los alumnos con la dirección del coordinador, para 5 a 12 integrantes.</p> <p>Debate. Discusión de posiciones contrarias, un conductor coordina, de 5 a 12 integrantes</p>
<i>De 16 a 40 o más Integrantes</i>	<p>Taller División del grupo en subgrupos para trabajar de manera más particular con discusiones y exposiciones.</p> <p>Phillips 66. Un grupo grande se divide en subgrupos de seis personas, para discutir durante seis minutos.</p> <p>Corrillos. División de un grupo grande en otros más pequeños para discutir y analizar un tema.</p> <p>Lluvia de Ideas. En grupos pequeños proponen ideas sin ninguna restricción para llegar a la solución de un problema.</p> <p>Role Playing. Representación de una situación de la vida real asumiendo los roles del caso.</p> <p>Exposición en grupos. Exposición oral de un tema por los integrantes de cada grupo.</p> <p>Simposio. Un grupo de expertos expone un tema ante el grupo de manera interactiva.</p>

ANEXO 12.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN LABORAL
Tiene como fin comprobar de modo sistemático en que medida se han logrado los resultados en los objetivos que se hubieran especificado con antelación.
Funciones de la Evaluación A. Conocer los resultados de la metodología B. Retroalimentar el mecanismo del aprendizaje C. Dirigir la atención de los participantes hacia los objetivos D. Orientar al empleado en cuanto al tipo de respuestas y acciones que de él se esperan E. Mantener al empleado consciente de su grado de avance en el aprendizaje F. Reforzar áreas del estudio donde el aprendizaje haya sido insuficiente G. Asignar evaluaciones justas y objetivas
Tipos de Evaluación 1. Diagnóstica o Preevaluación 2. Formativa (durante la formación) 3. Sumaria o Postevaluación
Método de evaluación 1. Aplicación, recolección de la información 2. Revisión de los instrumentos, organización de la información obtenida 3. Análisis de los resultados e interpretación de los mismos 4. Información de los resultados

ANEXO 13.

RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	
TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
A) Interrogatoria	Cuestionarios, Escalas, Entrevistas, Encuestas de opinión, Autoevaluación
B) Resolución de Problemas	Pruebas objetivas y Tests, de reactivos abiertos o cerrados, de opción múltiple, contra tiempo, escritas.
C) Solicitud del producto	Proyecto, Monografía, Ensayo, Reporte, Cuadros Sinópticos, Reporte, Exposición, Demostración, Participaciones
D) Observación	Lista de verificación, Registro anecdótico, Escalas de evaluación

ANEXO 14

TIPOS DE PRUEBAS (SEGUN CARREÑO, 1986)	
CARACTERÍSTICAS	CLASIFICACIÓN
A) Por su forma de expresión	Orales. Son con base en la expresión verbal, individuales y grupales, son muy objetivas. Escritas. Se basan en la cuantificación, se puede mostrar la totalidad de los contenidos a explorar, se presiona menos emocionalmente a los participantes, también son objetivas
B) Por el nivel técnico de su construcción	Informales. Se elaboran para aplicación interna y eventual Tipificadas. Son elaboradas por especialistas tanto en contenido como en forma
C) Por el manejo del tiempo en resolverlas	Velocidad. Dependen de la calidad y velocidad de resolución, el principal objetivo es la rapidez. Poder. Son sin limite de tiempo, fundamentalmente son para medir aprendizaje cognoscitivo, lo que importa es el contenido de la respuesta
D) Por la forma de responderlas	Ensayo. Son apartir de reactivos donde se construye la respuesta por medio de la creatividad del ejecutante, se estructura por temas. Objetivas. Son con base en reactivos cerrados y específicos, sólo requieren señalamiento y no elaboración de respuesta, son las llamadas pruebas de reacción u opción múltiple.

7. GLOSARIO

Aplicación de la Educación Laboral :	Aplicación psico-pedagógica de los programas de la formación laboral.
Aprendizaje :	Se define como el cambio más o menos permanente de la conducta de los sujetos con base en la experiencia, es fundamental durante la enseñanza, pues por medio de este proceso psicológico el coordinador se da cuenta cuando existe aprendizaje en el empleado y cuando no. Tanto en la conducta cognitiva como verbal y motriz es observable el aprendizaje.
Cogniciones*:	Imágenes y pensamientos conscientes u. identificables, así como representaciones organizadas de experiencias previas.
Coordinador :	Persona responsable de dirigir un grupo, con el fin de motivarlo, esclarecer las dudas que se presenten y orientarlo hacia los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Conducción de Grupo :	La conducción del grupo está estrechamente ligada a la dinámica del mismo, la observación del comportamiento general indica las formas de orientar al grupo hacia las metas establecidas. Donde se toman en cuenta la participación, la motivación, el ambiente y las normas establecidas.
Conducta :	Cualquier tipo de actividad de un sujeto sea interna o externa.
Contexto :	Suma de condiciones, características y estímulos que envuelven a un fenómeno S U J E T O .
Clima Organizacional o Grupal :	Interacción de relaciones psicológicas que intervienen en la actividad de una organización o grupo.
Detección de Necesidades :	Es una tarea que trata de establecer que conocimientos, qué técnicas y qué habilidades requiere una empresa, y un empleado en particular, para ejecutar su trabajo de manera adecuada.
Dinámica de Grupo :	Es el despliegue de fuerzas producto de relaciones afectivas educativas, laborales y sociales que se dan por la interacción de individuos. Este proceso psicológico nos permite entender la naturaleza grupal y por lo tanto nos proporciona los elementos para la integración del mismo, como propiciar un ambiente favorable de trabajo y solucionar los conflictos que se presenten por medio del establecimiento de roles, metas y normas comunes a todos los integrantes.
Diseño de programas :	Proceso tecnológico basado en la psicología humana, análisis de necesidades y objetivos para obtener los contenidos de la temática de la educación laboral.
Dirección de grupo :	Método por medio del cual un individuo, guía y orienta a los integrantes de un grupo hacia sus metas. A diferencia de la conducción, en este caso, el rol es preestablecido de manera oficial.

Educación :	Formación universal del hombre para interaccionar en sociedad y alcanzar un desarrollo psicológico y social.
Educación interactiva :	Educación basada en la interacción del sujeto con otros sujetos, objetos y el ambiente.
Educación Laboral (Capacitación) :	Proceso planeado por medio del cual se le imparten al trabajador los conocimientos y habilidades necesarios para propiciar un desarrollo integral, tanto a él como a la empresa o institución
Esquema de Conocimiento*	Conjunto relacionado de conceptos y elementos aprendidos
Estructura Cognoscitiva*.	Extensa y compleja red de esquemas de conocimiento
Evaluación	Método para valorar el aprendizaje del alumno y determinar si se alcanzaron o no los objetivos laborales y de aprendizaje previamente establecidos.
Evaluación de la Educación Laboral .	Tiene como fin comprobar de modo sistemático en que medida se han logrado los resultados en los objetivos que se hubieran especificado con antelación
Globalización Cognoscitiva*	Relación del aprendizaje que se tiene con otros nuevos aprendizajes, el cual se conoce como <i>aprendizaje significativo</i>
Grupo :	Conjunto de personas que comparten relaciones afectivas con objetivos, normas y valores comunes
Grupo de Aprendizaje y Laboral :	Conjunto de personas que comparten relaciones afectivas, funciones, estatus, valores, normas y metas comunes de aprendizaje con un orden interno, mientras que a los grupos laborales se les anexa, en cuanto a sus funciones, la definición clara y específica de sus roles de trabajo
Liderazgo :	Influencia de un sujeto hacia los integrantes de un grupo para motivarlos y dirigirlos hacia sus objetivos
Motivación :	Es el desencadenamiento de una conducta para alcanzar una meta y el estado por medio del cual se incrementa una actividad. Evidentemente la motivación está relacionada de manera estrecha con la personalidad y el aprendizaje, por lo cual se motivará de manera diferente a cada sujeto según su conducta y su aprovechamiento. Lo relevante consiste en entender que este elemento nos permite aprovechar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje
Objetivo :	Manifestaciones que describen el fin o el desempeño esperado de un sujeto, proceso, programa o sistema.
Personalidad :	Conjunto de rasgos y características que conforman la manera de pensar, actuar y sentir de cada individuo, es fundamental para conocer la forma de comportarse de cada integrante para saber como tratarlo y como llevar a cabo una comunicación adecuada.

Plan :	Serie de procedimientos para llegar a una meta u objetivo.
Planificación de la Educación Laboral :	Consiste en la elaboración de un plan general e integral con base en los objetivos establecidos, para que guíe el proceso de la Educación Laboral.
Proceso de Enseñanza-Aprendizaje :	Es el fenómeno que se lleva a cabo durante la relación pedagógica entre educador y educando. Por una parte existe un sujeto que organiza y dirige la enseñanza y por otra sujeto o sujetos que adquieren el aprendizaje; sin embargo, tanto educador como educando efectúan ambas funciones.
Procesos Cognitivos	Son aquellos que forman representaciones mentales, construyen esquemas y transforman esquemas de conocimiento, experiencia y acción existentes. Con frecuencia son inconscientes.
Programación :	Consiste en la asignación de escenarios y tiempos para impartir la formación laboral, así como la selección elaboración de materiales e instrumentos pedagógicos.
Rapport :	Establecimiento de las condiciones apropiadas para una relación positiva dentro de un clima de respeto, confianza y seguridad entre dos personas o un grupo.
Táctica de enseñanza :	Movimientos y modos específicos que constituyen una técnica; por lo tanto, la táctica es parte de la técnica.
Técnica de enseñanza :	Instrumentos, procedimientos y medios que facilitan el aprendizaje de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.