



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

ANALISIS DEL PROCESO DE CAPACITACION DENTRO DEL IMP; ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DE LOS PARTICIPANTES.

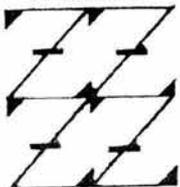
T E S I S
QUE PARA OBTENER DE ESTUDIOS DE LICENCIADO EN PSICOLOGIA DE ESTUDIOS SUPERIORES P R E S E BARRERA CONTRERAS SANDRA PATRICIA



DIRECTOR DE TESIS: LIC. GERMAN GOMEZ PEREZ
ASESOR: CARLOS MARTINEZ LOPEZ

MEXICO D.F. FEBRERO DE 2004

UNAM FES ZARAGOZA



LO HUMANO EJE DE NUESTRA REFLEXION



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

*Este trabajo esta dedicado a todas las personas que AMO y
aquellas que han dejado huella en mi vida con sus
enseñanzas y que han logrado hacer de mí una mejor
persona.*

*Gracias a DIOS
que llena día a día mi vida de bendiciones y por
ponerlos en mi camino:*

*Mamá y Papá
Gracias por darme los regalos más preciados:
La vida y su amor.*

*Familia
Gracias por su cariño, apoyo y por compartir este sueño,
Que se convierte en realidad.*

*Amigos (as)
Por ser incondicionales*

*UNAM
Por ser mi casa y abrigarme con conocimiento.*

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo recepcional.
NOMBRE: Sandra P. Barrera
Contreras
FECHA: 11- febrero de 2004
FIRMA: [Firma]

Director, Asesor y Sinodales.
Germán Gómez Pérez
Carlos Martínez López
Sergio A. Bastar Guzmán
Carlos A. Campos Román
Carlos Nuñez Fuentes
Antonio Villalobos Licona (IMP)

*Gracias por compartir sus conocimientos y contribuir a
mejorar este trabajo.*

Instituto Mexicano del Petróleo
*Por apoyar este trabajo y darme la oportunidad de seguir
aprendiendo y desarrollarme.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	I
1. ACTITUD	
	Páginas
1.1.Introducción	1
1.2.Concepto	1
1.3.Estructura de las actitudes	7
1.3.1. Componente cognitivo	7
1.3.2. Componente afectivo	8
1.3.3. Componente conductual	8
1.4.Cómo se forman las actitudes y cuál es su función	9
1.5.Actitud y conducta	11
1.6.Medición de las actitudes	12
1.7.Cambio de actitudes	14
1.8.Actitud hacia el aprendizaje	16
1.9.La teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen	19

2. EXPECTATIVAS

	Páginas
2.1.Introducción	25
2.2.Concepto	25
2.2.1. Automotivación y flujo	27
2.2.2. El proceso de la motivación	28
2.2.3. La satisfacción personal y la motivación	28
2.2.4. Motivación y frustración	29
2.3.Motivación y conducta	30
2.3.1. Factores Motivantes	31
2.3.2. Motivación de logro	32
2.3.3. Nivel de aspiración	35
2.4.Teorías de la motivación	35
2.4.1. Teorías de contenido	35
2.4.1.1. <i>La teoría de las necesidades de Maslow</i>	36
2.4.1.2. <i>Teoría bifactorial de Herzberg</i>	37
2.4.1.3. <i>Teoría de la existencia relación y progreso de Alderfer</i>	38
2.4.1.4. <i>Teoría de las tres necesidades de McClelland</i>	39
2.4.2. Teorías de procesos	40
2.4.2.1. <i>Teoría de la expectativa de Edward E. Lawler</i>	40
2.4.2.2. <i>Teoría de las expectativas de Victor Vroom</i>	42
2.4.2.3. <i>Modelo integrativo de Hodgetts y Altman</i>	44

2.5. Motivación para aprender	45
--------------------------------------	-----------

3. CAPACITACIÓN

	Páginas
3.1. Antecedentes	49
3.2. Concepto	51
3.3. Aprendizaje (estilos y teorías)	57
3.3.1. Estilos de aprendizaje	57
3.3.2. Principios y teorías del aprendizaje	59
3.4. Características del instructor	62
3.5. Marco legal para la capacitación en México	64

4. PROCESO DE CAPACITACIÓN PEMEX – IMP

	Páginas
4.1.Introducción	69
4.2.Petróleos Mexicanos	69
4.2.1. Propósito de PEMEX	70
4.2.2. Visión	70
4.2.3. Pemex Exploración y Producción (PEP)	70
4.2.4. Proceso de capacitación de PEP	75
4.3.Lineamientos generales para la elaboración de planes y programas de capacitación y desarrollo de recursos humanos en Petróleos Mexicanos y sus organismos subsidiarios.	79
4.4.Instituto Mexicano del Petróleo	82
4.4.1. Antecedentes	87
4.4.2. Objetivos Estratégicos del IMP	87
4.4.3. Plataformas de operación	88
4.4.4. Dirección Ejecutiva de Capacitación	88
4.4.4.1.Misión	88
4.4.4.2.Visión	88
4.4.4.3.Portafolio de negocios y línea de productos	88
4.4.5. Gerencia de Atención a Clientes	90
4.5.Proceso de capacitación	93
4.6.Proceso de Capacitación PEMEX – IMP	97

5. METODOLOGÍA	
	Páginas
5.1. Planteamiento del problema	101
5.2. Objetivos	101
5.3. Hipótesis	101
5.4. Variables	101
5.4.1. Definición de variables	102
5.5. Método	103
5.2.5. Tipo de Investigación	103
5.2.6. Tipo de diseño	103
5.6. Sujetos	103
5.7. Instrumentos	104
5.8. Procedimiento	105
5.9. Análisis estadístico	105
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	109
7. CONCLUSIONES Y APORTACIONES	135
8. BIBLIOGRAFÍA	149
9. ANEXOS	i

"Una investigación puede ser conveniente por motivos; tal vez ayude a resolver un problema social o a construir una nueva teoría. Lo que algunos consideran relevante y debe ser investigado, puede no serlo para otros"

Ricardo Soria

INTRODUCCIÓN

Vivimos día con día gran cantidad de cambios, así como el incremento en los avances científicos y tecnológicos a que se enfrenta nuestro país debido a la apertura del comercio internacional, al proceso de globalización en el que nos encontramos inmersos. Situación que demanda cada vez más y con mayor fuerza, que las empresas se preparen para hacerle frente, para lo cual se precisa de una mayor preparación y constante actualización de los recursos humanos en el trabajo ello aumenta cada vez más la importancia y relevancia que adquiere la capacitación en todos los sectores del país.

De aquí que el Instituto Mexicano del Petróleo (IMP), tanto de manera interna como externa al proporcionar el servicio de cursos de capacitación para Petróleos Mexicanos (PEMEX) con el fin de evitar los estragos de la obsolescencia, constituye parte importante en el esfuerzo por mantener actualizado al personal de PEMEX, mediante el diseño de programas basados en la detección de necesidades de capacitación (DNC). Por ello, la importancia de hacer una investigación sobre las actitudes y expectativas que tienen los trabajadores de PEMEX Exploración y Producción hacia la capacitación para con ello saber de qué manera son vistos los cursos que imparte el IMP por quienes asisten a ellos. Cuáles son sus expectativas al asistir a un evento de capacitación y con base en este conocimiento, hacer aportaciones importantes desde la perspectiva del psicólogo al proceso de capacitación y así fortalecer este trabajo teniendo la fundamentación teórica y metodológica necesaria para influir de manera trascendente en la gente que asiste a capacitación y poder lograr los fines que esta persigue.

En los nuevos escenarios, por los cuales estamos transitando, se pueden identificar tres aspectos que destacan por su importancia: la globalización, el permanente cambio del contexto y la valoración del conocimiento, este último considerado como la tercera ola por Alvin Toffler (cit. por Sanchez,1997), este elemento es el que puede marcar la diferenciación de una empresa a otra y proporcionarle su ventaja competitiva.

Un ejemplo, es la pérdida de capital o de equipamiento ésta posee como vías posibles de solución la cobertura de una prima de seguros o la obtención de un préstamo; pero, para la fuga de recursos humanos estas vías de solución no son posibles de adoptar. Toma años reclutar, capacitar y desarrollar el personal necesario para la conformación de grupos de trabajo competitivos, es por ello que las organizaciones deben considerar a los recursos humanos como su capital más importante y la correcta administración de los mismos como una de sus tareas más decisivas.

Sin embargo, la administración de este recurso no es una tarea sencilla. Cada persona está sujeta a la influencia de muchas variables y entre ellas las diferencias en cuanto a aptitudes, actitudes y patrones de comportamientos son muy diversas. (Davis, 1993)

Para aumentar nuestro accionar dentro de la empresa, en este caso dentro del IMP, y reflejar los resultados en PEMEX es muy importante tomar en cuenta que como ciencia algunos de los quehaceres de la psicología son tratar de descubrir o desarrollar conceptos explicativos del comportamiento humano en las organizaciones; la explicación exige la identificación, descripción y observación de variables. De ahí, una de las principales contribuciones que la psicología puede

Introducción

hacer a la industria es introducir el método científico como base para derivar decisiones que impliquen y se apoyen en la conducta humana. (Dunnette y Kirchner, 1994)

Así pues, la psicología, como parte del conocimiento científico, ha evolucionado con el objetivo de apoyar la productividad, con la finalidad de fortalecer a las organizaciones, en donde se pretende a través del apoyo a la capacitación, desarrollo y actualización del personal, plasmar los logros obtenidos a través de estas en la producción alcanzando objetivos; ya que en la actualidad, se requiere con mayor relevancia contar con recursos humanos que respondan a las demandas dentro de las organizaciones y aquí podemos resaltar la importancia potencial del factor humano.

Por lo que, los psicólogos laborales orientan su investigación y sus métodos científicos en la obtención de respuestas y aplicar el conocimiento para resolver problemas en el mundo del trabajo.

Algunos estudios anteriores que sirven como base para la forma en la que se abordó esta investigación son:

- *Cambio de actitudes a través de la capacitación en asistentes médicas*, en donde se plantea cómo por medio de un curso de capacitación en “Desarrollo humano” cambian las actitudes de las asistentes médicas, y se consigue una mejor atención para los derechohabientes y una mayor productividad. (García, 1997)
- *Programa de capacitación para el cambio de actitudes en Médicos*. Mide actitudes de los médicos de la Unidad Médica Familiar No. 9, con respecto a la relación médico-paciente para saber como influye la capacitación en el cambio de actitud de los médicos sobre la atención a los derechohabientes. Por medio de este estudio, se logró observar y conocer la actitud del médico en la consulta. (Velasco, 2001)
- *Programa de capacitación para incrementar la calidad en los servicios en una unidad de medicina familiar del IMSS*. El proceso por el cual se puede incrementar la calidad en los servicios de estas unidades médicas, es mediante un programa de capacitación, el cual se define como un proceso sistematizado de actividades encaminadas a proporcionar conocimientos, incrementar habilidades y mejorar las actitudes del trabajador que permitan su desarrollo individual y cumpla con los objetivos de la organización. (Monroy, 1998)

Las investigaciones mencionadas se tomaron como antecedentes para el presente trabajo, un estudio sobre las actitudes y expectativas que tiene el personal de PEMEX Exploración y Producción (PEP) hacia la capacitación, para poder influir en la mejora del servicio de capacitación que se ofrece. Ya que, teniendo conocimiento de causa se pueden llegar a influir, para obtener una mayor satisfacción por parte del cliente y contribuir al logro de los fines de la capacitación; así como, el desarrollo del potencial humano, además de concientizar al personal tanto de PEMEX como del IMP sobre lo importante que es la capacitación, para fomentar una cultura hacia lo relevante que es tanto el ofrecer como el recibir capacitación dentro de los sectores productivos de nuestro país. Tomando en cuenta la importancia que tiene para nosotros como Psicólogos el desarrollo del potencial humano, no sólo para beneficio de la organización de la cual forma parte; sino, en todos los aspectos de su vida, entendiendo esto como un desarrollo integral de las capacidades del individuo, como ente Biopsicosocial y no sólo como elemento indispensable para la organización, sin perder de vista la calidad como principio institucional del IMP.

El interés de esta investigación nace de las situaciones vividas al programar cursos de capacitación. Los participantes a los cursos llegan a ellos por diferentes circunstancias, algunos ejemplos de son:

“Me mandaron y no sé ni para qué”

“Vengo a cubrir a mi jefe”

“Vengo porque así puedo salir por un rato de mi área de trabajo”

“Supe del curso y me interesó”

Entre otros y no siempre los motivos que los hicieron llegar a un curso ayudan a motivarlos para que el aprendizaje que van a recibir les sea significativo.

Los propósitos fueron:

- ❖ Analizar el proceso de capacitación desde el punto de vista psicológico por medio del conocimiento de las actitudes y expectativas de los participantes.
- ❖ Conocer las actitudes y expectativas del personal de PEP hacia la capacitación, partiendo de la importancia que tiene una actitud positiva hacia el aprendizaje (en este caso la capacitación); así como, lo que se espera obtener de él (es decir las expectativas hacia el curso), para lograr los objetivos de la capacitación.
- ❖ Sugerir mejoras en el proceso de trabajo de capacitación y estrategias de atención al cliente, de manejo de grupos por los instructores, de técnicas de motivación y liderazgo, y de diseño de cursos, que ayuden a retroalimentar.
- ❖ Resaltar la importancia del trabajo del psicólogo dentro del proceso de capacitación.

Para llegar lo anterior, el tipo de investigación fue de campo utilizando un diseño Cuasiexperimental pre-test – pos-test, con grupo control (Diseño 10 de Campbell T. Donald y Stanley C. Julian, 1995), aplicando una escala para medir actitudes y un cuestionario para detectar las expectativas de los participantes, ambos se aplicaron antes y al final de dos cursos (pretest y postest) programados de “Asertividad” y otro de “Excelencia Secretarial” pertenecientes a los cursos de desarrollo humano, en el caso del grupo experimental, y en el caso del grupo control, no tuvieron capacitación y el tiempo para administrar el pos-test se definió de acuerdo con la duración de un curso.

Para cubrir parte de los propósitos de esta investigación el marco teórico esta conformado por cuatro capítulos:

El primer capítulo Actitudes es donde se trata este concepto desde la perspectiva de diversos autores, así como su estructura, cómo se forman, la relación que existe entre actitud y conducta, como lograr el cambio de una actitud, las actitudes hacia el aprendizaje y la teoría de Fishbein y Ajzen. Temas necesarios para comprender la importancia de las actitudes hacia el aprendizaje en este caso llamado capacitación.

El capítulo de Expectativas proporciona conocimientos generales acerca de la motivación y su relación con las expectativas como motor de la conducta y factor importante para accionar en los individuos recursos humanos como capital de suma importancia para la empresa.

Introducción

El capítulo tres en el que se analizan los factores que conforman la capacitación como proceso de enseñanza aprendizaje tomando en consideración a la Andragogía y el marco legal y regulatorio para su impartición en nuestro país como un derecho de los trabajadores y una obligación de las empresas.

La importancia del capítulo cuatro sobre el Proceso de capacitación PEMEX-IMP radica en conocer la estructura, organización, visión, misión, y forma de conducirse con respecto a la capacitación tanto de quien solicita los cursos que en este caso es Pemex Exploración y Producción (PEP) como de quien los proporciona (IMP). Para tener el conocimiento de la parte operativa y logística de la capacitación.

1.

ACTITUD

1. ACTITUD

1.1. Introducción.

Al iniciar el presente capítulo, se debe aclarar que a pesar de que cada ser humano es único e irreplicable según Newcomb, (1964) dentro de las sociedades y dentro de los grupos que existen en cada sociedad, la mayoría de los valores se comparten. Es por esto que es interesante observar si el haber compartido algunas experiencias con otras personas, hacen que ciertas actitudes sean similares.

También debe quedar claro, que las actitudes no son susceptibles de observación directa. su existencia podría cuestionarse. Sin embargo, ésta es real, y se evidencia por medio de ciertos indicadores, tales como las creencias que expresa el individuo sobre un objeto determinado, sus emociones o sus reacciones ante dicho objeto; el ser humano rara vez es neutral ante las situaciones, personas, grupos u objetos que lo rodean. Cuando las creencias, sentimientos y/o reacciones son relativamente perdurables, forman una actitud.

Las actitudes, son importantes ya que, por una parte, pueden ejercer cierta influencia sobre la percepción del mundo, y por otra, sobre las acciones de la persona. Sin embargo, el ser humano no nace con dichas actitudes; éstas se van formando ya sea por un proceso de aprendizaje, o se adquieren por medio de la experiencia directa con el objeto de la actitud.

En primer lugar, las actitudes constituyen valiosos elementos para la predicción de conductas. En otras palabras, el conocimiento de las actitudes de una persona en relación con determinados objetos, permite que se puedan hacer inferencias acerca de su conducta, de aquí parte la importancia de las actitudes para la presente investigación.

En segundo lugar, las actitudes sociales desempeñan funciones específicas para cada uno de nosotros, ayudándonos a formar una idea más estable de la realidad en que vivimos, y que nos sirven, al mismo tiempo para proteger nuestro yo de conocimientos indeseables.

En tercer lugar, las actitudes son la base de una serie de importantes situaciones sociales, como las relaciones de amistad y de conflicto, la consecución del bienestar general requiere cambio de actitud, cualquier actividad que persiga la consecución del bienestar humano, deberá necesariamente contemplar el cambio en las actitudes de los individuos, con el objeto de hacerlas compatibles con la obtención del bienestar colectivo.

1.2. Concepto

El concepto de actitud ha desempeñado un papel de suma importancia, ya que forma parte del individuo y a pesar de no poder ser tangible es medible y factible de estudiarse.

Actitud

No hay duda que en todas las épocas el estudio de las actitudes ha sido objeto de especial atención de los psicólogos sociales. Ya en 1935, Allport (cit. por Rodríguez, 1978) recopiló más de 100 definiciones del término “actitud” lo que demuestra el interés manifestado por los psicólogos sobre el asunto. Si consultamos los diversos manuales de psicología social, observaremos que gran parte de ellos se dedica al estudio de las actitudes.

Para Reidel (1973) el término “actitud” se deriva del latín “aptus” que significa “actitud”, disposición o adaptabilidad, connotando un estado mental o subjetivo de preparación para la acción. A través de su utilización en el arte, el término adquirió un nuevo significado, refiriéndose a la postura visible (posición corporal) de una figura o escultura. Tal significado se mantiene claramente en la frase “actitudes motoras”. M. Lange en 1888 (cit. por Reidel, 1973), desarrolló una teoría motora donde se consideraba que el proceso de la percepción era, en gran parte consecuencia de la preparación muscular o “set”. Actualmente, el término actitud connota un estado neuropsíquico de alerta para la actividad mental o física.

El crédito de haber instituido el concepto como aspecto permanente y central de la estructura sociológica, debe asignarse a Thomas y Znaniecki (Reidle, 1973). Para ellos, las actitudes son procesos mentales individuales que determinan tanto las respuestas actuales como las potenciales de cada individuo en el mundo social. Ya que una actitud siempre se dirige hacia un objeto, se puede definir como “un estado mental del individuo hacia un valor”. Un valor social se define como cualquier dato que tenga un contenido empírico accesible a los miembros de algún grupo social y un significado con respecto al cual es o puede ser un objeto de actitud (Reidel, 1973).

A través de los años se han propuesto múltiples definiciones al respecto. Y sabiendo la gran importancia que tiene el estudio de las actitudes dentro de la psicología es necesario que conozcamos algunas definiciones dadas a lo largo del tiempo, considerando que se han dado tantas definiciones de actitudes como los autores que han hablado de ella, sólo mencionaremos algunas y la forma en cómo algunos las clasifican o dividen:

Citando a Allport, Dawes (1985) señala que las actitudes se pueden medir mejor de lo que se pueden definir. Según este autor es difícil definir y medir las actitudes, aunque los intentos para medirlas han tenido más éxito que los intentos para definir las. A continuación aparecen algunas de las múltiples definiciones propuestas sobre las actitudes, que aunque aparentemente parecen distintas, en realidad se complementan entre sí.

Las actitudes tienen un objeto de referencia muy claro e implican cierto grado de afecto positivo o negativo. (Britt, 1966, cit. por Howell, 1979)

Para Papalia (1998) la opinión es la actitud expresada en palabras. Su actitud es su forma de responder a alguien o a algo. Las actitudes se componen de tres elementos: lo que piensa (componente cognitivo), lo que siente (componente emocional) y su tendencia a manifestar los pensamientos y emociones (componente conductual).

La actitud se define como la predisposición a actuar, pensar y sentir de determinada manera ante **un estímulo** o *situación dada*. (Eisenberg, 2001)

Daniel Katz y Ezra Stotland (1959. cit. Por Lindgreen, 1997) definen la actitud como la tendencia o predisposición del individuo a evaluar en cierta forma un objeto o un símbolo del mismo; creen que las actitudes tienen componentes afectivos, cognoscitivos y propios de la conducta, es decir que entran sentimientos y emociones, creencias y acción. Es posible que en una actitud haya más cantidad de un componente que de otro. Algunas actitudes están cargadas de componentes afectivos y no requieren más acción que la expresión de los sentimientos. Otras, están sumamente intelectualizadas al grado en que no pueden emplearse para predecir el curso que el individuo seguirá en una situación social. Las actitudes que se orientan a las acciones pueden entrañar un mínimo de sentimientos y de creencias y aparecer cuando una necesidad puede ser satisfecha en forma sencilla y directa.

Las actitudes representan un determinante de primera importancia en la orientación del individuo con respecto a sus medios social y físico. Tener una actitud implica “estar listo a responder de un modo dado a un objeto social” (L.Mann, 1986:137)

Para Hollander (1978) las actitudes implican “...expectativas acerca de nuestra propia conducta y de la conducta de los otros, y se vinculan con todos los aspectos de la vida social” La visión que un individuo tiene de su mundo y el modo en que actúa frente a él puede ser entendido en gran medida, observando las actitudes que conforman su campo psicológico.

Así, las actitudes son adquiridas como resultado de la incorporación de individuos a los modos y costumbres de una sociedad. Hollander (1978) considera a las actitudes, como representaciones psicológicas con la influencia de la sociedad y la cultura sobre el individuo. En general, son inseparables del contexto social que las produce, las mantiene y las suscita en circunstancias apropiadas. Sin embargo, conservan también el sabor de experiencias individuales únicas. Se aprenden y tienden a persistir como secuela de la interacción social anterior. Las actitudes actuales del individuo resumen convenientemente sus experiencias del pasado, y a su vez producen efectos directivos sobre sus actividades en curso, orientadas hacia el futuro.

Para Rodríguez (1978) algunos de los autores y definiciones de Actitud, más destacadas son:

Thurstone(1928), definió la actitud como “la intensidad de afecto a favor o en contra de un objeto psicológico”

Para Allport (1935), la actitud es “un estado mental y neurológico de atención, organizado a través de la experiencia, y capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que está relacionado”.

Bruner y White (1956), define a la actitud como “una predisposición a experimentar de ciertas formas a una determinada clase de objetos, con un efecto característico; ser motivado en diversas formas por esta clase de objetos; y actuar en forma característica en relación con dichos objetos”.

Para Dawes (1985), las diversas definiciones podrían agruparse en tres bloques principales, cada uno de los cuales destaca un aspecto diferente. El primer grupo de autores subraya el aspecto emocional; otros, la participación de los elementos cognitivos en relación con las actitudes, y otros, la influencia de éstas en la conducta.

Actitud

Entre los autores que destacan el aspecto emocional de las actitudes están los siguientes:

Para Newcomb (1964) las actitudes representan orientaciones generales persistentes del individuo frente al medio.

Triandis (1971, cit. en Dawes, 1985) opina que es “una idea cargada de contenido emocional que predispone al individuo a actuar de particular manera ante diversas clases de situaciones especiales”.

Según Salazar, Montero, Muñoz, Sánchez, Santoro y Villegas (1979, cit. en Summers, 1976) las actitudes son tendencias o predisposiciones para evaluar objetos de manera positiva o negativa.

Para Dawes (1985), cuando los psicólogos hablan de actitudes se refieren en general a un afecto o disponibilidad para responder de cierta manera frente a un objeto o fenómeno social.

Katz (1960, cit. en Dawes, 1985), habla de los elementos cognoscitivos de las actitudes, proponiendo que son las predisposiciones del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable a algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo.

El segundo grupo que incluye al núcleo afectivo o sensible del agrado o desagrado, y los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el afecto de la actitud, sus características y sus relaciones con otros objetos. O como dice Ross (cit. en Summers, 1976), que representan las estructuras mentales que organizan y evalúan la información.

Un tercer grupo de autores destaca la importancia de las actitudes en la conducta:

La posición behaviorista de Doob (1947, cit. en Morales, 1994) considera a la actitud como una respuesta implícita capaz de producir tensión considerada socialmente significativa en la sociedad del individuo.

Penner (1987 cit. en Morales, 1994) la define como un constructo hipotético (una entidad que no existe físicamente) y que se cree que precede y causa el comportamiento de la persona cuando ésta se encuentra ante un objeto particular o en una cierta situación.

McGuinnis (1970 cit. en Summers, 1976) piensa que una actitud es una clase de conducta sujeta al control de una variable social única. Es un rasgo común de las actitudes que incluye una reacción emotiva, al igual que una ejecución pública.

Según Kerlinger (1985) es una predisposición organizada para pensar, sentir, percibir y comportarse de cierta forma ante un objeto cognitivo. Es una estructura estable de creencias que predispone al individuo a comportarse selectivamente ante referencias actitudinales.

Para Echebarría (1991) las definiciones sobre lo que son las actitudes se pueden dividir en tres clases:

1. Definiciones de carácter social: conjunto de creencias y normas de un grupo social (aspectos comunes que comparten los individuos).
2. Definiciones conductuales: Para Floyd Allport, eran una predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un estímulo. También fueron concebidas como respuestas anticipatorias encubiertas aprendidas con características de estímulo y significación social.
3. Definiciones cognitivas: Rejillas interpretativas o esquemas cognitivos que el sujeto utiliza para interpretar o valorar cualquier objeto o situación. Gordon Allport las concebía como un estado de disposición mental o neural organizado mediante la experiencia y que ejerce influencia directa en la conducta del sujeto. (Echebarría, 1991).

Eiser (1980) subraya las siguientes características como las más importantes implícitas en el término actitud.

1. Son experiencias subjetivas, es decir, cuando una persona habla sobre una actitud propia lo hace en términos de inferencia a partir de la auto-observación y de la propia percepción de su comportamiento.
2. Son experiencias hacia un objeto o situación. Dicha característica no se refiere a que todas las experiencias serán clasificadas como actitud, o como simples reacciones afectivas ante una estimulación externa sino que se refiere a algunas situaciones y objetos ya que son parte de la experiencia.
3. Las actitudes son experiencias hacia un objeto o situación con una dimensión evaluativa, es decir, la experiencia con el objeto o situación se mueve dentro de un continuo entre lo agradable y lo desagradable, lo deseable y lo indeseable, la manifestación favorable o desfavorable.
4. Incluyen juicios evaluativos. Es frecuente juzgar las actitudes particulares de alguien, por lo que, socialmente se tiende a condicionar respuestas y actitudes.
5. Pueden expresarse verbalmente. Esta característica es un elemento útil para su evaluación.
6. Las expresiones de las actitudes son en principio inteligibles es decir, si alguien las manifiesta o las expresa aunque de manera subjetiva, es percibida por otro(s).
7. Son comunicadas: las actitudes por sí mismas son inteligibles como ya se dijo antes, pero además están "hechas" para ser percibidas y comprendidas por otros ya que el expresarlas es un acto social.
8. Diferentes individuos pueden discernir en sus actitudes, esto depende de dos características mencionadas: una, es cuando ésta se expresa mediante lenguaje verbal, intrínsecamente existe la posibilidad de una negación, y otra, la noción sobre la referencia social de la actitud.

Actitud

9. El hecho de que distintas personas tengan actitudes diferentes hacia un mismo objeto-estímulo dependerá de la interpretación individual que tenga sobre el objeto.

10. Se pueden predecir actitudes relacionadas con el comportamiento social.

Como se puede observar, a pesar de las múltiples definiciones antes expuestas, hay aspectos en que todas parecen estar de acuerdo:

- 1) Es una predisposición a responder a un objeto y se ve influida por el entorno social, cultural y las experiencias de cada individuo.
- 2) Es persistente, aunque no inmutable.
- 3) Produce consistencia en las manifestaciones conductuales.
- 4) Tiene dirección e intensidad, lo cual proporciona una base para obtener índices cuantitativos de ella.

Tomando en cuenta las clasificaciones hechas por: Dawes (1985) y Echebarria (1991) podemos observar que aunque no de manera conjunta en las definiciones de actitud encontramos los tres componentes (afectivo, cognoscitivo y conductual), que son importantes como parte y fundamento del presente estudio. Analizando lo anterior la definición más adecuada para los propósitos de este trabajo es la de Rodríguez (1978) ya que sintetiza los elementos esencialmente característicos de las actitudes sociales y define el concepto de actitud como “Una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto”.

La actitud y conceptos relacionados

Mientras que el término actitud se usa con mayor frecuencia dentro de la psicología contemporánea para designar a un “set” o “estado de preparación o predisposición psicológica”, se ve que psicológicamente se usa en un sentido genérico, y que sin embargo hay otros términos que con frecuencia se utilizan con la intención de dar un significado psicológico más específico.

Algunos, de éstos términos parecen producir más confusión que claridad al concepto básico de predisposición psicológica. Los términos que se utilizan con más frecuencia como variaciones específicas del constructo actitud son: creencia, prejuicio, doctrina, fe, ideología, juicio, operación y valor (Cooper, J.B., 1966):

Creencia: es una actitud que incorpora gran cantidad de estructuración cognoscitiva. Operacionalmente uno tiene una actitud hacia y una creencia en ó acerca de un objeto. Una creencia connota una actitud que involucra o identifica al sujeto profundamente con el objeto.

Prejuicio: percepción de un objeto o sujeto ligeramente tergiversada.

Doctrina: sistema altamente lógico que se refiere a algún fenómeno complejo hacia el cual un individuo se adhiere o rechaza.

Fc: la fe es una forma de actitud compleja que involucra un profundo significado afectivo. Se refiere a un sistema de actitudes que describen una creencia específica y fundamental en una persona o principio.

Ideología: desde el punto de vista del individuo la ideología involucra a la estructura y contenido de la personalidad. En este sentido se refiere al punto de vista que el individuo tiene acerca de sí mismo y de la sociedad.

Juicio: Es el proceso o el resultado del proceso de clasificar a los objetos estímulo (incluyendo a eventos cognoscitivos) en categorías.

Opinión: Es un “set” perceptual tentativo hacia puntos de vista (organizaciones cognoscitivas) objetos.

Valor: Este termino es una actitud que está dominada por la interpretación que el individuo haga del valor del objeto a la luz de sus metas

1.3. Estructura de las actitudes.

De acuerdo con las definiciones antes revisadas, sabemos que para algunos autores la estructura de las actitudes está conformada por tres componentes uno cognitivo, un afectivo y un conductual.

1.3.1. El componente cognitivo.

Para que exista una actitud en relación a una situación u objeto determinado es necesario que exista también alguna representación cognoscitiva de dicha situación u objeto. Las creencias, el conocimiento de los objetos, las experiencias previas que se almacenan en la memoria, la manera de encarar al objeto, etc. son algunos de los componentes cognoscitivos que constituyen una actitud.

Harari (1979, cit. por Ossgood, 1986), se refiere al componente cognoscitivo como la categoría conceptual de objetos o sucesos a los que se dirige la actitud. Es decir, este componente define al objeto de la actitud, especificando los objetos, personas o eventos a los que la actitud es dirigida. El concepto de la actitud puede ser una persona en concreto, miembros de una clase social, grupos o instituciones; pero también, puede tratarse de una abstracción inteligible (honradez, muerte, enfermedad, etc.). El elemento cognoscitivo es a menudo conocido como las creencias y valores de una persona.

Cuando la representación cognoscitiva es vaga, su efecto con relación al objeto tenderá a ser poco intenso; sin embargo, cuando es errónea esto en nada afectará a la intensidad del afecto, el cual

Actitud

será consistente respecto a la representación cognoscitiva que la persona tiene del objeto, corresponda o no a la realidad.

1.3.2. El componente afectivo.

Definido como el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social, es el componente característico de las actitudes sociales. El aspecto emocional de la actitud es a menudo el componente más profundamente enraizado y el más resistente al cambio.

Para Rodríguez (1978), las actitudes se distinguen de las creencias y opiniones, las cuales algunas veces integran una actitud provocando reacciones afectivas ya sean positivas o negativas hacia un objeto, es decir, las creencias y opiniones comprenden solamente un nivel cognoscitivo de la conducta humana. En tanto interactúan los componentes cognoscitivos y afectivos dan la posibilidad de ir conformando lo que el término actitud significa. Mc David y Harari (1979 cit. en Rodríguez, 1978) señalan que el elemento afectivo en las actitudes incluye los sentimientos y emociones que acompañan a una creencia o idea nuclear.

Una de las ideas básicas en el análisis de las fuerzas que dirigen la conducta humana es el concepto de hedonismo, es decir, la búsqueda de placer y su opuesto, la evitación del dolor. Este principio de alguna manera matiza la referencia emotiva general asociada a una actitud. De este modo, la actitud puede contener sentimientos positivos, favorables o placenteros; o negativos, desfavorables o dolorosos.

En síntesis, el componente afectivo de una actitud, se refiere al sentimiento ya sea en pro o en contra de un objeto o situación social para lo cual es necesario que exista un componente cognoscitivo.

1.3.3. El componente conductual.

Tendencia a la acción, que según Penner (1976, cit. en Morales, 1994), considera en los sentimientos de una persona sobre cómo ella y los otros deberían actuar hacia el objeto de la actitud y/o su comportamiento real hacia dicho objeto.

Por su parte Krench, Crutchfield, Smith Bruner y White (citados por Rodríguez, 1978), opinan que las actitudes son la propia fuerza motivadora de la acción y en general la tendencia de los autores que se han revisado en el presente capítulo es la de sostener que el componente conductual es el resultado de la interacción entre los componentes cognoscitivo y afectivo, y aún más que ambos componentes tenderán a la congruencia de la cual hablan (Festinger, 1957; Heider, 1958; Rodríguez, 1978).

Hasta este momento, se ha especificado que las actitudes están constituidas por lo que las personas piensan y sienten respecto de un objeto (estímulo), así como también a la manera en que se da vida a ese sentimiento y pensamiento por medio de la acción.

El elemento conductual entonces se conoce como la predisposición o tendencia general hacia la acción en una dirección predicha (Mc. David y Harari, 1979, cit en Rodríguez, 1978). Este componente está directamente relacionado con el componente afectivo, así los sentimientos positivos tienden a generar disposiciones en las personas para entablar un contacto más estrecho y una experiencia prolongada con el objeto de la actitud y los sentimientos negativos que implican tendencias de escape o evasión con el objeto de aumentar la distancia entre la persona o el objeto de la actitud.

En algunas ocasiones, existe, una relación inestable entre los componentes de la actitud, pero la tendencia general es la de mantener una relación estable entre estos Wicker (1969, citado por Chiavenato, 1994).

De lo anterior la importancia de retomar los tres componentes de los que están constituidas las actitudes haciendo un intento por poder conocerlos con la presente.

1.4. Como se forman las actitudes y su función

En la literatura sobre actitudes no hay una uniformidad de criterios en cuanto a la existencia de un proceso exacto y único sobre la adquisición de éstas. Sin embargo, la mayoría de los autores (Whittaker, 1990; Newcom, 1964; Baron y Byrne, 1984; Penner, 1978; Lindzey y Aronson, 1969) le conceden un papel importante al aprendizaje y al proceso de socialización.

Desde el principio de su vida, el niño está sujeto a una serie de prácticas de socialización que, directa o indirectamente, moldean el modo en que verá el mundo. Whittaker (1990) piensa que el proceso de socialización va más allá de las influencias iniciales recibidas de padres y maestros, e incluyen toda la vida de una persona. Toda la experiencia social de un individuo modificará sus actitudes y viceversa, éstas modificarán sus percepciones sociales. Por lo tanto, según este autor, el mecanismo de formación de actitudes más general es "la situación social" por la que se atraviesa a lo largo de la vida.

Para Blum y Naylor (1996), una gran parte de nuestras vidas sociales es resultado de nuestras actitudes. A su vez, esas actitudes son el resultado de las relaciones que sostenemos con aquellos que contribuyen a ellas, tales como los miembros de nuestra familia, nuestros amigos, maestros, vecinos y consejeros religiosos.

Las actitudes que tenemos son el resultado, en gran parte, de nuestra aceptación o rechazo de las actitudes que guardan los miembros de nuestra familia, así como las interrelaciones de la familia. los vecinos, los consejeros religiosos, se combinan para ayudarnos a formar nuestras actitudes hacia los aspectos que conforman la vida como son: la religión, la política, el sexo, la comida, nuestras relaciones interpersonales, etc. En resumen la sociedad, cultura y economía influyen en nuestras actitudes actuales y futuras.

A continuación se muestran los procesos de formación y adquisición de actitudes propuestas por diferentes autores:

Actitud

Para Newcomb (1964), los principios por los cuales se adquieren las actitudes son "el crecimiento y desarrollo". Por lo que los seres humanos adquieren motivos y actitudes a través de procesos de interacción recíproca.

Este autor piensa que una actitud favorable o desfavorable específica llega a distinguirse de las demás a través del proceso de diferenciación e integración. De este modo, en sus primeras etapas, las actitudes no están claramente diferenciadas; es decir, en la niñez, una actitud favorable es muy parecida a cualquier otra, y todas las desfavorables son muy semejantes. Las favorables representan un "*bien*" indiferenciado; las desfavorables representan un "*mal*" indiferenciado. Con el desarrollo y el crecimiento, los procesos de discriminación se van afinando y las actitudes del individuo también se hacen más precisas.

En los primeros años de vida, las actitudes están influenciadas principalmente por las "*palabras y acciones de sus padres*". McGuinnies (en Baron y Byrne, 1988) considera que no es de sorprender que la mayor parte de las personas tengan actitudes semejantes a las paternas. Pero junto con el crecimiento aparece la influencia de los coetáneos.

La experiencia que se tenga con un objeto influirá sobre las actitudes hacia éste y, al mismo tiempo repercutirá sobre la conducta respecto al mismo. Whittaker (1990) cree que la **experiencia directa** que el individuo tiene con el objeto de la actitud es uno de los factores más poderosos en la reacción de actitudes. Lo que ocurre durante el **primer contacto** con un objeto de la actitud creará una actitud hacia dicho objeto o modificará todas las actitudes que se tenían hacia él anteriormente. Baron y Byrne (1998) apuntan que las actitudes que se forman a base de la experiencia directa parecen ser más fuertes que las que se han adquirido de manera menos directa ya sea a través de palabras y acciones de los demás. Es decir, las actitudes formadas por la experiencia directa suelen ejercer efectos más fuertes o más conscientes sobre la conducta que aquellas que se forman en ausencia de dicha experiencia. Sin embargo, no es necesario el frecuente o permanente contacto con el objeto para que se forme una determinada actitud. Según Lindsey y Aronson (1969) el vivir algunas **experiencias importantes únicas** también pueden determinar las actitudes.

Para concluir, es importante recordar que aunque las actitudes son relativamente permanentes, no son inmutables. Según Whittaker (1990) y Penner (1987, cit. en Morales, 1994) están en **desarrollo y cambio continuo**. Este punto de vista es acertado ya que a lo largo de la vida se aprenden continuamente nuevas ideas y conductas.

Debido a que las actitudes tienen una base funcional en el sentido de que una opinión específica puede desarrollarse y mantenerse para satisfacer una necesidad social importante para la persona; las actitudes constituyen el fundamento de los modos de conducta constantes con respecto a objetos sociales, sucesos y problemas durante un periodo de tiempo. Y el individuo que tiene la actitud gana con ello en términos de economía adaptativa, puesto que al tener una actitud le permite ordenar y dotar de significado a ciertos aspectos del medio social en el que se mueve.

Los psicólogos se interesan particularmente en las funciones que tienen las actitudes en la personalidad, cómo fuentes de motivación que permiten la adaptación al medio.

Las actitudes sociales representan un eslabón fundamental para unir las capacidades de la persona para percibir, sentir y aprender, y su experiencia continua en un medio social complejo. Las actitudes están influidas por otros aspectos psicológicos, tales como la formación de juicios sociales simples, la percepción y la interpretación de estímulos ambiguos, el aprendizaje y la retención de materiales contradictorios, la receptividad y apertura a nuevas informaciones.

Algunas de las funciones que cumplen las actitudes son:

1. Función de conocimiento: Las actitudes reducen la complejidad del mundo social, facilitando la incorporación de información por medio de un aprendizaje selectivo.
2. Función expresiva: Da valores como la libertad y la igualdad en contextos específicos.
3. Función adaptativa: Una determinada actitud permite la identificación del individuo con un determinado grupo social.

1.5. Actitudes y conducta

*“Ten cuidado con tus pensamientos, porque se convertirán en palabras,
ten cuidado con tus palabras, porque se transformarán en acciones,
ten cuidado con tus acciones, porque se convertirán en tus pensamientos.”*

Anónimo

Las actitudes no son la conducta, y con frecuencia nos encontraremos que el mismo comportamiento se debe a actitudes muy distintas, o que partiendo de la misma actitud se llega a conductas muy diferentes.

Aunque el comportamiento sea el mismo si consigo entender las razones que hay detrás puedo encontrarme con que mi respuesta para ser eficaz, necesita tener en cuenta no sólo el comportamiento, sino también las actitudes que lo provocan.

Porque las actitudes no son lo mismo que la conducta pero desde luego influyen en ella. Por eso Robert Dilts añade que las actitudes, además de filtrar nuestra percepción, nos dan pautas de conducta.

Como muy bien destaca Triandia (1997 pag. 14, cit. por Rodríguez,1978), “sería ingenuo, sin embargo, concluir que no existe relación entre la actitud y la conducta, a partir de dichos resultados. Lo que sí resulta necesario entender es que las actitudes involucran lo que las personas piensan, sienten, así como el modo en que a ellas les gustaría comportarse en relación a un objeto actitudinal. La conducta no se encuentra sólo determinada por lo que a las personas les gustaría hacer, sino también por lo que piensan que deben hacer, o sea, normas sociales, por lo que ellas generalmente han hecho, o sea, hábitos, y por las consecuencias esperadas de su conducta”.

Actitud

El hecho de que poseemos actitudes en relación a ciertos objetos sociales y a ciertas situaciones en las que ellos se encuentran involucrados, explica ciertas incongruencias aparentemente existentes entre la actitud y la conducta. Una persona puede, por ejemplo, tener una actitud fuertemente negativa contra los franceses, pero tratar cordialmente a un grupo de franceses al cual es presentado en una recepción a la que se le ha invitado conjuntamente con ellos. Su actitud en relación a la propiedad de su conducta en una reunión social prevalece sobre su eventual indisposición en relación a los franceses. Por lo tanto, llegamos a la conclusión de acuerdo con Newcomb, Turner y Converse (1964), que la conducta es la resultante de múltiples actitudes.

Según las ideas normalmente admitidas, la actitud del sujeto es el estado que lo dispone a actuar de cierta manera en una situación dada y que conlleva una sinópsis del pasado y se modifica a través de las experiencias. D Ouznadzé dice: “Las actitudes del sujeto en el estado cambia según las labores que desarrolla y las condiciones en que las resuelve”. Conociendo las actitudes, en un momento dado se podrían prever (al menos desde el punto de vista probabilístico) los comportamientos. (cit. en Faverge, 1975)

1.6. Medición de actitudes

Al ser las actitudes un constructo hipotético que no puede observarse directamente, su evaluación requiere de técnicas que permitan hacer inferencias sobre su composición (Dawes & Smith, 1985). Tradicionalmente, los métodos de medición de actitudes suponen que las actitudes pueden ser evaluadas por medio de las opiniones o creencias de las personas acerca de los objetos de actitud, siendo estas opiniones a su vez, respuestas evaluativas que ocurren en conjunción con el estímulo que denota la entidad evaluada.

Por lo que al igual que cualquier objeto, un ser humano es susceptible de medición: se le puede medir la estatura, el peso, la temperatura corporal e incluso la personalidad. Por lo que es evidente, que para cada una de las dimensiones a medir se necesita un instrumento específico capaz de lograrlo. Así, si se quiere medir una actitud se debe diseñar un instrumento que mida precisamente eso: actitudes. Ahora bien, puesto que las actitudes no son susceptibles de observación directa, su existencia e intensidad deben inferirse de lo que puede ser observado. En consecuencia, se deben elegir conductas que sean aceptables como base de inferencia de las actitudes.

Cook y Sellitz (en Summers, 1976) indican cinco bases de inferencias de actitudes:

- a) Informes de uno mismo sobre creencias, sentimientos y conductas.
- b) Observación de conducta manifiesta.
- c) Reacción a estímulos parcialmente estructurados o interpretación de ellos, cuando implican al objeto de la actitud.
- d) Realización de tareas **objetivas** en que intervenga el objeto de la actitud.

e) Reacciones fisiológicas al objeto de la actitud o a sus representaciones.

Según Summers (1976) cualquier expresión conductual que refleje o manifieste las **cogniciones** del individuo, particularmente sus creencias evaluativas con respecto a un objeto, puede servir como base de inferencia de la actitud. De manera análoga, cualquier expresión conductual que manifieste una **emoción** puede ser importante para hacer inferencias. Las manifestaciones conductuales que revelan la **disposición** del individuo **de actuar** hacia un objeto (ya sea positiva o negativamente) también pueden usarse como bases provisionales de inferencia con respecto a la actitud.

Lo ideal sería inferir una actitud en base a diversos indicadores: al utilizar diferentes métodos o instrumentos para medir los componentes cognitivo, afectivo y conductual de la actitud hacia un determinado objeto, se conseguirá información por diferentes procedimientos de medición.

Sin embargo, el medir una actitud de las tres maneras expuestas en el párrafo anterior, es un procedimiento largo y costoso, por lo que según Summers (1976) históricamente, la medición de las actitudes se ha confiado casi en forma exclusiva al uso de **informes sobre sí mismo** de creencias, sentimientos y conductas del individuo hacia un objeto de actitud, haciéndose caso omiso de las múltiples características de las manifestaciones de las actitudes personales.

Autores como Lindgren (1997) piensan que el método que se vale del papel y lápiz ofrece ciertos inconvenientes, pero debido a que permite reunir mucha información en poco tiempo y a que los instrumentos pueden ser elaborados y perfeccionados, los psicólogos sociales lo utilizan más que otros métodos de inferencia de actitudes. Además, los resultados obtenidos con el procedimiento de anotación escrita tienen la ventaja de que se analizan con más facilidad por medio de la estadística.

Según este autor, es difícil observar de modo directo y sistemático los actos de un individuo, aunque algunas veces esa sea la única manera de determinar la importancia que una actitud tiene para una persona. Por lo general, es más fácil y también más eficaz basar estos juicios en las declaraciones verbales (escritas u orales) del individuo. Esto puede llevarse a cabo por medio de entrevistas, aunque es más eficaz y se **obtiene mayor precisión valiéndose de escalas y cuestionarios escritos**.

Casi todas las escalas de actitudes están constituidas por frases, afirmaciones o proposiciones frente a las cuales los interrogados indican, de un modo u otro, su acuerdo (aceptación o aprobación), o su desacuerdo (rechazo o desaprobación). Según Newcomb (1964), el propósito de una escala de actitudes es el de asignar a un individuo un valor numérico en algún punto entre los dos extremos.

Para Thurstone (1928, cit. por Young J., 1977) la opinión es la expresión verbal de la actitud. Sin embargo, cuando se usa una opinión como índice de actitud hay que tener en mente la posibilidad de que el individuo pueda modificar la expresión de ésta por razones de cortesía, especialmente en situaciones donde la expresión franca de la actitud puede no ser bien recibida. Lo anterior ha conducido a la idea de que por encima de lo que dice, la acción de un individuo es un índice más seguro de su actitud. Pero sus acciones también pueden ser distorsiones de su actitud. Por consiguiente, se deben usar las opiniones u otras formas de acción, como simples índices de

Actitud

actitud. Debe reconocerse que puede existir cierta discrepancia entre la opinión o acción manifiesta, que usamos como índice, y la actitud que inferimos de tal índice. Pero esta discrepancia entre el índice y la **verdad** es universal. La verdad se infiere solamente por la consistencia relativa de los diferentes índices ya que nunca se conoce de modo directo.

Los métodos o escalas más ampliamente utilizados que sólo difieren en aspectos técnicos o tipos de análisis que reciben los datos, son las escalas de Likert, Osgood, Thurstone y Guttman. La más popular de estas escalas, la tipo Likert, parte de una serie de supuestos: a) la actitud es posible estudiarla a partir de una serie de ítems (enunciados) b) existe una continuidad entre un punto favorable a uno desfavorable donde se pueden ubicar las respuestas de las personas y c) la valoración de los sujetos en la variable antes mencionada no supone una distribución uniforme sobre el continuo de actitudes, sino una posición favorable o desfavorable con respecto al objeto de actitud a estudiar.

1.7. Cambio de actitudes

Cuando no podemos cambiar el entorno para adecuarlo a las actitudes del otro, el único elemento sobre el que podemos trabajar son sus actitudes.

Se puede lograr que el otro cambie de comportamiento por la fuerza, pero la fuerza no resulta muy eficaz cuando lo que se pretende es conseguir un cambio en la manera de pensar de alguien. De hecho suele ser contraproducente.

Nuestra capacidad de motivación está directamente relacionada con nuestra influencia en el otro. Tendremos más influencia cuanto más nos escuche el otro. Una de las grandes paradojas de la comunicación humana es que si queremos que el otro deje de estar sordo y tenga interés en escucharnos primero tenemos que escucharle nosotros a él. La empatía y la capacidad de entender al otro son los cimientos sobre los que se asienta nuestra capacidad de motivación de los demás. Lo que quiere decir que el primer paso para poder motivar un cambio en otro (s) es observarles e intentar saber todo lo posible sobre su manera de pensar.

Cuando entendemos al otro (s) y conseguimos su atención y su confianza podemos presentarle ideas nuevas, actitudes nuevas. Naturalmente eso no garantiza que el otro las acepte. Por eso, la segunda palabra mágica es respeto.

“Cambiamos sólo cuando decidimos que ese cambio nos ayuda a ser lo que queremos ser”

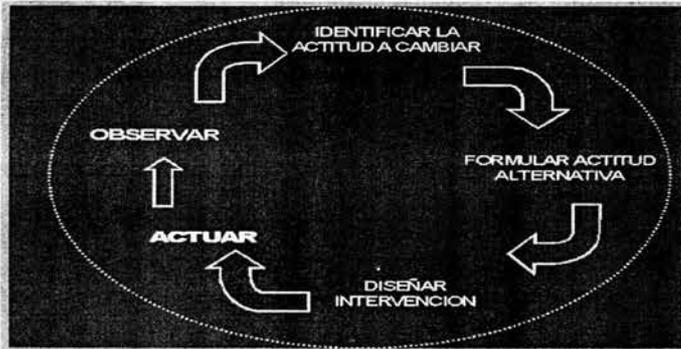
Margaret Wheatley

Si partimos de la base de que motivar al otro supone influirle para que cambie sus actitudes tenemos que actuar desde el respeto a la capacidad que el otro tiene de tomar sus propias decisiones en función de sus intereses.

En la práctica esto implica renunciar a la idea de que “yo soy el experto que sabe lo que le conviene al otro” y aceptar las decisiones del otro cuando no coinciden con las nuestras o con lo que nosotros consideramos “correcto”.

Motivar al otro no quiere decir elegir por el otro, sino ofrecerle alternativas viables, para que él pueda elegir la que más le conviene.

El proceso a seguir para poder ofrecer alternativas viables se podría esquematizar de la siguiente manera:



Identificar la actitud a cambiar: Partiendo de la observación y conocimiento del otro identificamos primero las actitudes que impiden la motivación. Las preguntas a hacerse son:

- ¿Cómo sé que esa persona no está motivada?
- ¿Qué es lo que tengo que ver para decidir que carece de motivación?
- ¿Qué comentarios evidencian la falta de motivación?
- ¿Qué tengo que notar en alguien para decidir que carece de la motivación adecuada?

Formular la actitud alternativa: Una vez que hemos identificado la actitud o actitudes que queremos que el otro cambie el segundo paso es formular la actitud alternativa que le vamos a presentar.

Las actitudes son el mapa que utilizamos para ir por la vida, y un mal mapa es mejor que no tener mapa. Si queremos que alguien cambie el mapa que está usando necesitamos ofrecerle un mapa mejor, de lo contrario seguirá usando el que tiene y al que está acostumbrado. Las preguntas básicas son:

- ¿Qué es lo que necesito en vez de esto?
- ¿Qué deseo que asimile para que cambie su conducta?
- ¿Qué querría ver en lugar de esto?
- ¿Qué comentarios tendría que oír?
- ¿Qué tendría que notar para saber que esa persona está motivada?

Actitud

Con frecuencia sabemos identificar con precisión lo que no queremos (la actitud a cambiar) pero no hemos reflexionado sobre lo que nos gustaría tener en su lugar.

Diseñar la intervención: Una vez que se sabe qué actitudes vamos a proponer necesitamos decidir cómo y cuándo lo vamos a hacer.

¿Cómo se va a intervenir?

¿Se va a trabajar con una persona o con un grupo?

¿Qué medios se van a utilizar para lanzar la nueva idea?

¿Dónde y cuándo se va a actuar?

Una vez que se sepa lo que se va a hacer y cómo se puede actuar, sigue observar los resultados, para, si es necesario, volver a empezar el mismo ciclo.

1.8. Las actitudes hacia el aprendizaje (capacitación).

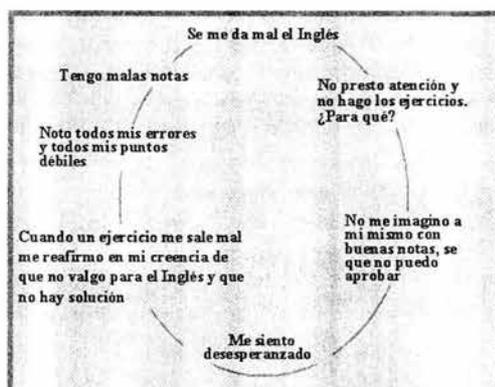
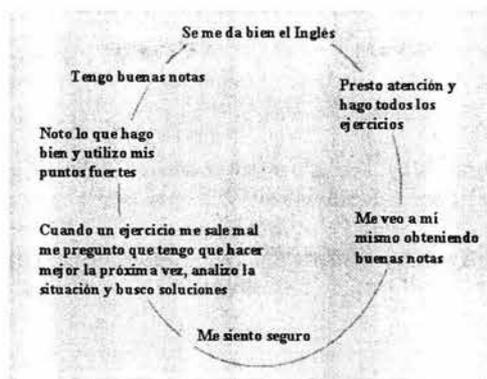
Las actitudes sociales como uno de los procesos psicológicos capaces de distorsionar la correspondencia existente entre el estímulo y lo percibido. De hecho, diversos estudios demuestran de qué modo poseer determinadas actitudes influye sobre nuestra manera de percibir la realidad.

De todos modos, no hay duda de que las actitudes constituyen un elemento indispensable para la comprensión del fenómeno psicológico de la motivación.

Si las actitudes ejercen influencia sobre el proceso de percepción y de motivación, parece lógico inferir que éstas desempeñan también un papel relevante en el proceso de aprendizaje. En efecto, es razonable plantear la hipótesis de que un material coherente con las actitudes de una persona debe ser más fácilmente aprendido que otro material que entre en contradicción con la misma. Levine y Murphy (1943, cit. por Myres, 1991) presentaron a un grupo de 5 personas favorables al comunismo y a 5 contrarias a dicho movimiento político, un material neutro para verificar su capacidad para aprenderlo. Ambos grupos aprendieron el material neutro con idéntica facilidad. A continuación se les presentó un fragmento claramente anticomunista y otro ligeramente comunista y se les concedió 15 minutos para la lectura de ambos materiales. Al ser invitados a reproducir lo que habían leído, las personas recordaban con mayor facilidad los fragmentos coherentes con sus respectivas posiciones políticas, repitiéndose este hecho semanalmente durante un periodo de un mes. Las curvas de aprendizaje y de olvido demostraron que las personas aprenden más rápidamente y olvidan menos rápidamente los fragmentos coherentes con sus actitudes iniciales. (Rodríguez, 1978)

El poder de las actitudes dependerá de las actitudes que tengamos que desarrollemos unas capacidades u otras, unos comportamientos u otros.

Ante la misma situación (por ejemplo, un ejercicio mal hecho) dos alumnos reaccionarán de distinta manera en función de la idea que tengan de sí mismos y sus capacidades.



Si explicar fuese lo mismo que enseñar, todos seríamos tan listos que difícilmente podríamos soportarlo.

¿Por qué se enseña?

¿Por qué se decide crear un curso de instrucción?

¿Qué se espera lograr?

Se instruye porque se espera que, mediante la instrucción los participantes serán de algún modo diferentes de lo que eran antes de recibirla. Se facilitan << experiencias de aprendizaje >> con la intención de que cada participante sea después una persona modificada... en conocimientos, en actitud, en creencias y en habilidad.

Actitud

Se emplean muchas palabras para describir estas diferencias buscadas. Se habla acerca de adquirir habilidades, competencias, actitudes o entusiasmo. Se habla de estimular el crecimiento, de ayudar a los alumnos en su evolución o de apoyarlos para que desarrollen su máximo potencial. Independientemente de las palabras que utilizamos para describir nuestras metas en la enseñanza, y aparte de las propias metas, ninguna meta docente puede alcanzarse a menos que se influya en cada alumno para que sea diferente de algún modo de lo que era antes de emprender su instrucción.

El Dr. Jerome Bruner resumió muy bien este punto al decir: “El primer objetivo de cualquier acto de aprendizaje (...) es que llegue a prestarnos servicio en el futuro”.

Sin duda alguna, una de las metas importantes de la educación es lograr que una experiencia educativa se extienda más allá del período de instrucción.

Si vale la pena enseñar, ¿no vale también la pena esforzarse para que esa enseñanza sea utilizada?

Si una de nuestras metas es influir en los participantes para que piensen, aprendan, hablen y hagan algo relacionado con nuestro tema de instrucción algún tiempo después de que haya terminado nuestra influencia directa sobre ellos, ¿cómo podremos decir que hemos tenido éxito si los alumnos evitan activamente toda mención posterior del tema?

Se haga lo que se haga para influir en los participantes, se debe esforzarse en conseguir que se vayan con sentimientos más favorables que desfavorables hacia el tema o la actividad que se enseña. Bien podría ser ésta una meta mínima, pero universal, en la enseñanza.

No es puede evitar enfrentar la responsabilidad que emana del hecho de que influimos en la actitud hacia la enseñanza y la utilización del nuevo conocimiento.

Sintetizando

1. El aprendizaje es para el futuro; es decir, el objeto de la instrucción consiste en facilitar una determinada forma de conducta en cierto momento después de completada la instrucción.
2. La probabilidad de que los participantes utilicen sus conocimientos viene influida por sus actitudes a favor o en contra del curso. Las cosas que desagradan son olvidadas o soslayadas.
3. La gente influye en la gente. Los profesores y otras personas, influyen sin duda en las actitudes respecto al tema de estudio...y respecto al propio aprendizaje.

Las declaraciones de actitud son predicciones:

Cada vez que hacemos declaraciones sobre actitudes, estamos haciendo predicciones sobre la conducta futura de la gente, basada en nuestras observaciones de una anterior conducta. Nuestras predicciones o conclusiones, pueden ser acertadas o erróneas, pero no dejan de ser predicciones.

Nuestra intención es, pues, incrementar la fuerza de las tendencias de aproximación respecto al tema de estudio y minimizar la de las tendencias a evitar éste.

1.9. La teoría de la Acción Razonada de Fishbein y Ajzen

Esta teoría, propuesta por Fishbein y Ajzen (1975, cit. en Morales, 1994), consta de dos partes principales, la primera son los antecedentes cognitivos de la actitud y la segunda es la relación entre actitud y conducta.

Los antecedentes cognitivos.

Fishbein y Ajzen (1975, cit. en Morales, 1994) formulan su teoría de la acción razonada partiendo de la teoría de los conceptos de expectativa-valor. La Teoría de la acción razonada consta de dos partes fundamentales. En primera se postula que la actitud hacia un objeto es el resultado de las creencias que la persona mantiene hacia dicho objeto.

Ahora bien, ¿Cómo saber lo que piensa una persona? es preciso recabar dos tipos de informaciones. La primera se refiere al grado de probabilidad estimada de la creencia, lo que los autores denominan “probabilidad subjetiva”. Con el fin de facilitar los cálculos, se hace que oscile entre -3 y +3 “extremadamente improbable” y +3 “extremadamente probable”, con 0 como punto medio “ni probable ni improbable”.

El segundo tipo de información a extraer de estas creencias es su “deseabilidad subjetiva”, es decir, el grado en que la persona cree que las consecuencias expresadas por la creencia son positivas o negativas.

Es bastante evidente que debe existir una relación entre probabilidad subjetiva y deseabilidad subjetiva. En el caso de que ambas sean muy elevadas (+3 en ambos casos), dicha creencia contribuirá a que la actitud sea positiva. El producto (3×3) es el mayor que se puede obtener dados los valores de la escala y es, además, positivo. Pero si una es muy elevada (+3) y la otra es muy baja (-3), nos encontramos ante una creencia que contribuirá en gran medida a que la actitud sea negativa. En efecto, el producto será también elevado pero, esta vez, de signo negativo. Existen, por supuesto, otras muchas combinaciones posibles, siendo una de las más interesantes aquellas en que uno (o los dos) de los valores es cero. Ello significa que, o la persona se siente indecisa acerca de la probabilidad o acerca de la deseabilidad (o ambas cosas a la vez). En cualquiera de estos casos, esa creencia no contribuye en modo alguno a la actitud, ya que el producto resultante es 0.

Tal vez la aportación más interesante de esta primera parte de la teoría de la acción razonada sea que nos permite comprender de manera intuitiva la complejidad interna de una actitud. En efecto, ésta se concibe como el resultado de la combinación de un conjunto de creencias. Según Fishbein y Ajzen, no todas las creencias normativas influyen en todos los casos en la

Actitud

determinación de la actitud. Más bien lo que sucede es que existe un conjunto de creencias salientes para cada persona cuyo número habitualmente oscila entre 7 y 10. estas creencias son las realmente operativas, las que determinan la actitud final de la persona.

La relación entre actitud y conducta.

Fishbein y Ajzen creen que las personas mantienen creencias conductuales que incluyen dos tipos de información. Por una parte, la “probabilidad subjetiva” de que la realización de cierta conducta dará lugar a una determinada consecuencia. Por otra, la “deseabilidad subjetiva” de esa consecuencia prevista. Si se obtiene un producto de la “probabilidad subjetiva” de la consecuencia por (x) su “deseabilidad subjetiva”, se tendrá una idea bastante exacta de la medida en que esa creencia orienta a la persona hacia el intento de realizar la conducta en cuestión. Como la persona no tiene sólo una creencia de este tipo, sino más bien un conjunto de creencias salientes, se repite el proceso con cada una de ellas. La suma de todos los productos así obtenidos nos da la actitud resultante.

Pero la actitud no es lo único que pesa en la persona y su intención de realizar la conducta. También lo hace la “norma social” que resume la presión social que recibe la persona de su contexto social más próximo. Esta “norma social subjetiva” descansa sobre dos pilares. Uno lo constituyen las “creencias normativas” que mantiene la persona. Éstas expresan la probabilidad de que la conducta a realizar resulte o no aceptable para las personas cuya opinión cuenta mucho y debe ser considerada por: padres, hermanos, amigos compañeros de trabajo y similares. El otro pilar es la “motivación para acomodarse”. Indica la disposición de la persona a seguir o conformarse a esas opiniones. Al igual que en el caso de las creencias conductuales, aquí también se procede a la multiplicación ordenada de cada “creencia normativa” por su correspondiente “motivación para acomodarse” y a la suma final de los productos resultantes.

La intención de la persona de realizar una conducta es la suma de la actitud más (+) la norma social subjetiva. La intención va a ser un predictor más exacto de la conducta que la actitud o la norma social subjetiva por separado. Es fácil comprender, a la vista de esta exposición, por qué una conducta que surge de la intención de la persona y que tiene en cuenta tanto su propia orientación individual (la actitud) como la de su ambiente social más próximo, se puede y se debe calificar como “razonada”. En efecto, procede de un análisis ponderado de los pros y contras no sólo de la propia persona, sino que quienes la rodean y son importantes para ella.

La teoría de la acción razonada se ha enriquecido en los últimos años con dos importantes aportaciones: a) la teoría de la acción planificada y b) las intenciones de implementación o puesta en práctica.

- a) La teoría de la acción planificada postula que la intención para realizar una conducta depende de la actitud hacia la conducta, de la norma subjetiva relativa a la conducta y del control conductual percibido. Los dos primeros determinantes los había apuntado ya la teoría de la acción razonada y su consecuencia natural es la teoría de la acción planificada debido a que lo que añade es la obligación de tomar en consideración la facilidad o dificultad que percibe la persona para realizar la conducta. La intención será, en esta nueva teoría, la suma de la actitud más la norma subjetiva más el control percibido. Éste se basa en las creencias de control, en función de las cuales la persona establece si posee

o no las capacidades o recursos necesarios para llevar a cabo la conducta y si existen las oportunidades adecuadas. Como en los dos casos anteriores, cada creencia de control se multiplica por el efecto facilitador o inhibitor del recurso o la oportunidad de que se trate y la suma de todos los productos da lugar al control percibido.

- b) Las intenciones de implementación o puesta en práctica han sido introducidas por Gollwitzer (1993), quien distingue entre la intención como un “estado de voluntad” que apunta a un objetivo conductual, a la manera de Fishbein y Ajzen (1975), y la intención de implementación. En ésta lo crucial es la formación de planes relativos al cuándo y al dónde se va a iniciar la acción deseada. Basándose en el planteamiento de Gollwitzer (1993), Orbell, Hodgkins y Sheeran (1997) defienden que la adición de las intenciones de implementación a la teoría de acción planificada incrementará su capacidad predictiva. Ello ocurrirá sobre todo cuando la acción a realizar, en lugar de ser puntual y concreta, por ejemplo, acudir a un concierto, implica una continuidad a lo largo del tiempo, por ejemplo, aprender a tocar el piano. A las intenciones correspondientes a estas acciones duraderas, cuando se las pospone, las denominan estos autores intenciones crónicas. Sería el caso de la persona que se ha propuesto varias veces aprender a tocar el piano sin haber comenzado realmente a hacerlo.

2.

EXPECTATIVAS

2. EXPECTATIVAS

2.1. Introducción

Al hablar de expectativas comúnmente se piensa en aquello que se *espera* obtener de una situación determinada y si nos remitimos al diccionario (Larousse ilustrado:451): "F. espera fundada en promesas o probabilidades: estar a la expectativa de un suceso. (Sinónimo. V. Espera.) Posibilidad de conseguir algo que se prevé"

Las expectativas van más allá de esta simple explicación debido a que en la formación de una expectativa se ven involucrados los factores que componen la personalidad de un individuo. sus características personales, su historia y algo muy importante: sus necesidades e intereses; para comprender mejor lo que son las expectativas se hace una revisión de lo que es la motivación y algunas teorías sobre la relación entre motivación y expectativas.

La motivación es un factor que debe interesar a todo administrador, gerente, psicólogo industrial o instructor y aun más para aquel que tiene personal a su cargo y desea convertirse en líder: sin ella sería imposible tratar de alcanzar el funcionamiento correcto de su organización y, por ende, el cumplimiento de los objetivos. Se debe estar consciente de la necesidad de establecer sistemas de acuerdo a la realidad ya que la motivación es un factor determinante en el establecimiento de dichos sistemas. Todo individuo posee una personalidad; toda empresa posee también su propia personalidad; todo país, ciertas características sociales y culturales.

El tema de la motivación es uno de los más investigados en el campo del Comportamiento Organizacional.

2.2. Concepto

Muchos autores hablan de la motivación por lo que encontramos gran cantidad de definiciones.

La palabra motivación se deriva del vocablo latino "*movere*", que significa mover. (Herrera y Pimentel, 1991)

"Es el impulso que inicia, guía y mantiene el comportamiento, hasta alcanzar la meta u objetivo deseado".(Cofer,2000)

Dessler (1991, cit. en Cofer,2000) lo considera como un reflejo de "el deseo que tiene una persona de satisfacer ciertas necesidades".

Para responder qué es la motivación, Krech (1962), habla de que debe apelarse a los conceptos de fuerzas activas e impulsoras, traducidas por palabras como deseo y rechazo. El individuo desea poder, status y rechaza el aislamiento social y las amenazas a su autoestima. Con base en

Expectativas

esto Krech dice que “La motivación es todo aquello que produce que los individuos actúen y reaccionen de diferentes formas, de acuerdo a una inmensidad de intereses ya sean por voluntad propia o mediante cualquier otra estimulación.”

Para Sexton (1987), motivación es el proceso de estimular a un individuo para que realice una acción que satisfaga alguna de sus necesidades y alcance alguna meta deseada para el motivador.

Para Amstrong (1991), “La motivación de los recursos humanos consiste fundamentalmente en mantener culturas y valores corporativos que conduzcan a un alto desempeño”. La motivación es la respuesta a un valor pero tan sólo en la medida en que el valor es percibido por el sujeto de manera correcta es decir en forma real y no potencial, la misma está constituida por todos aquellos factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo, por otra parte toda conducta que observamos a nuestro alrededor está dirigida por el anhelo de satisfacer nuestras necesidades y la del ambiente circundante.

De acuerdo con los conceptos anteriores podemos distinguir tres fuentes distintas de las que surge la fuerza o impulso, las cuales pueden ser extrínsecas, intrínsecas o trascendentes (Sexton, 1987).

- *Motivación Extrínseca*: fuerza que empuja a la persona a realizar una acción desde el exterior y que ofrece recompensas o castigos unidos a la ejecución de la acción. Ejemplo: Llegar temprano a trabajar para ganar un bono de puntualidad.
- *Motivación Intrínseca*: fuerza que empuja a la persona a realizar una acción a causa de motivos internos. Ejemplos: deseo de aprender para saber, necesidad de hacer bien las cosas para satisfacción propia.
- *Motivación trascendente*: es aquel tipo de fuerza que lleva a las personas a realizar acciones para dar utilidad a otras personas. El factor distintivo de esta motivación es que la acción busca satisfacer necesidades de otras personas diferentes a aquellas que realizan la acción.

Y se conocen básicamente tres tipos de motivos:

- *Motivos no aprendidos*. Sed, necesidad de conservar la temperatura corporal, necesidad de recuperar las energías perdidas con el descanso.
- *Motivos aprendidos*. Necesidad de logro, de prestigio, de estatus, etc.
- *Motivos combinados*. El deseo sexual, el comportamiento materno, etc.

Es importante conocer los tipos de motivación ya que para los propósitos de la presente los motivos los motivos que principalmente generan expectativas en los participantes a los cursos de capacitación son los extrínsecos y los intrínsecos y después veremos en que intensidad de presentan.

La motivación, se refiere en general, a estados internos que energizan y dirigen la conducta hacia metas específicas. (Romero, G. O., 1986)

Según Romero las motivaciones fisiológicas tienen una base carencial mediante conductas instrumentales. Las motivaciones sociales son aprendidas pero también energizan y dirigen la conducta hacia la obtención de metas específicas, siendo redes o asociaciones de pensamientos matizados afectivamente alrededor de metas sociales relevantes, es decir los motivos son pensamientos y sentimientos relacionados con el logro de una meta.

Para Enebral (2000), puede decirse que la motivación es el resorte que activa todo nuestro capital humano en busca de resultados. Satisfechas, nuestras necesidades básicas, nos movemos ya en busca del afecto, el reconocimiento, la autorrealización, la autonomía y aún el poder, tanto más cuanto mayor sea nuestra cualificación.

Para Robbins, S. (1992), "Las necesidades motivan la conducta". En cada etapa de nuestra vida, y a medida que evolucionamos y vamos alcanzando metas, las necesidades pueden ir cambiando, pero siempre producirán en nosotros el impulso de generar un comportamiento, un esfuerzo, para satisfacer esas necesidades."

La motivación está relacionada con el impulso y empuja al individuo a la búsqueda continua de mejores situaciones a fin de realizarse profesional y personalmente, integrándolo así en la comunidad donde su acción cobra significado. La motivación es a la vez objetivo y acción. Sentirse motivado significa identificarse con el fin y, por el contrario, sentirse desmotivado representa la pérdida de interés y de significado del objetivo o, lo que es lo mismo, la imposibilidad de conseguirlo (Buron y Byrne, 1998). La motivación es resultado de la interacción del individuo con la situación. De manera que al analizar el concepto de motivación, se tiene que tener en cuenta que su nivel varía, tanto entre individuos como dentro del mismo individuo en momentos diferentes.

Los conceptos anteriores permiten llegar a la conclusión que el capital intelectual y emocional de las personas tiene una importancia crucial en la competitividad de las empresas, y la motivación, viene a ser el resorte que lo activa, en beneficio de la organización y del mismo individuo

Si el individuo no conociera el significado de su trabajo, o lo considerara insignificante, difícilmente podríamos concebir un estado de motivación. Y aun menos un estado de motivación hacia la capacitación que nos mueva a esperar conseguir un objetivo por medio de ella.

2.2.1. Automotivación y "flujo"

Seguramente, todos hemos experimentado, alguna o muchas veces, el deseo de hacer las cosas todo lo bien que podemos y hemos disfrutado haciéndolas: es el denominado estado de "flujo", estudiado por Csikszentmihalyi (cit. por Enebral, J., 2000) en la Universidad de Chicago. El flujo es una especie de placentera euforia, consecuencia del alto rendimiento. En estado de flujo estamos plenamente inmersos en la tarea y nos parece que la hacemos sin esfuerzo; perdemos la noción del tiempo. Por todo ello, el flujo es automotivante y podemos decir, en definitiva, que el máximo rendimiento en la consecución de logros se produce cuando poseemos las competencias necesarias y disfrutamos de la tarea. No nos motivan las consecuencias del trabajo, sino el trabajo mismo.

Expectativas

Obviamente no siempre tenemos una tarea de la que disfrutar; entonces no será la propia tarea sino sus consecuencias lo que pueda motivarnos: logro, reconocimiento, sensación de contribuir a los resultados y a la satisfacción del cliente, etc. Conviene también recordar que la automotivación es, para numerosos expertos (Goleman,2000), una importante dimensión de la inteligencia emocional.

De acuerdo a este concepto, se entiende que todos los individuos psicológica y fisiológicamente sanos están motivados, es un estado general en el individuo. En lo fundamental, implica necesidades que existen en el individuo e incentivos u objetivos que se hallan fuera de él y que considera que puedan satisfacer sus necesidades. Por lo que es necesario conocer el proceso de motivación.

2.2.2. El proceso de motivación.

El punto de partida del ciclo motivacional está dado por el surgimiento de una necesidad. Esta necesidad rompe el estado de equilibrio en el que se encuentra una persona, produciendo un estado de tensión (incentivos) que lleva al individuo a desarrollar un comportamiento capaz de descargar la tensión y liberarlo de la inconformidad y el desequilibrio. Si el comportamiento fue eficaz, la necesidad quedará satisfecha, retornando a su estado de equilibrio anterior (reducción de la tensión).



2.2.3. La satisfacción personal y la motivación

¡¡¡...Sin motivación no puede haber satisfacción...!!! Las motivaciones difieren de un individuo a otro, evolucionan y pueden cambiar con el transcurso de los años y de las épocas.

La satisfacción en el trabajo pasa evidentemente por la satisfacción con el salario, pero esto no es todo: la motivación de los trabajadores es de una dinámica compleja: las condiciones de trabajo, el entorno, el trato que se recibe de los superiores, el respeto y reconocimiento de los directivos por el trabajo de cada uno, la calidad de vida en el trabajo....etc., son también factores de satisfacción importantes y por lo tanto motivan a una persona a dar lo mejor de sí misma en su actividad, lo que tiene que ver con la automotivación y el flujo.

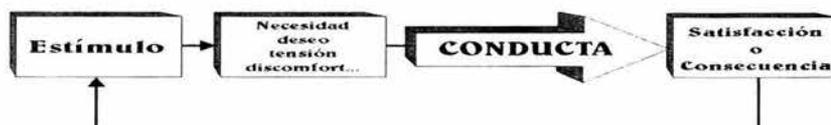
Se suele concebir una relación causa-efecto, entre la motivación y la satisfacción, y por ende cabría pensar que nuestra disposición al logro resulta proporcional a nuestra satisfacción profesional en general.

La motivación activa nuestra actividad y, en definitiva, nos hace trabajar más y mejor, disfrutando por ello. Así considerada, la motivación es incuestionablemente deseable, y sólo falta conseguir que el esfuerzo del individuo genere el mejor rendimiento. En este caso, a los administradores de la capacitación y a los instructores corresponde el asegurar que así sea: que se motive a los participantes a los cursos de capacitación, que se les creen y cumplan sus expectativas (satisfacción): que no haya “fugas” de energía.



La relación más natural entre los conceptos manejados, y las posibles “fugas”.

Y siendo que toda la conducta humana es motivada, recordemos el bosquejo básico de la conducta:



La necesidad, deseo, aspiración, tensión, incomodidad, inseguridad, impulso o inquietud que se presentan después del estímulo, es lo que conocemos como motivación. Sucede en el interior de la persona (debido a un estímulo que puede haber sido externo o interno) por lo que no podemos observarla, pero eso no significa que no exista, la misma persona puede desconocer lo que está motivando su comportamiento, no obstante todos los comportamientos obedecen a alguna motivación y esa motivación se manifiesta en una conducta o comportamiento que sí es observable y que busca obtener como consecuencia el sentirse satisfecho.

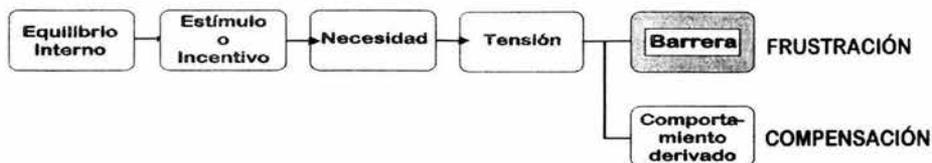
Diferencia entre motivación y satisfacción. La motivación se refiere al impulso y esfuerzo por satisfacer un deseo o meta. La satisfacción se refiere en cambio al gusto que se experimenta una vez que se ha cumplido un deseo. En definitiva, la motivación implica un impulso hacia un resultado, mientras que la satisfacción es el resultado ya experimentado.

Si algo impide que la satisfacción se logre, entonces se presenta lo que conocemos como frustración.

2.2.4. Motivación y Frustración.

Cuando algo impide que a pesar del esfuerzo realizado en el comportamiento de un individuo motivado, no llegue a lograr la satisfacción deseada como consecuencia, entonces se presenta ese conjunto de sentimientos y síntomas que conocemos con el nombre de: FRUSTRACIÓN

Ciclo motivacional, con frustración o compensación



Una persona frustrada puede reaccionar de diferente manera; puede emitir una conducta constructiva o una conducta defensiva, puede desahogar la frustración o reservarla; pero siempre se verá afectado él mismo y su entorno.

Cuando una persona incapaz de satisfacer una necesidad, luego del esfuerzo de conductas desplegado, se da cuenta de su realidad, la asume y no siente la necesidad de defender su ego o su yo, porque reconoce que el "fracaso" es sólo el resultado de una acción incorrecta o de una variable fuera de su control, entonces está presentando una conducta constructiva que le permitirá aprender de esta experiencia aparentemente negativa, para obtener mejores resultados en el futuro.

Davis (1993), dice que "...tomamos la situación como es en realidad y no permitimos que los hechos se distorsionen para adaptarse a nuestros propios sentimientos de autoprotección o para consecuentar nuestra autodefensa. Por lo tanto, la respuesta saludable es enfrentarse a los hechos, incluyendo cualquier sentimiento involucrado, tal y como son, y utilizar nuestro juicio más capaz y menos emocional para seleccionar y ejecutar una respuesta".

Por lo tanto, la conducta constructiva es una forma positiva de reacciones apropiadas y realistas ante situaciones frustrantes.

La conducta defensiva se encamina a defender el ego de la persona contra fracasos que lo hagan perder su autoestima.

Por lo general, la conducta defensiva es inconsciente, es decir, la persona reacciona automáticamente utilizando un mecanismo de defensa inconsciente como reacción a la frustración.

2.3. Motivación y conducta.

Según Chiavenato (1994), existen tres premisas que explican la naturaleza de la conducta humana. Estas son:

- a) **El comportamiento es causado.** Es decir, existe una causa interna o externa que origina el comportamiento humano, producto de la influencia de la herencia y del medio ambiente.
- b) **El comportamiento es motivado.** Los impulsos, deseos, necesidades o tendencias, son los motivos del comportamiento.

c) **El comportamiento está orientado hacia objetivos.** Existe una finalidad en todo comportamiento humano, dado que hay una causa que lo genera. La conducta siempre está dirigida hacia algún objetivo.

Para poder predecir el comportamiento de las personas los administradores deben conocer cuáles son los motivos y necesidades que hacen que las personas produzcan una determinada acción en un momento determinado.

El comportamiento es motivado generalmente por el hecho de alcanzar cierta meta u objetivo. Los impulsos que dan origen a una acción pueden provenir tanto del consciente como del subconsciente de la persona, cuando provienen del consciente es más posible que pueda someterse a examen y valoración; sin embargo, la conducta de una persona se rige en gran medida por impulsos provenientes del inconsciente.

2.3.1. Factores motivantes.

El comportamiento es causado, motivado y orientado hacia objetivos (Engel, 1987, cit. en Chiavenato, 1994). En tal sentido, mediante el manejo de la motivación, el encargado de Recursos Humanos (en este caso también de capacitación y los jefes) puede operar estos elementos a fin de que su organización funcione más adecuadamente. Es así como la motivación se convierte en un elemento importante, entre otros, que permitirán canalizar el esfuerzo, la energía y la conducta en general del trabajador hacia el logro de objetivos que interesan a las organizaciones y a la misma persona. Por esta razón, los administradores o gerentes deberían interesarse en recurrir a aspectos relacionados con la motivación, para coadyuvar a la consecución de sus objetivos (Drucker, 1996, cit. en Chiavenato, 1994).

Por otro lado, considerando la individualidad de las personas, cada uno valora o conceptualiza a su manera las circunstancias que le rodean, así como emprende acciones sobre la base de sus intereses particulares. Las personas tienen mucho en común, pero cada persona es individualmente distinta. Además, estas diferencias son casi siempre sustanciales más que superficiales. Sucede que lo que una persona considera recompensa importante, otra persona podría considerarlo como inútil. Pues las personas difieren enormemente en el concepto y la forma de percibir las oportunidades de tener éxito en el trabajo (Denison 1991, cit. en Craig, 1991). Las diferencias individuales significan que el instructor logrará la motivación más notable entre los participantes tratándolos también en forma distinta. Las motivaciones difieren de un individuo a otro, evolucionan y pueden cambiar.

En lo que atañe a la motivación, es obvio pensar que las personas son diferentes: como las necesidades varían de individuo a individuo, producen diversos patrones de comportamiento. Los valores sociales y la capacidad individual para alcanzar los objetivos también son diferentes. Además, las necesidades, los valores sociales y las capacidades en el individuo varían con el tiempo (Davis, 1993).

Un ejemplo que explica lo manifestado es el caso de la organización que emplea medios de recompensa o sanción para tratar de influir sobre la conducta de sus miembros; trata de que aprendan cuáles son los tipos de actuación adecuados dentro de la organización. Desde luego, los

Expectativas

que consideran adecuados dichos parámetros contribuyen con su esfuerzo decisivo a lograr los objetivos de la organización, mientras que otros tendrán una actitud negativa, y otros de indiferencia. La conclusión es lógica: para que se realice un aprendizaje efectivo, los incentivos o premios deben estar constituidos de manera que sirvan para lograr los objetivos personales. Ahora bien, ¿cuáles son esos objetivos personales? Evidentemente, como su nombre lo indica, son estrictamente individuales. Sin embargo, ya sea tomando como base la "naturaleza humana" común a todos los hombres, o bien recurriendo al concepto de cultura, se podrán encontrar objetivos o motivaciones generales que pueden reducirse a unas pocas categorías, sin dejar de tener en cuenta que esas motivaciones generales están matizadas por la individualidad. Las teorías y las investigaciones en el campo de la motivación proporcionan un medio sistemático de diagnosticar el grado de motivación y de recomendar maneras de mejorarla (Davis, 1993).

2.3.2. Motivación de logro.

La motivación se refiere a otro aspecto de la persona, distinto a los valores o a la moralidad, pero igualmente importante para la comprensión de la acción. Así, se dice que la gente actúa porque está motivada o no lo hace porque está desmotivada.

En el campo académico, hay personas que buscan rendir y dar lo mejor de ellas mismas, por lo cual se dice que tienen motivación de logro. El enfoque nomotético (Ley del efecto): "todos tendemos a repetir aquellos actos por los que hemos obtenido recompensa, y evitar aquellos actos por los que hemos obtenido castigo"(Cofer,2000).

La teoría de la motivación de logro es la continuación de la (Ley del Efecto) de Thordike, según la cual todos buscamos obtener premios y evitar castigos.

¿En todos nosotros son igual de fuertes la tendencia de buscar éxitos y evitar fracasos? Hay personas arriesgadas que no dudan en exponerse al fracaso con tal de perseguir el éxito. Hay personas conservadoras que renuncian a sus posibilidades de éxito con tal de no correr riesgos.

El motivo de logro va desde la búsqueda de satisfacciones a evitar los reveses; es muy importante en puestos de mando y dirección, ya que va a condicionar decisivamente el estilo de toma de decisiones y la reacción ante las amenazas y oportunidades.

La teoría de motivación de logro:

Está relacionada con la autoestima, la confianza en uno mismo y la esperanza de éxito o experiencias positivas en relación con el futuro (optimismo). Las personas con alto motivo de logro creen en sí mismas y no dudan en exponerse a situaciones de resultado incierto, ya que confían en salir airoso de ellas.

Búsqueda de situaciones de cierta incertidumbre, con probabilidad de éxito 0,50 y de fracaso de 0,50. En estas condiciones es dónde más va a depender de uno mismo el resultado, por lo que el reto es máximo.

Las personas que tienen baja motivación de logro prefieren las situaciones de probabilidades de éxito y fracaso extremas: situaciones de baja incertidumbre, en que la probabilidad de éxito sea de 0,90 y la de fracaso de 0,10 o viceversa. La razón es que el resultado se deberá más a la

situación, al entorno, que a uno mismo, por lo que realmente no hay una exposición al fracaso importante.

También está la teoría de la motivación de logro (Nicholes, 1984), en donde la característica definitoria de la conducta de logro consiste en fijarse como meta principal el sentimiento de competencia, las percepciones de competencia o falta de competencia son los mediadores del rendimiento y la persistencia.

La motivación de logro lleva a las personas a alcanzar lo que se proponen llenando su necesidad o carencia de logros con hechos cumplidos y metas alcanzadas. ¿Cómo lo hacen?, inician, desarrollan y terminan lo que se proponen por encima de la crisis actual, no se rinden, no dejan las soluciones al azar, hace más con menos recursos, en menos tiempo y producen resultados muy superiores a los que la mayoría. Para estas personas, resolver y ser eficaces al hacer que los resultados deseados ocurran, es más importante que mandar o ser popular (así se ve la Motivación de logro).

Algunas personas no tienen interés por el logro, y si rinden lo hacen por razones externas: presión, amistad, deseo de quedar bien, entre otras.

La motivación de logro se relaciona tanto con el rendimiento académico como con el espíritu empresarial y el desarrollo económico de los pueblos.

Así la Motivación de logro es la motivación indispensable para el trabajo productivo, es la fuerza personal, individual, que tiene una relación causal directa con la capacidad de los países para competir con éxito, y con la posibilidad real de que nuestro país se desarrolle económicamente, una vez que sus ciudadanos decidan usar su principal activo que es su Motivación de logro.

Evitación de Éxito. Motivación de logro implica una disposición actitudinal para esperar consecuencias negativas ante situaciones de logro (Horner 1972 cit por Espinoza y Reyes 1991), por lo que resultó importante estudiarlo como otra dimensión más de la motivación de logro, sólo que en sentido negativo.

El logro o culminación de algún tipo de actividad, puede ser experimentado como exitoso por alguna persona, mientras que para otra, puede no serlo así. El carácter relativo y claramente constatado en la vida cotidiana. La experiencia de éxito conlleva alguna sensación de reconocimiento social, sensación que no siempre se experimenta aún cuando medie, efectivamente, una acción de logro. En este sentido, obtener un logro determinado no implica necesariamente experimentar éxito, aunque en cambio, para tener la sensación de éxito sí sea necesario que medie una experiencia de logro. Asimismo, la calificación de un hecho o actividad como "exitosa" se basa necesariamente en criterios de excelencia que pudieron haber sido generados por la propia persona según su contexto, o bien, emulados de su ambiente social.

El concepto "Evitación del éxito" pretende describir la contracción o paralización de la acción hacia el logro de algún aspecto que se desea, independientemente del nivel de excelencia pretendido y cuyo esfuerzo de consecución se inhibe por temer las consecuencias sociales negativas.

Por otra parte, es claro observar también la sensación de autorrealización y de experiencia de éxito que se da dentro de una estructura de relaciones competitivas instituidas en torno a la

Expectativas

obtención de determinados aspectos (materiales o de otra índole) valorados por la sociedad como indicadores de éxito. Algunos grupos o personas reaccionan ante lo instituido creando y legitimando sus propios indicadores de éxito de modo que otro tipo de prácticas o resultados son tomados como referentes sin que por ello desaparezca el sentido jerárquico y competitivo de modo velado en su búsqueda de autenticidad o perfeccionamiento.

A pesar de existir algunas diferencias en la forma de conceptuar el constructo evitación del éxito, las características de personalidad que refieren sus dimensiones coinciden con estados transitorios de desarrollo, tales como un estado de desconfianza parcial (Erikson, 1974), que pudiera derivar en un estado de inseguridad permanente (Erikson, 1976); así como también, con rasgos de personalidad de carácter neurótico advertidos por Maslow (1974), Ellis (1974) y Horney (1974). Entre estas características neuróticas se encuentran la búsqueda incesante de aprobación (Maslow, 1974), expectativas sobre el perfeccionamiento, el no desengaño, la imposibilidad del fracaso para sí mismo, la tendencia a medirse con los demás, la sensibilidad exagerada a la crítica y la tendencia inhibitoria y depresiva, las cuales terminan por socavar la autoestima y confianza en sí mismo (Ellis, 1974; Horney, 1974). Ambos autores coinciden en señalar que estas características son típicas de nuestro tiempo, producto del matiz que presenta la cultura en cuanto a sus valores ambivalentes, discrepantes y antagónicos.

En conclusión, el fenómeno de evitación del éxito es apenas una expresión más como tantas otras (evasión de la libertad, por ejemplo) de la deformación del proceso de aprendizaje que encontramos en el camino del desarrollo de la personalidad. Es decir, la pérdida del gusto por aprender es propiciada por la tendencia a estereotipar formas de respuesta en forma de actitud, seguridad lo inesperado llevando a la inhibición y evitación de lo percibido como amenazante, dada la relación impropia que se establece entre las acciones de la persona, su formación de estima y la aprobación o desaprobación social. Esta deformación del proceso de aprendizaje establecida como disposición de respuesta condicionada (actitud), se apoya en patrones de crianza instituidos, que llevan a la búsqueda de "autoridades" que permita no sólo legitimar su acción, sino también y en mayor medida, su estima personal.

De esta manera, el reto de enfrentar lo nuevo se traduciría en una sensación de inseguridad e incertidumbre al logro, lo cual se salva a través de la subordinación a las expectativas de otros permitiendo así la reproducción de la dependencia a la evaluación social externa, sobre todo, en una sociedad donde el valor de una persona queda sujeto al reconocimiento de su acción de logro en medio de reglas eminentemente competitivas.

Así, todo reto como evento de logro, lejos de ser encarado con apertura de aprendizaje (indispensable para responder adecuadamente con la más alta capacidad de la que uno es susceptible), sólo se enfrenta con una carga actitudinal condicional que inevitablemente deriva en tendencias evitadoras como formas de escape o sustitutos de "logro" como lo señalaba Horner. Por otra parte, durante el proceso de construcción del yo, estas tendencias de respuesta condicionada adquieren estabilidad y funciones defensivas, favoreciéndole su permanencia en la persona en tanto le permiten tener la sensación e identidad.

Tal cristalización de rasgos de personalidad podría verse resquebrajado al presentarse el conflicto entre la tendencia a entender referentes de evaluación externos y generar gritos de carácter interno que le permitieran recuperar la frescura del proceso de aprendizaje y contacto con el todo, perdido a través del severo proceso e condicionamiento de su percepción.

Afortunadamente, advierten varios autores, efectivamente ocurre una tendencia inversa entre la difusión de la identidad y la edad, conforme ésta aumenta.

2.3.3. Nivel de aspiración.

Muchos autores consideran el nivel de aspiración como un componente de la autovaloración. Pero, si tenemos en cuenta que la esencia del nivel de aspiración como factor dinámico de la personalidad radica en su proyección hacia el futuro, mientras que la autovaloración nos permite establecer una representación de nuestra propia persona y nuestros logros en el presente, no podemos estar de acuerdo con ese criterio (Colectivo, 1982).

El nivel de aspiración plantea los nuevos logros a alcanzar, ya sea mediata o inmediatamente, por el hombre. Es el pronóstico de sus posibles éxitos y fracasos.

Existe una estrecha interrelación entre autovaloración y el nivel de aspiración del individuo, puesto que las aspiraciones, se basan en la valoración que el sujeto hace sus posibilidades para lograr un determinado objetivo, y al mismo tiempo, la eficacia al establecer las aspiraciones, el hecho de que el individuo obtenga o no los logros a que aspiraba, condiciona que la autovaloración se mantenga estable o se modifique.

Consideramos necesario esclarecer que, el nivel de aspiración no solo está condicionado por la autovaloración, sino también por la motivación del sujeto, pues no basta con que el individuo se valore con las posibilidades necesarias para lograr un objetivo, sino que es necesario que el individuo se sienta motivado para el logro de este objetivo (nadie se propone obtener algo que no le interese).

La importancia de la motivación de logro y el nivel de aspiración en contraposición con la evitación del éxito, es conocer los elementos que pueden llevar a un individuo a estar motivado o no en este caso particular para aprender.

Por lo que se hace necesario conocer las teorías de la motivación.

2.4. Teorías de la motivación.

La motivación ha sido en últimas décadas un objeto de estudio que ha dado origen a numerosas teorías, de las cuales las más importantes han dado lugar a un sin número de investigaciones. Podemos clasificar a estas teorías de la siguiente forma:

Para Papalia (1998), las teorías de la motivación se pueden agrupar en tres categorías: las que subrayan la base biológica, las que acentúan la importancia del aprendizaje y aquellas que se concentran en el papel de los factores cognitivos; otra forma en la que se agrupan las teorías de la motivación es en teorías de contenido y de procesos.

2.4.1. Teorías de contenido

Agrupamos aquellas teorías que consideran todo aquello que puede motivar a las personas.

Expectativas

- Jerarquía de las necesidades de Maslow.
- Teoría bifactorial de Herzberg.
- Teoría de la existencia, relación y progreso de Alderfer
- Teoría de las tres necesidades de McClelland.

2.4.1.1. La teoría de las necesidades de Maslow

Es una de las Teorías más conocidas sobre la Motivación, debido a que presenta una clasificación ordenada en forma de escala de necesidades humanas donde a medida que se satisface un grupo de necesidades, el siguiente nivel se vuelve dominante.

Las necesidades primarias son las fisiológicas o físicas; algunas de las secundarias son: la necesidad de seguridad, las sociales o de pertenencia y por último tenemos las necesidades de autorrealización y dentro de estas podemos encontrar a las expectativas que son de interés para esta investigación.

No obstante que Maslow presenta este orden de prioridad, considerado como el orden normal o lógico; en diferentes etapas de nuestra vida y ante determinadas circunstancias, el orden puede variar; es más, conocemos casos de personas que anteponen a sus necesidades fisiológicas, las de autorrealización, pero esto no sucede en la mayoría de los individuos y quizá tampoco en todas las circunstancias.



Jerarquía de Necesidades Humanas y algunos de sus satisfactores relacionados con el puesto.

Con la revisión de esta teoría encontramos que desde la perspectiva de A. Maslow las expectativas se presentan en el momento en que el individuo llega al nivel de las necesidades de Autorrealización.

2.4.1.2. Teoría Bifactorial de Herzberg

El Psicólogo Frederick Herzberg (Cofer, 2000) propuso la Teoría de la Motivación Higiene. Partiendo de la pregunta ¿qué desea la gente de su puesto? realizó sus investigaciones, llegando a diferenciar los factores intrínsecos de motivación y los factores extrínsecos (higiénicos).

Cuando las personas que interrogó se sentían bien con su trabajo, tendían a atribuir esta situación a ellos mismos, mencionando características o factores intrínsecos como: los logros, el reconocimiento, el trabajo mismo, la responsabilidad, los ascensos y el crecimiento o desarrollo: los cuales están directamente relacionados con la satisfacción en el puesto y con el logro de sus expectativas.

En cambio, cuando estaban insatisfechos, tendían a citar factores extrínsecos, tales como: las políticas y la administración de la compañía, la supervisión, las relaciones interpersonales y las condiciones de trabajo.

Teoría de la Motivación de Herzberg

Factores de Higiene:

Factores económicos: sueldos, salarios, prestaciones.

Condiciones laborales: iluminación y temperatura adecuados, entorno físico seguro.

Seguridad: privilegios de antigüedad, procedimientos sobre quejas, reglas de trabajo justas, políticas y procedimientos de la compañía.

Factores sociales: oportunidades para interactuar con los demás trabajadores y para convivir con los compañeros de trabajo.

Categoría: títulos de los puestos, oficinas propias y con ventanas, acceso al baño de los directivos.

Factores de Motivación:

Trabajo estimulante: posibilidad de manifestar la propia personalidad y de desarrollarse plenamente.

Sentimiento de autorrealización: la certeza de contribuir en la realización de algo de valor.

Reconocimiento de una labor bien hecha: la confirmación de que se ha realizado un trabajo importante.

Logro o cumplimiento: la oportunidad de llevar a cabo cosas interesantes.

Responsabilidad mayor: la consecución de nuevas tareas y labores que amplíen el puesto y brinden al individuo mayor control del mismo.

Como conclusión Herzberg ha indicado que características como las políticas y la administración de la empresa, la supervisión, las relaciones interpersonales, las condiciones de trabajo y los sueldos, pueden conceptuarse como **Factores de Higiene**. Cuando son adecuados, la gente no

Expectativas

estará insatisfecha; sin embargo, tampoco estará satisfecha. Si deseamos motivar a la gente en su puesto, Herzberg sugiere dar énfasis a los logros, el reconocimiento, el trabajo mismo, la responsabilidad y el crecimiento. Éstas son las características que verdaderamente motivan y satisfacen a la gente, porque las encuentran intrínsecamente gratificantes, por ello Herzberg los llamó **Factores Motivadores**. (Baron y Byrne, 1998)

La Teoría de Herzberg, como todas, también tiene sus detractores que critican la objetividad de sus investigaciones, de sus resultados y de sus postulados, pero a pesar de las críticas es una de las más conocidas, y gozó de gran popularidad a mediados de los sesenta, y a ella se le atribuyen muchas de las decisiones que se toman en las empresas con una organización de los puestos en forma vertical, también denominada funcional.

2.4.1.3. Teoría de la existencia, relación y progreso de Alderfer

Esta teoría postulada por Clayton Alderfer (cit. por Muchinski, 1994) de la Universidad de Yale, tiene una relación estrecha con la teoría de necesidades de Maslow. Alderfer propone tres grupos de necesidades primarias: Existencia, Relaciones y Crecimiento, de ahí que se le conozca como Teoría ERC. Corresponden a las necesidades de Maslow y se pueden satisfacer con algún aspecto del puesto o con el ambiente laboral.

Las necesidades de EXISTENCIA son las del nivel más bajo y cumplen objetivos de supervivencia física. Corresponden a las necesidades fisiológicas y de seguridad de la Jerarquía de Necesidades Humanas de Abraham Maslow.

Las necesidades de RELACIÓN se refieren a las interacciones sociales con otros y la satisfacción que se produce a través del apoyo emocional, el respeto, el reconocimiento y un sentido de pertenencia al grupo. Equivalen a las necesidades sociales de Maslow y al componente externo de la estima.

Las necesidades de CRECIMIENTO se centran en el “yo” e incluyen el deseo y la oportunidad de desarrollo y progreso personal. A esta categoría corresponden la autoestima y autorrealización de Maslow. Aquí encontramos a las expectativas.

El empleado las satisface por medio del sueldo, las prestaciones, un buen ambiente de trabajo y una relativa seguridad en el puesto. Se liga con las posibilidades de adquirir alimento y una vivienda digna.

Todos los estudios relativos al comportamiento organizacional demuestran que las metas influyen en la motivación. En este caso podemos entender a las metas como expectativas formuladas por el individuo y que no podemos negar que se presentan en las necesidades de existencia y de relación y que podemos observar más claramente en las de crecimiento.

2.4.1.4. Teoría de la tres necesidades de McClelland

David McClelland (Papalia, 1998), investigó a gerentes y ejecutivos de éxito en empresas del primer mundo y realizó comparaciones con ejecutivos y gerentes de empresas tercermundistas, sus estudios los realizó utilizando técnicas proyectivas, para formular su Teoría de Necesidades. En su teoría se enfocó fundamentalmente a tres necesidades: LOGRO O REALIZACIÓN, PODER Y AFILIACIÓN.

- Necesidad de **logro o realización**: el impulso de sobresalir, de tener logros en relación con un conjunto de normas, de luchar por tener éxito.
- Necesidad de **poder**: la necesidad de hacer que otros se comporten de determinada manera, diferente a como hubieran actuado de manera natural.
- Necesidad de **afiliación**: el deseo de tener relaciones interpersonales amistosas y cercanas.

McClelland investigó ampliamente sobre todo la necesidad de logro, sustentando que las personas que tienen éxito desarrollan una fuerza que los impulsa a sobresalir, de realizar bien las propias tareas y llegar a ser el mejor en todo lo que se hace, no por el interés en las recompensas, sino por la satisfacción de logro, de realización, y esto tiene que ver con el llegar a lograr lo que se propone o cumplir sus expectativas.

Ahora bien, de acuerdo a lo anterior según esta teoría de McClelland, los altos realizadores se sentirán más motivados en puestos donde prevalecen las siguientes características laborales: responsabilidad, oportunidad de recibir retroalimentación sobre su desempeño y riesgos moderados.

McClelland trató de desarrollar el impulso de realización en las personas sugiriendo cuatro etapas específicas:

1. El individuo se debe esforzar por recibir la retroalimentación necesaria. Al hacer esto la persona se asegura de obtener el reforzamiento de los éxitos, vigorizando con ello el deseo de alcanzar logros más elevados.
2. El individuo debe buscar modelos de realización, escogiendo personas que desarrollen un buen trabajo y tratando de emularlos.
3. El individuo debe tratar de modificar su imagen personal, imaginándose a sí mismo como alguien que necesita el éxito y los desafíos.
4. El individuo debe controlar las fantasías pensando y hablándose a sí mismo en términos positivos.

Las empresas han experimentado en la capacitación de los empleados para que logren estimular su necesidad de realización, enseñando a los individuos a pensar en términos de logros, triunfos y éxitos; con el propósito de tener disponibles grandes realizadores para los puestos que lo demanden.

Sin embargo, también es necesario formar más y mejores recursos humanos, con una adecuada motivación, estimulando y desarrollando en estos casos sus necesidades de poder y de afiliación.

Expectativas

2.4.2. Teorías de Procesos.

Agrupa aquellas teorías que consideran la forma (proceso) en que la persona llega a motivarse.

- Teoría de la expectación de Vroom.
- Teoría de la equidad de Adams.
- Teoría de la modificación de la conducta de Skinner

Después de analizar las principales teorías, se considera más adecuada la de la expectativa, porque es la que más se relaciona con este trabajo.

Actualmente muchos científicos enfocan su atención a los Modelos de Procesos, que se interesan en explicar la forma en que la conducta se inicia, dirige, sostiene y detiene.

El más conocido de estos modelos es el de Expectativas.

Este modelo sienta sus bases en las investigaciones realizadas por Tolman y Lewin, pero se asocia con investigadores contemporáneos como Vroom, Lawler, Hackman y Porter.

La Teoría de las expectativas sostiene que los individuos como seres pensantes y razonables, tienen creencias y abrigan esperanzas y expectativas respecto a eventos futuros en sus vidas. Por lo que, para analizar la motivación se requiere conocer lo que las personas buscan de la organización y cómo creen poder obtenerlo.

2.4.2.1. Teoría de la expectativa de Edward E. Lawler (Chiavenato, 1994)

Su teoría tiene su basamento en la determinación de dos variables para la motivación efectiva de un empleado, es denominada la teoría de la expectativa basándose en tres factores que son: que el individuo desea una recompensa, la estimulación que produzca un final exitoso y la estimación de la instrumentalidad necesaria para lograr la recompensa.

Es el concepto de una probabilidad de esfuerzo - recompensa, la cual considera que está determinada por la cantidad de esfuerzo hacia la ejecución efectiva de una labor, de la cual logrará una recompensa.

Es el valor de la recompensa. Esto es, la percepción individual del resultado que podría obtenerse al desempeñarse en forma efectiva; el valor de la recompensa por resultados surge de la habilidad percibida de satisfacer una o más necesidades.

Las conclusiones de Lawler son las siguientes:

Las personas desean dinero porque les permite solamente la satisfacción de necesidades fisiológicas y de seguridad, y también da condiciones totales para la satisfacción de las necesidades sociales, de estima y de autorrealización.

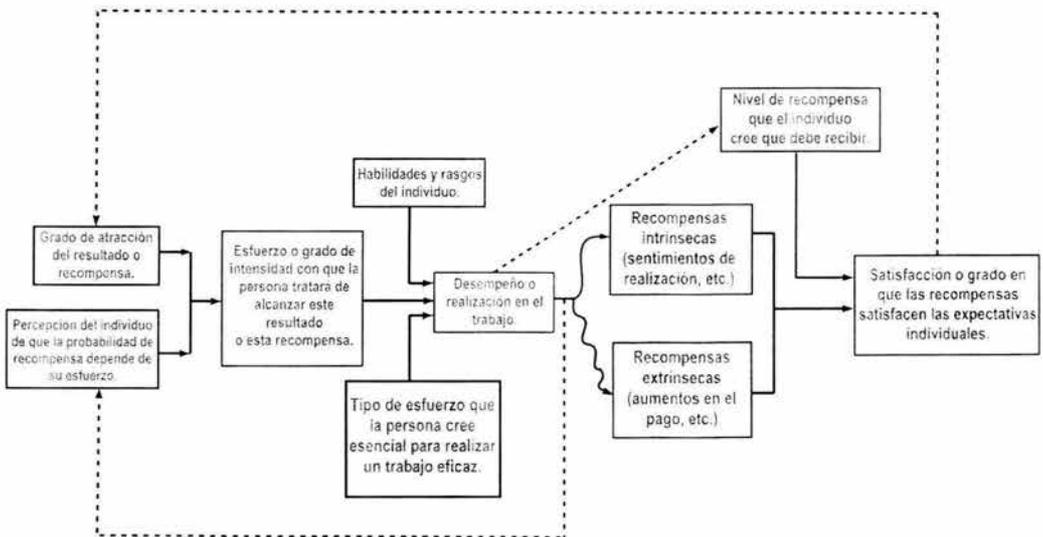
Los individuos creen que su desempeño es, al mismo tiempo, posible y necesario para obtener dinero.

Siempre y cuando las personas creen que existe una relación entre las diferencias de remuneración y el desempeño, el dinero será un excelente motivador.

El enunciado teórico de Porter y Lawler se presenta en forma de modelo, donde el esfuerzo o la motivación para el trabajo es un resultado de lo atractiva que sea la recompensa y la forma como la persona percibe la relación existente entre esfuerzo y recompensa.

La segunda parte de este modelo es la relación entre el desempeño y las recompensas. Las personas esperan que quienes realicen los mejores trabajos, sean quienes perciban los mejores salarios y obtengan mayores y más rápidas promociones.

Lógico que esto no siempre sucede por eso existen tantas personas desmotivadas en el trabajo; pero este modelo pretende convencer de lo necesario de tomar en cuenta lo que el individuo espera y su percepción de lo que es justo para que quienes toman decisiones en las organizaciones, no cometan errores que lleven a una insatisfacción y que ésta se refleje en la motivación para trabajar y ser productivos.



Modelo de Motivación de Porter y Lawler

El modelo de Porter y Lawler, presenta dos alternativas de recompensas. Cuando un trabajador llega al límite en el cual la organización puede responder con recompensas extrínsecas a su desempeño, el individuo deberá encontrar fuentes internas de satisfacción en el trabajo, estas son las recompensas intrínsecas que dependerán del individuo, no de la empresa. Como son recompensas psicológicas, sólo son reales cuando la persona las acepta.

La tercera parte vital del modelo es la que se asocia con la equidad (es decir con el sentimiento de justicia). Es preciso que las personas estén convencidas que las recompensas que reciben son

Expectativas

justas. Es preciso también que las personas tengan la confianza de que una persona que realiza un desempeño muy pobre comparado al que ellos consideran realizar, no gana las mismas recompensas que ellos. Esta tendencia a compararse con los demás es parte de la naturaleza humana y no la podemos evitar.

Por consiguiente, la equidad tiene dos dimensiones: en primer lugar, el individuo espera ganar recompensas de acuerdo a la habilidad y el esfuerzo desplegado; y en segundo lugar, la persona desea que se le pague en relación a otros que desempeñan las mismas funciones con igual eficiencia.

El modelo de Porter y Lawler ha sido bien recibido por especialistas y teóricos del comportamiento organizacional, debido a que algunas de sus partes han sido sometidas a experimentación y comprobación empírica, con buenos resultados.

2.4.2.2. Teoría de las Expectativas: Víctor Vroom

Vroom (cit. por Stoner, 1996) fue uno de los exponentes de esta teoría en la cual se reconoce la importancia de diversas necesidades y motivaciones individuales.

La Teoría formulada por Víctor Vroom (cit. por Muchinsky, 1994), establece que las personas toman decisiones a partir de lo que esperan como recompensa al esfuerzo realizado. En el ámbito de trabajo y de lo que aquí interesa que es la capacitación significa que prefieren dar un rendimiento que les produzca el mayor beneficio o ganancia posible. Por esta razón, motivarlos a realizar una tarea ayuda a que se efectúe con mayor eficiencia y rapidez. Pondrán mucho empeño si consideran que así conseguirán determinadas recompensas como un aumento de sueldo o un ascenso.

La importancia de lo deseado depende de cada individuo. Del valor psicológico que se concede al resultado (valencia) depende su fuerza motivadora. Por supuesto que a veces las consecuencias no son tan satisfactorias como se suponía; sin embargo, es el grado de expectativa lo que decidirá si el sujeto pondrá empeño por alcanzar las recompensas.

Existen dos factores que actúan como determinante de la fuerza de un motivo, ellos son: la expectativa y la accesibilidad.

La expectativa: es la probabilidad que percibe un individuo de poder satisfacer una necesidad de acuerdo a su experiencia.

La accesibilidad: refleja las limitaciones que puede encontrar una persona en el medio para poder satisfacer una necesidad.

Teoría de la expectativa, consta de tres componentes:

1. Las expectativas del desempeño-resultado: Las personas esperan ciertas consecuencias de su conducta. Grado hasta el cual el individuo cree que desempeñarse a un nivel determinado lo conducirá al logro de un resultado deseado.

2. Valencia: El resultado de una conducta tiene una valencia o poder para motivar, concreta, que varía de una persona a otra.
3. Las expectativas del esfuerzo-desempeño: Las expectativas de las personas en cuanto al grado de dificultad que entraña el buen desempeño afectará las decisiones sobre su conducta. Estas eligen el grado de desempeño que les darán más posibilidades de obtener un resultado que sea valorado. Relación recompensa - metas personales: El grado hasta el cual las recompensas organizacionales satisfacen las metas o necesidades personales de un individuo y lo atractivas que son esas posibles recompensas para la persona.

Vroom afirma que la motivación de un individuo y su esfuerzo motivado podrán influenciarlo a notar que sus acciones podrán alterar su nivel de desempeño.

La fuerza de una tendencia a actuar de cierta forma depende de la fuerza de una expectativa de que el acto se verá seguido por un resultado determinado y del atractivo de dicho resultado para el individuo.

La teoría de la Expectativa x Valor deriva del trabajo de Tolman pero especialmente de Lewin, sus pioneros prácticos, ellos consideran que la conducta resolutive y dirigida por metas en la medida que las personas se esfuerzan por conseguir objetos valorados positivamente y evitan objetos valorados negativamente, en esta teoría el concepto de **expectativa** es un sinónimo de expectativa de resultado dado que se asocia con la creencia de la realización de una conducta en particular tenga un resultado concreto. Una expectativa del 90% indica que la persona tiene mucha probabilidad de que una conducta tendrá un resultado en particular.

Valor:

Es la satisfacción que una persona puede derivar de un estímulo ambiental (Vroom, 1964). Un estímulo se valora negativamente cuando la persona prefiere no tenerlo a tenerlo, los signos + o - indican el tono hedónico de cada estímulo (+ = valor positivo, - = valor negativo) y el número de la escala (0 a 10) indica la intensidad de tono hedónico.

Aunque este concepto de valor parece sencillo tiene muchos determinantes (Ortony, Clore y Collins 1998). Primero, un objeto puede tener un valor "intrínseco" por el efecto positivo que se deriva del solo hecho de realizar la actividad como las aficiones o la actividad sexual. Segundo, un objeto puede tener un valor de "dificultad" derivado del placer que se siente al llegar a dominar una actividad que exige mucha habilidad, ejemplo escalar el Everest o ser presidente de la clase. Tercero, un objeto puede tener valor, "instrumento" por la satisfacción derivada de cumplir una tarea necesaria para la obtención de una meta futura más importante, como aprobar el examen de conducir o tener éxito en una entrevista de trabajo. Cuarto, un objeto puede tener valor "extrínseco" por el placer derivado de las consecuencias reales de realizar la actividad. Finalmente, un objeto puede tener valor "cultural" por hacer que uno sea admirado por la sociedad.

Fuerza:

Las expectativas y los valores se combinan en una tendencia actual de aproximación o evitación de los objetos (Vroom 1964), sobre el supuesto de que las personas se comportan racionalmente,

Expectativas

el grado de fuerza de acercamiento o alejamiento a un estímulo es un producto de las expectativas y de los valores. Así la **Fuerza = Expectativa x Valor**.

Cuanto mayor es el producto de las expectativas de éxito por el valor del objeto meta en una persona, más intensa será su motivación (fuerza) por acercarse a esa meta. Por otra parte, cuanto menor es el producto de las expectativas de éxito por valor del objeto-meta, más intensa será la motivación de la persona de alejarse de esa meta. El signo de multiplicación es importante porque si el valor de la expectativa o del valor es de 0, la fuerza será de 0. Esta fórmula ha sido demostrada a través de diversos experimentos los cuales predicen el rendimiento bastante bien. (Father y Newton 1.982; Mitchel, 1974; Schawab, Olian - Gottlieb y Heneman, 1979) Las expectativa se expresan en una escala de 0.0 a 1.0; el valor se expresa en una escala de 0 a 10.

Cuadro estructural de la teoría



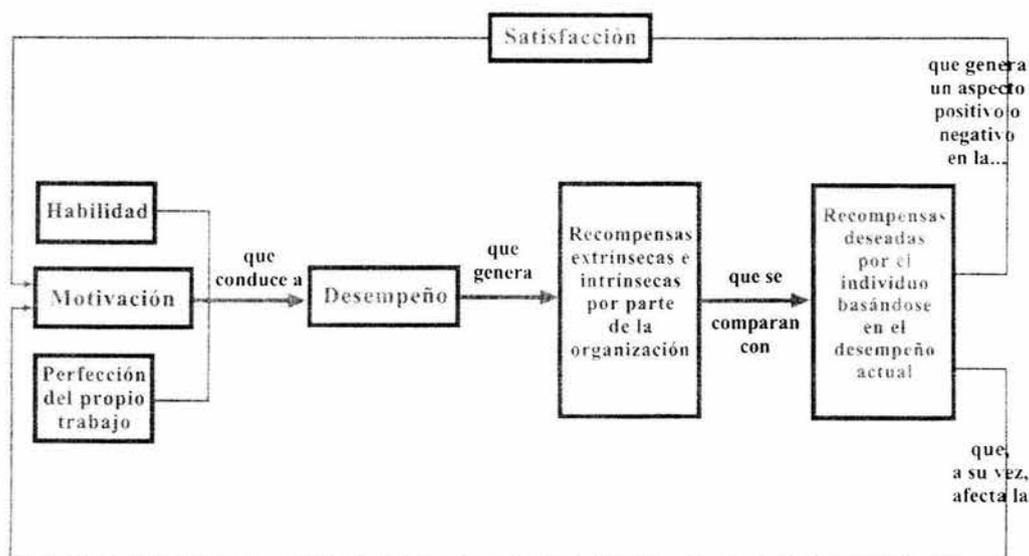
Este modelo ha sido probado y aceptado ampliamente porque parece coincidir con las experiencias personales y el sentido común: cuanto más confiamos en recibir determinada recompensa o satisfacción, más nos esforzamos.

2.4.2.3. Modelo integrativo de Hodgetts y Altman

Hodgetts y Altman, en su libro de *Comportamiento Organizacional* presentan un Modelo Integrador de Motivación, donde la relación entre motivación - desempeño - satisfacción sigue siendo el punto focal.

Este Modelo Integrativo combina todo lo que se conoce sobre el importante y complejo fenómeno de la motivación: necesidades, impulso de realización, factores de higiene, expectativa, motivación, desempeño y satisfacción.

Este modelo representa algunos de los descubrimientos más recientes sobre el tema de la motivación.



Las recompensas son la base misma de este proceso. La conducta es una función de sus consecuencias.

Las personas se sienten satisfechas o no, motivadas o no, dependiendo de las recompensas que reciben por lo que hacen. Recompensas que pueden ser tanto extrínsecas como intrínsecas.

El desafío del dirigente consiste en saber que tipo de recompensa espera cada individuo y luego asociarla con el desempeño, ya que el líder desarrolla su habilidad a partir de identificar los motivos que mueven a cada uno de sus colaboradores.

2.5. Motivación para aprender.

De acuerdo con lo revisado podemos llegar a la conclusión de que las expectativas son parte importante para la Capacitación como factores motivantes, debido a que los adultos responden a algunos motivadores externos, pero los motivadores más fuertes son las presiones o motivos intrínsecos.

Y llegar al conocimiento de que la motivación de un adulto para aprender es el resultado de la suma de cuatro factores:

Expectativas

- Éxito
- Voluntad
- Valor (Expectativa)
- Disfrute

3.

CAPACITACIÓN

3. CAPACITACIÓN

3.1. Antecedentes

Para comprender el proceso evolutivo que ha tenido la capacitación, en tanto proceso educativo es necesario conocer sus antecedentes ya que el fenómeno de la educación es tan antiguo como el hombre mismo.

El proceso de enseñanza aprendizaje, eje de toda acción educativa y entrenamiento, era claro en los primeros intentos por enseñar e intercambiar habilidades en los pueblos primitivos, el interés del hombre de las cavernas, radicó en transmitir los conocimientos y habilidades obtenidas en sus experiencias vividas. Como prueba tenemos la aparición del lenguaje gráfico, después fonético y finalmente la combinación de ambos (Siliceo, 2001).

En las civilizaciones antiguas, como Egipto y Babilonia, la capacitación era organizada para mantener una cantidad adecuada de artesanos. Las leyes del código de Hammurabi hacían referencia a la petición para que los artesanos enseñaran sus artes a jóvenes. En Roma algunos artesanos eran esclavos, posteriormente se organizaban con el propósito de mantener activas las normas de sus artes y oficios.

En el siglo XII, con la creación de gremios y artesanos, éstos supervisaban y aseguraban la destreza y capacitación de cada uno de los recién integrados supervisando la calidad, herramientas y métodos de trabajo y regulando las condiciones de empleo de cada grupo de artesanos de una Ciudad. Los gremios eran controlados por el maestro artesano, y los recién llegados se integraban después de un período de capacitación como aprendices, el cual duraba de 5 a 7 años.

Durante la revolución industrial, la capacitación tiene un desarrollo acelerado debido al avance tecnológico en su momento, lo cual genera la necesidad de producir mano de obra especializada y dirigentes organizacionales de primera. En esta época aparecen innumerables escuelas industriales cuyas metas eran lograr el mayor conocimiento de los métodos y procedimientos de trabajo, en el menor tiempo posible.

Para el año de 1915 aparece en los Estados Unidos de Norteamérica un método de enseñanza aplicado directamente al entrenamiento militar conocido como "Método de los cuatro pasos" o Herbartian, que consiste en: mostrar, decir, hacer, comprobar (Arias, 1982).

Dos guerras sufridas en el siglo XX dieron lugar al desarrollo de técnicas de entrenamiento y capacitación intensiva, cuyos métodos se han ajustado a otros campos de acción humana, especialmente de la industria. En 1940 fue cuando se comenzó a entender que la labor de entrenamiento debía ser una función organizada y sistematizada, en la cual la figura del instructor adquiere especial importancia (Reza, 2000).

Particularmente en el caso de nuestro país, hace aproximadamente 40 años que formalmente las empresas públicas y privadas le dieron importancia a la educación y al entrenamiento. Sin

Capacitación

embargo sus indicios también se pueden observar ya desde las culturas prehispánicas, ya que en ella se tenía gran interés por la preparación y la educación en las diferentes artes y oficios que desarrollaban. Posteriormente en la época de la colonia los frailes y los franciscanos empezaron a capacitar a los indígenas con el objeto de mejorar sus artes y oficios, incluso enseñándoles nuevas actividades y tareas (Siliceo, 2001).

Durante la época del Maximato, se sigue mostrando interés por preparar al trabajador aunque de una manera más superficial. A la muerte de Maximiliano los trabajadores mexicanos se unificaron y en 1872 formaron agrupaciones tales como el denominado Gran Círculo Obrero, donde se propagaban los derechos y obligaciones de los trabajadores referentes a las artes y oficios. En el período de Porfirio Díaz se da una gran evolución en la industria y el comercio, con ello la creciente necesidad de preparar a los trabajadores y patrones, así en 1900 surge una serie de leyes en materia laboral en toda la República.

En nuestro país, se tienen antecedentes de una estructura aplicada de capacitación. Las organizaciones le dieron gran importancia al desarrollo de su personal, realizando la capacitación en forma individual a través del análisis y diseño de cursos a personal preseleccionado sin existir aún una programación.

Estas leyes no definían la capacitación en sí, pero se preocupaban por la educación del personal a nivel obrero, sin embargo ello ocasionó problemas e incertidumbre jurídica a nivel nacional, por lo cual en 1924 se propuso la reforma electoral donde se facultaba al gobierno federal el legislar en materia de trabajo, la obligación patronal de proporcionar capacitación a los trabajadores.

En 1976 ocurren una serie de movimientos donde destacan ya que la coordinación de la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social y se le otorga al Instituto Mexicano del Seguro Social el registro como primera unidad capacitadora.

En 1977 se adiciona la fracción XIII al artículo 123 constitucional, con el fin de convertir la capacitación en un derecho obrero.

Así en 1978 se da el carácter constitucional, mencionando que todas las organizaciones sin importar su actividad, deberán impartir capacitación o adiestramiento para el trabajo de acuerdo a los planes y programas aprobados por dicha ley. En 1991 se publica el Programa Nacional de Capacitación y Productividad correspondiente al período 1991-1994 en el Diario Oficial de la Federación.

En ese sentido, la capacitación se ocupa de la preparación teórica (conocimientos) para resolver problemas, mientras que el adiestramiento se refiere a desarrollar habilidades y destrezas en un oficio.

Adicionalmente es importante citar, que en agosto de 1995 por Acuerdo de las Secretaría de Educación Pública y de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social se da origen al Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) con participación tripartita del Sector Social, Empresarial y Público, teniendo como objetivos:

- Organizar los Sistemas Normalizados y de Certificación de Competencia Laboral.

- Fomentar la definición de normas de competencia.
- Orientar los trabajos de los Comités de Normalización.
- Promover y apoyar financieramente el desarrollo y aplicación de los Sistemas.
- Coordinar el marco normativo aplicable a los organismos certificadores y de evaluación.

En septiembre de 2000 el CONOCER publicó la Norma Técnica de Competencia Laboral para la “Impartición de cursos de Capacitación”, y en abril de 2002 modifica la Norma anterior y aprueba la de “Diseño e Impartición de cursos de Capacitación”, vigente a la fecha.

Asimismo a partir de septiembre de 2000 también se cuenta con la norma “Administración de la Capacitación”, ambas normas fueron desarrolladas dentro del CONOCER por el Comité de Normalización de Competencia Laboral de Administración de Recursos Humanos.

3.2. Concepto

Aprender es un proceso de toda la vida, desde la cuna hasta la tumba.
Mauro Rodríguez

Todos los seres humanos en cada etapa de la vida, aprendemos. Desde el recién nacido hasta los adultos mayores siguen aprendiendo: día con día, asimilando la información que reciben, adaptándose y teniendo nuevos hábitos de acuerdo con sus necesidades.

Hay quien tiende a igualar el aprendizaje con la enseñanza – aprendizaje y es necesario especificar que el aprendizaje se da muchas veces sin nadie que enseñe, y por tanto rebasa la situación de enseñanza – aprendizaje. Un niño que se quema en la hornilla en la cocina aprende muy bien que el fuego es peligroso; mejor que cuando la madre se lo quería enseñar con razones y recomendaciones. Es decir que una cuarta parte de lo que aprendemos es resultado de la enseñanza – aprendizaje.

La palabra aprendizaje viene de aprender, y aprender refleja la palabra latina *aprehendere* que propiamente es *aprehender*, ó sea, atrapar, ir a la caza de algo o de alguien; Enseñanza viene de *in signare*, que significa: marcar, sellar, imprimir, y alude el hecho de comunicar conocimientos, transmitir información. Es necesario especificar que mientras la acción de aprender está en el estudiante o sujeto que aprende, la acción de enseñar se centra en la otra persona: el maestro. Tras la aparente semejanza, se esconden, pues, profundas diferencias.

Algunos conceptos relacionados son (Rodríguez, 2000):

- Instruir, instrucción. Del latín: *in* y *struere*; pertenece a la misma familia que *con-struere*, *de-struere*; se refiere sobre todo a la actividad del maestro que da lecciones que ayuda a formar o construir algo en el estudiante.
- Educar, educación. De *e-ducare* = extraer, sacar, hacer salir. Indica la actividad del maestro, pero pone de relieve que las potencialidades ya están en el sujeto; que no se trata de “meterle” cosas cuanto de poner en juego los mecanismos de que él está dotado.

Capacitación

- Adiestrar, adiestramiento. Significa “hacer a uno diestro”, y diestro es lo mismo que derecho, en oposición a zurdo. Alude a la habilidad para hacer algo.
- Entrenar, entrenamiento: del francés en- trainer = jalar, arrastrar, llevar hacia un punto determinado. Es tanto como conducir a una persona, como quien dice, irla jalando a través de ejercicios y prácticas.
- Estudio, en latín studium es aplicación, dedicación, trabajo empeñoso. Actualmente indica cualquier actividad intencional y planificada para lograr algún objetivo de aprendizaje.
- Capacitar y capacitación. Estas palabras vienen de “capaz”, “capacidad”, que a su vez derivan del verbo latino: cāpere, captum = recibir, dar cabida.

Todos los términos anteriores se refieren al proceso enseñanza – aprendizaje.

La definición de capacitación ha sido difícil por la confusión que existe entre lo que es ésta y los términos antes mencionados en mayor grado con el adiestramiento por lo cual para los propósitos de este estudio se tomará la de Siliceo A. (2001) y el define que "La capacitación consiste en una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes de colaborador".

Por lo anterior y en el mismo marco de la empresa la capacitación tiene dos razones de ser: la satisfacción de las necesidades presentes que requiere la empresa que tenga su personal basadas en conocimientos, actitudes y/o competencias y la previsión de situaciones futuras que deben resolverse con anticipación. Siendo el diagnóstico de necesidades la primera fase de todo proceso de capacitación ya que aquí es donde se deben identificar los requerimientos reales, las brechas que se tienen para alcanzar un fin determinado y que son el insumo para la formulación de un plan, programa ó evento educativo.

Dentro del mismo proceso educacional, el profesional que lleva a cabo la facilitación para la transmisión y aplicación de los conocimientos definidos durante el diagnóstico es el instructor, figura que cobra gran relevancia ya que tiene la responsabilidad de provocar en el participante el cambio esperado y propuesto en el objetivo fijado como principio a la acción particular de capacitación.

Todo profesional dedicado a la instrucción para adultos debe considerar que éstos, tienen necesidades y experiencias especiales que es necesario tomar en cuenta cuando se preparan y conducen programas de aprendizaje para ellos, ya que generalmente hay un gran interés por aprender y más aún si es dentro del medio laboral, ya que puede representar la oportunidad de un nuevo puesto, la actualización de una técnica o cualquier motivador que para lograrlo es indispensable realizar una acción de capacitación.

Andragogía

El término con el que se designa al estudio y aplicación de la Educación de los Adultos es Andragogía, derivada de las palabras griegas ANERE = Adulto y AGOCUS = Conductor de la Enseñanza.

La Andragogía es la ciencia de la formación de los hombres, es decir, la educación permanente. Su objetivo es incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto. El propósito de la Andragogía es proporcionarle una oportunidad al adulto para que logre su autorrealización. (Alcalá, 1999)

Cuando se trata de educación de adultos debemos tener en cuenta una serie de percepciones que agrupamos en:

- ¿Cuáles son las características fundamentales de los adultos que se deben tener en cuenta en el proceso de formación?
- ¿Qué condiciona el aprendizaje adulto?
- ¿Cuándo y dónde se debe realizar la educación del adulto?
- ¿Quiénes son los implicados?
- ¿Cómo aprenden los adultos?
- ¿Cuál es la forma adecuada para enseñarles o ayudarlos a aprender?

En cambio para Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III y Richard A. Swanson (1998), quienes destacan que la Andragogía: es un conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje, su modelo de Andragogía en la práctica se compone de seis puntos:

1. La necesidad de saber del alumno: por qué, qué, cómo
2. El concepto personal del alumno: autónomo, autodirigido
3. La experiencia previa del alumno: recursos, modelos mentales
4. La disposición para aprender: relacionada con la vida, tarea de desarrollo
5. La inclinación al aprendizaje: centrado en problemas, contextual y
6. La motivación para aprender: valor intrínseco, beneficio personal

Hay otros factores que afectan el aprendizaje de adultos en cualquier situación y que hacen que los alumnos se alejen ó se acerquen a los principios citados anteriormente, tales factores son: las diferencias propias de los alumnos en cuanto a lo individual, situacional y en relación con la materia, así como las metas y propósitos del aprendizaje orientados a un crecimiento individual, social o institucional. La andragogía funciona mejor en la práctica cuando se adapta a las peculiaridades de los alumnos y la situación de aprendizaje.

En relación a la Educación de Adultos Reza T.(1995) en sus obras el “ABC del Instructor” y el “ABC del Administrador”(1997) presenta los conceptos siguientes:

Los adultos desean aprender ya que tienen una enorme sed de conocimiento y con esta ventaja a favor del instructor, pueden obtenerse resultados sorprendentes en el proceso de aprendizaje.

Aprenden mejor cuando tienen necesidad de aprender.

Aprenden mejor con la práctica.

Aprenden sobre los conocimientos y experiencias que ya poseen

Aprenden con procesos no formales de capacitación, no con procesos educativos tradicionales.

En este sentido es pertinente que el instructor se documente acerca de la existencia de todas estas posibilidades y las utilice en sus presentaciones cotidianas.

El mismo autor señala como características de la Educación de Adultos las siguientes:

Capacitación

Concepto de sí mismo. El adulto tiene un concepto muy claro de su existencia.

La Experiencia. En este sentido, el instructor debe saber aprovechar todo este cúmulo de experiencias en beneficio del aprendizaje de sus participantes.

Valoración del tiempo. El adulto que participa en un evento tiene expectativas claras acerca del mismo, por lo tanto no le gusta perder el tiempo en temas que sean intrascendentes.

Para Rodríguez E. M.(2000) la aplicación de la educación de adultos o capacitación presenta diferencias con la educación escolarizada en cuanto a los objetivos que con ella se desean alcanzar, los procedimientos, técnicas y métodos utilizados, la manera de evaluar los resultados y la forma de percibir el proceso de enseñanza aprendizaje como ya se mencionó.

EDUCACIÓN DE ADULTOS

- Pretende metas organizacionales e individuales.
- Aplicación inmediata de lo aprendido.

- Produce beneficio personal y organizacional.

- Utiliza una gran cantidad de métodos, los conocimientos son concretos y se dirigen a situaciones específicas.

- El aprendizaje está basado en experiencias vivenciales.

- La evaluación se basa en objetivos instruccionales, medición de conductas observables.

- Los participantes están conscientes del proceso educativo.

Se estimula la cooperación entre los participantes.

El tiempo de enseñanza-aprendizaje es corto.

EDUCACIÓN ESCOLARIZADA

- Aspira a lograr aprendizaje para el desarrollo académico.

- Aplicación y utilización de los conocimientos a mediano y largo plazo.

- Produce beneficios personales.

- Regularmente se basa en técnicas expositivas y la transmisión de conocimientos es generalizada.

- Se enfoca en la mayoría de las ocasiones a situaciones hipotéticas, es memorístico.

- La evaluación se hace con objetivos educativos, medición basada en calificaciones.

- Los alumnos generalmente no están conscientes de la utilidad del proceso educativo.

Se estimula la competencia entre los alumnos.

El tiempo de enseñanza-aprendizaje es largo.

Cuando abordamos el estudio de las características fundamentales de los adultos que se manifiestan en un proceso de formación podemos mencionar (Cederblam, D, 2000):

El autoconcepto, la experiencia, la orientación adulta al aprendizaje se centra en la vida; por lo tanto, lo apropiado para el aprendizaje son situaciones reales para analizarlas y vivirlas de acuerdo con su proyecto personal de vida y las experiencias acumuladas; en estas circunstancias la formación cobra gran importancia si concuerda con sus expectativas y necesidades personales.

Unido a la experiencia, el adulto trata de conservar vivencias, conocimientos, creencias, paradigmas que les fueron útiles en un momento; pero que ya no lo son y, por lo tanto, se convierten en fuente de resistencia interna del individuo.

Dadas estas circunstancias, un requisito básico para el aprendizaje es el “desaprendizaje”. Desaprender es sencillamente eliminar lo que hemos aprendido que ya no nos sirve y dejar espacio para que lo que necesitamos aprender puede entrar en nuestro cerebro con facilidad. Para realizar esto, el ser humano debe darse la oportunidad de verse a sí mismo como el poseedor de un punto de vista sobre cualquier aspecto y desarrollar la conciencia de la existencia de muchos más puntos de vista que puedan ser tan o más válidos que el percibido por él. Esto obviamente exige el postergar el juicio crítico, lo cual no es una costumbre arraigada en la mayoría de los adultos, mucho menos cuando estos poseen un alto nivel intelectual; pues cuanto más ha invertido en aprender cierta información, mayor compromiso existe en defender esta información ante otra nueva (...). El desaprendizaje es un eslabón ubicado entre el aprendizaje y el reaprendizaje” (Sánchez, A. F., 1997)

La prontitud en aprender. Los adultos se disponen a aprender lo que necesitan saber o poder hacer para cumplir su papel en la sociedad. Ellos miran la formación como un proceso para mejorar su capacidad de resolver problemas y afrontar el mundo actual; de esta manera pueden desarrollar modelos de conducta en situaciones dadas que le faciliten su adaptación a circunstancias particulares en las que puedan encontrarse en un momento determinado.

La orientación para el aprendizaje. La orientación de los adultos para el aprendizaje tiende a la búsqueda de la solución a los problemas que se le presentan en la vida real; con una perspectiva de buscar la inmediatez para la aplicación de los conocimientos adquiridos; cuyos objetivos responden a sus necesidades y expectativas.

Debe adicionarse que el adulto tiene un amplio bagaje histórico, social y cultural, como ente social integrado a formas de vida determinadas; construye su propio conocimiento con ayuda del formador quien se convierte en un facilitador del aprendizaje si tiene en cuenta que los adultos “trabajan, no tienen tiempo, se cansan más rápido, están más motivados, no tienen hábitos de tomar notas ni de estudio y les gusta participar” (Rivera, E., 1997)

No necesariamente los adultos deben asistir a un programa formativo con la atención de aprender. No obstante la importancia de la interformación, muchos de ellos continuarán aprendiendo de la propia experiencia, haciendo cosas por ellos mismos, observando e imitando a otros; se dedicarán a la lectura siguiendo procedimientos descritos por otras personas.

Características del aprendizaje adulto.

Aprendizaje del adulto.- A cualquier edad, el aprendizaje es un proceso personal pues nadie aprende por nadie, e implica un cambio de conocimientos, de conductas o de experiencias socioafectivas como resultado de una necesidad interna o de una demanda del medio ambiente. Hay aprendizajes que requieren de un maestro y otros que no.

Prevost dice: «aprender es incorporar en sí mismos hechos, verdades y sensaciones que antes nos eran externas y hasta desconocidas. Aprender es convertir en sustancia intelectual o sensitiva

Capacitación

propia lo que anteriormente no pertenecía a ella. Aprender es ensanchar la vida y es el medio esencial del crecimiento interior» (Prevost, M., 1967).

El aprendizaje ocurre cuando la persona está preparada para aprender, pues el conocimiento se construye a partir de lo que la persona ya sabe y depende tanto del propósito y del interés del individuo, como del grado de desarrollo de las capacidades intelectuales inherentes a la persona. Así, el aprendizaje comienza cuando en la mente del individuo surge un problema, una respuesta inconclusa o un estado de confusión e incertidumbre; comienza también, cuando la persona acepta el reto de lo desconocido, de lo controvertible y se lanza a buscar soluciones (Díaz, D.C.B., 2000).

Según Bienei (cit. por Insuasty, 1995), los mejores estudiantes adultos son aquellos que de temprana edad tuvieron que resolver sus propios problemas y superar sus dificultades.

En este contexto (Díaz, D.C.B., 2000) se ubica el aprendizaje del adulto basado en:

- Aprender a conocer. Desarrollar habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores que le permitan al adulto adquirir las herramientas de la comprensión como medio para entender el mundo que le rodea, vivir con dignidad, comunicarse con los demás, y valorar las bondades del conocimiento y la investigación.
- Aprender a aprender. Desarrollar habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores, que le permitan al adulto adquirir o crear métodos, procedimientos y técnicas de estudio y de aprendizaje para que pueda seleccionar y procesar información eficientemente, comprender la estructura y el significado del conocimiento a fin de que lo pueda discutir, negociar y aplicar. El aprender a aprender constituye una herramienta que le permite al adulto seguir aprendiendo toda la vida.
- Aprender a hacer. Desarrollar su capacidad de innovar, crear estrategias, medios y herramientas que le permitan combinar los conocimientos teóricos y prácticos con el comportamiento socio-cultural, desarrollar la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y de asumir riesgos.
- Aprender a ser. Desarrollar la integridad física, intelectual, social, afectiva y ética de la persona en su calidad de adulto, de trabajador, de miembro de familia, de estudiante, de ciudadano.

Examinemos con mayor detenimiento algunas características especiales del aprendizaje en los adultos.

1) Conocimiento útil.- Señala Fainholc que "el adulto quiere respuestas que se relacionen directamente con su vida; las probabilidades residen en que él las adapte a las experiencias de su vida, mediante estimaciones cualitativas y experiencias vitales que le permitan hacer nuevas consideraciones. Si ve que de las actividades en la educación del adulto puede obtener conocimientos aplicables, participará de ellas. De lo contrario, desistirá. El hecho de que el estudiante adulto sea diferente permite comprender lo que Havighurst llama el "momento propicio para enseñar". Este momento llega cuando una persona necesita de un conocimiento o técnica que lo ayude a resolver algún problema vital y ocupacional." (Fainholc, B. 1999).

2) La experiencia.- Los adultos son motivados a aprender a medida que ese aprendizaje satisface sus necesidades de experiencia e intereses (Knowles,1980). La orientación adulta al aprendizaje esta centrada en la vida; por lo tanto las unidades apropiadas para el aprendizaje adulto son situaciones reales. Desde ya, no todos los adultos han acumulado las mismas experiencias.

De hecho (Knowles,1980) las diferencias individuales de la gente se incrementan con la edad.

La experiencia es el recurso más rico del aprendizaje adulto (Knowles,1972). Los adultos tienen una necesidad profunda de autodirección, por lo que el rol del maestro es comprometerse a un proceso mutuo de indagación, en lugar de transmitir su conocimiento y evaluar según este (Knowles,1980).

3) Funcionamiento psicológico.- El adulto no aprende como el niño. Tight. M (1983) afirma que ello se debe a un distinto funcionamiento psicológico y al tipo de actividad que realizan, lo cual repercute en sus formas de aprender y también en la metodología didáctica que se debe emplear.

La capacitación, está conformada por una serie de actividades planeadas y sustentadas en la búsqueda del desarrollo humano a través de la satisfacción de necesidades individuales y organizacionales. Para el logro de esas necesidades a través de la capacitación se requiere además de los principios educativos del uso de metodologías didácticas que permitan desarrollar los procesos formativos con la calidad que los adultos esperan.

3.3. Aprendizaje

No todas las personas aprenden de la misma forma, no existe una manera típica de aprender. Existen diferentes tipos de aprendizaje que varían según las características de los participantes, de sus expectativas, historia personal o necesidades, del mismo modo cada persona habrá desarrollado un estilo personal para adquirir conocimientos.

3.3.1. Estilos de aprendizaje

Los diferentes estilos de aprendizaje pueden agruparse en tres formas fundamentales de acuerdo a la American Management Association – México.

1) Experimentación Activa

Las personas en quienes predomina este estilo, aprenden con mayor facilidad haciendo las cosas que se desea enseñarles. La experimentación activa en este sentido, responde más efectivamente a su carácter pragmático y a su deseo de actuar por ellas mismas. Lo propio de éste aprendizaje es el sentido práctico.

2) Conceptualización Abstracta

Capacitación

Las personas que tienen este estilo en forma predominante, aprenden con mayor facilidad cuando se les presenta lo que se les va a enseñar desde un enfoque lógico y esencialmente racional. La conceptualización abstracta responde a un carácter analítico y evaluativo.

3) Experiencia Significativa

Este estilo responde a los individuos que se caracterizan por su capacidad de percepción de los fenómenos que se presentan a su alrededor. Las personas que han desarrollado este estilo como predominante, aprenden a sentir sus vivencias y a incorporar sus experiencias de manera que puede aprovecharlas en su vida. Por sus características, el pensamiento de estas personas está orientado más al presente que al análisis del pasado o del futuro. Este estilo de aprendizaje es muy favorable para revisar actitudes ó modificar determinados comportamientos.

Para Rodríguez (2000) el ser humano tiene varios caminos disponibles en su intento y en su necesidad de ponerse en contacto consigo mismo y con el mundo que lo rodea. Los más comunes son:

- La simple memorización: Consiste en aprender repitiendo datos, números, textos literarios, etc... como cuando conservamos en la mente un número telefónico o un domicilio. Este recurso está siempre presente, también en los otros modos y tipos que enseguida se exponen.
- El condicionamiento clásico: Consiste en la producción de reflejos condicionados. ¿Y qué es un reflejo condicionado? Es una relación fruto de la asociación de una respuesta a un estímulo. Un ejemplo es el acto de cambiar la palanca de velocidades, o el frenar ante la luz roja al conducir un automóvil, cuando por la práctica y el hábito estos movimientos se realizan en forma mecánica.
- El condicionamiento operante o instrumental: Es el uso deliberado de refuerzos positivos o negativos después de determinados actos, con el fin de obtener un objetivo de modificación de conducta. Ejemplos: dar un pequeño premio a mi hijo cada vez que saque un diez en clase de matemáticas (refuerzo positivo;) regañar ásperamente a un nuevo empleado cada vez que llega tarde (refuerzo negativo).
- El ensayo y error: Cuando los problemas o las situaciones resultan bastante complejas para el sujeto, procede éste como si fuera al tanteo hasta que se ubica y encuentra un camino de salida. Por ejemplo, cuando aprende a armar un rompecabezas o el camino a un lugar intrincado y recóndito.
- La comprensión: Al contrario del caso anterior, el sujeto logra captar el significado total de una situación y así la asimila. Se sabe que muy a menudo las partes cobran sentido solamente a través del todo (Gestalt = conjunto integrado).

Dado que los adultos tienen diferentes estilos o modos de aprendizaje; unos prefieren hacerlo en grupos, otros individualmente, algunos optan por la experimentación y otros requieren asesoría; cada vez toma más interés la capacitación en el puesto de trabajo.

Para cada enfoque es necesario programas ajustados a ellos que se adecuen a los estilos de los participantes que serán más receptivos cuando perciban que los objetivos del programa de formación responden a sus necesidades y expectativas.

3.3.2. Principios y teorías del aprendizaje

Participación de la psicología en el aprendizaje.

El nivel superior de conciencia del ser humano con respecto a otros animales hace del aprendizaje un caso único, a la vez que una aventura ambiciosa y fascinante. Por su importancia sobresalen los siguientes puntos:

- **La motivación.**
El aprendizaje debe ser significativo, es decir, responder a las tendencias del sujeto. Albert Einstein observó juiciosamente que “ los avances reales en el conocimiento, se dan en personas que hacen lo que les gusta hacer” (Rogers, C., 1975)
- **La participación intensa y activa de todos y cada uno.**
Si no configuramos la situación de un público ante un orador, sino un grupo de reflexión e investigación, entonces tendremos un aprendizaje inmerso en prácticas, ejercicios, respuestas, propuestas, expresiones e intervenciones de todos y de cada uno de los participantes.
- **Ley del efecto.**
El individuo tiende a repetir las respuestas que son satisfactorias y agradables y a evitar las desagradables. Ambos reforzamientos, el positivo y el negativo, son factores de aprendizaje aun independientemente de todo propósito educativo.
- **Ley de la pluralidad.**
Cuando más sentidos se involucran en la percepción de un objeto cualquiera, tanto más amplia y consistente es la percepción. Así pues, es mejor emplear la vista y el oído o la vista y el tacto que uno solo de estos sentidos.
- **Ley de la intensidad.**
Una experiencia fuerte y dramática se graba más que una débil. En igualdad de circunstancias cobrará más experiencia sobre el arte de manejar vehículos el joven que chocó y se rompió tres costillas, que el que sólo rompió un faro de su coche.
- **Ley de la novedad.**
Lo insólito se graba mejor que lo rutinario o aburrido.
- **Ley de la prioridad.**
Las primeras impresiones tienden a ocupar el campo de la conciencia y suelen ser más duraderas. Debe entonces ponerse todo el empeño en que sean positivas.
- **Ley de la resistencia al cambio.**
Los aprendizajes que implican cambios en la organización de la propia personalidad son percibidos como amenazantes y son difíciles de consolidar. Es preciso manejarlos de

Capacitación

modo de minimizar tales resistencias. Esta ley vale para los individuos, para los grupos y para las instituciones.

- Ley del ejercicio.
Cuanto más se repite y se practica lo aprendido, tanto más se arraiga el aprendizaje. La repetición es un reforzador de primera clase.
- Ley del desuso.
Un conocimiento aprendido pero no evocado en mucho tiempo; una habilidad aprendida, pero no utilizada, se pierde y pueden llegar a la extinción, hasta el punto de necesitar ser reaprendidos de nuevo.
- Ley de la transferencia.
Un determinado aprendizaje se aplica al aprendizaje de cosas análogas o parecidas. Por ejemplo, saber pilotear un avioneta facilita el pilotear un avión comercial; saber hablar francés, facilita el aprender la lengua latina que es madre de las lenguas romances.
- Autoestima.
Para los aprendizajes más significativos es determinante la imagen que el sujeto tiene de sí mismo: quien tiene un elevado concepto de sus propias capacidades asimila mejor que quien duda y se considera torpe e incapaz.

Por otro lado y también en el marco de los principios educativos se tienen las teorías del aprendizaje en donde actualmente existen más de setenta teorías, sin embargo Hilgard (1996) presenta la clasificación en tres grupos de teorías fundamentales:

A) Teorías Conductistas ó Asociacionistas ó Modelo Elemental.

Se les conoce también como mecanicistas o de Estímulo –Respuesta. Considera que los aprendices inexpertos responden a estímulos en forma insegura y automática. Una respuesta específica se conecta a un estímulo específico cuando es recompensada. En esta situación el estímulo, está bajo el control del mentor y en gran medida la respuesta, pues lo que tiene que hacer es conectar la respuesta y el estímulo con una recompensa.

B) Teorías Cognoscitivas ó Racionales ó Gestáltica ó Modelo Holístico.

La teoría cognoscitiva propone que la organización del conocimiento debe ser la preocupación esencial para que la dirección de simple a complejo no vaya de partes arbitrarias y sin significado a totalidades significativas, los rasgos perceptuales de los problemas son condiciones importantes del aprendizaje en relación entre fondo y figura, señales direccionales, secuencia e interrelación. Se les conoce como racionales ya que están basadas en la capacidad de razonamiento, como gestálticas o de la conformación de un todo significativo o estructuralista ya que el conocimiento se obtiene a través de una trilogía constituida por la percepción (que derivan en sensaciones), el pensamiento (en imágenes) y la emoción (en afectos).

C) Teorías Humanísticas ó Significativas.

Estos teóricos piensan que el enfoque del desarrollo cognitivo, es demasiado estrecho para explicar el aprendizaje. Amplían la percepción del potencial humano mediante la sustitución de la imagen del hombre como un receptor reactivo y pasivo con la de un ser reflexivo, autónomo, activo y curioso.

La importancia de esta teoría, considera que el aprendizaje es significativo cuando el sujeto se pone en contacto con el objeto de estudio, interactúa con él, lo incorpora a su experiencia anterior y es capaz de transferir lo aprendido a situaciones nuevas. La organización de motivos y valores del individuo es relevante o significativo, el individuo capta aquello que le es útil, que le dice algo y puede poner en práctica, valora los conocimientos y experiencias previas, la cultura a la cual pertenece y los procesos grupales influyen en el aprendizaje.

Por otro lado es importante destacar los datos relevantes que sobre Educación de Adultos cita Reza T (1995):

- El ser humano aprende utilizando sus sentidos en la siguiente proporción:
 - 83% a través de la vista
 - 11% a través del oído
 - 3.5% a través del olfato
 - 1.5% a través del gusto
 - 1 % a través del tacto
- El éxito de un curso de capacitación, recae en un 80 por ciento en el facilitador o instructor.
- El Research Institute of América obtuvo las siguientes conclusiones de las personas que escucharon una conferencia de dos horas (cit. en Reza, T.1995):

TIEMPO TRANSCURRIDO	% OLVIDADO	% RETENIDO
30 MINUTOS	42	58
1 HORA	56	44
8 HORAS	64	36
1 DIA	66	34
2 DIAS	72	28
1 SEMANA	75	25

- La American Managment Association utilizando ayudas audiovisuales en la enseñanza, obtuvo los siguientes resultados, una semana después del curso/evento (cit. en Reza T. 1997).

Retenemos: 10% de lo que leemos
 25% de lo que oímos (conferencias)
 25% de lo que vemos (ayudas visuales)
 50% de lo que vemos y oímos (conferencia con ayudas visuales)

Capacitación

Se recuerda con mayor claridad y por un espacio mayor de tiempo lo que se ha repetido y ejercitado, sobre todo vinculado con la solución de una actividad práctica, pues ello eleva el nivel de motivación de las personas. Por ello los métodos que se seleccionen para ejecutar los programas de estudio, deben asegurar la participación activa de los estudiantes. Existen investigaciones que demuestran que se memoriza: 90 % de lo que se hace, 70 % de lo que se habla, 50 % de lo visto y oído, 30 % de lo visto, 20 % de lo oído y 10 % de lo leído.

A pesar de los estudios antes mencionados y de la opinión de Reza. T. sabemos que el aprender no está determinado sólo por la obtención de información por medio de sólo cinco sentidos, si no de una gama aun más compleja que entra dentro de todo lo relacionado a la percepción y a la existencia de otros sentidos que no han sido tan estudiados como los cinco arriba mencionados

3.4. CARACTERISTICAS DEL INSTRUCTOR

El formador debe considerar que las características del aprendizaje de los trabajadores adultos son, entre otras:

El adulto tiene mucho bagaje histórico, cultural y social como consecuencia de pertenecer enteramente a un ámbito determinado. Se encuentra integrado en unas formas de vida determinadas.

El adulto participa en el aprendizaje. Cuenta con un elevado sentido práctico de la vida y con amplia experiencia.

El participante construye su propio conocimiento con ayuda del mediador.

Por eso, es necesario que el formador sea un incentivador del aprendizaje. Necesita saber cómo aprende el trabajador semicualificado o no cualificado para poder establecer la orientación adecuada de los conocimientos y metodologías de aprendizaje, para poder dirigirlos al desarrollo de capacidades que se necesiten potenciar y mejorar" (El papel del mediador (8)).

Otras características psicológicas que inciden en el modo de aprender del adulto son, finalmente, las siguientes: "trabajan, no tienen tiempo; se cansan más rápido; están más motivados; no tienen hábitos de tomar notas ni de estudio; son más responsables, son más exigentes, quieren profesionalismo; y les gusta participar" (Rivera, P.1997).

Los descubrimientos derivados de las investigaciones sobre cómo aprenden los adultos coinciden con planteamientos básicos hechos por el movimiento de la escuela activa. Así, Tough (1971) demuestra que cuando los adultos aprenden algo en forma natural, en contraposición a cuando se les enseña, estarán más motivados y comprometidos. También, concluye el señalado autor canadiense, existen sobradas evidencias de que cuando los adultos aprenden por su propia iniciativa, lo hacen con mayor profundidad y de modo más permanente (Segovia, 1999).

4) Desaprender es parte importante del aprendizaje y constituye una de las mayores fuentes de resistencia interna del individuo. Dice Grosso (cit. en Insuasty, 1995) que una de las experiencias

más dolorosas del adulto es desaprender los hábitos adquiridos a lo largo de su vida. Si la gente no desaprende, el cambio se dificulta (Díaz, D.C.B., 2000).

Toda intervención educativa en el adulto debe entonces considerar este importante factor, no presente en el niño, quien no debe desaprender demasiadas cosas porque tiene todo para aprender desde cero.

En el caso del adulto, "el requisito básico para un aprendizaje real es el desaprendizaje: deslastrarse de las vivencias, experiencias, conocimientos, creencias, paradigmas que tenemos en nuestro cerebro y que aún cuando fueron útiles en un tiempo, ya no lo son en la actualidad" (Sánchez, 1997).

Una vez definido el desaprendizaje, es prudente preguntarse el por qué un adulto pudiera estar interesado en tener más conocimientos. La respuesta a esta interrogante está en la frase: "Quien tiene la información, tiene el poder", de Alvin Toffler, pero existen otras razones (Sánchez, 1997).

Si se desean alcanzar los objetivos instruccionales de la capacitación, quien realice la actividad de facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje o instructor debe tener un perfil específico y poseer las competencias claramente identificadas para esta labor.

En este sentido la International Board of Standards for Training Performance and Instruction (IBSTPI) ha definido las siguientes competencias esenciales del Instructor:

- Analizar materiales del curso e información acerca del capacitando.
- Asegurar preparación del sitio instruccional.
- Establecer y mantener credibilidad como instructor.
- Administrar el ambiente de aprendizaje.
- Demostrar habilidades efectivas de comunicación.
- Demostrar habilidades efectivas de presentación.
- Demostrar habilidades efectivas y técnicas de cuestionamiento.
- Responder adecuadamente a las necesidades de los capacitandos, acerca de clarificación o retroalimentación.
- Proporcionar reforzamiento positivo e incentivos de motivación.
- Aplicar los métodos instruccionales adecuadamente.
- Utilizar los medios en forma efectiva.
- Evaluar el desempeño de los capacitandos.
- Evaluar la aplicación de la instrucción.
- Reportar información acerca de la evaluación.

- NHI

Respondiendo a una necesidad en cuanto a la organización del entrenamiento la Federal Highway Administration (NHI) desarrollo seis competencias:

1. Modelando el comportamiento positivo.

Capacitación

2. Comunicación.
3. Administración de la sala de clase.
4. Habilidades de facilitación y del entrenador.
5. Conocimiento de la teoría del aprendizaje del adulto.
6. Conocimiento técnico.

3.5. Marco Legal para la Capacitación en México.

A continuación se presenta el marco regulatorio general de la capacitación que se fundamenta en el contexto jurídico laboral que emana de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

El marco regulatorio busca instituir a la capacitación como derecho de los trabajadores y obligación de las empresas, nace en el artículo 3º como una garantía individual de los mexicanos y muy especialmente en el artículo 123 apartado "A", fracciones XIII y XXXI de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Anexo I). En la Ley Federal del Trabajo con los artículos: 3, 7, 25, 132, 153, 159, 180, 391, 412, 523, 526, 527, 529, 537, 538, 539, 698, 699, 892, 992 y 994. Finalmente, en la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal en el artículo 40, inciso VI. Ver Anexo no. II.

Adicionalmente y en particular para el presente trabajo también aplica como ámbito de regulación el artículo 5º constitucional relativo al ejercicio de las profesiones capítulo III, IV y V.

La Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público, artículos 3, 26, 40, 41 y 42; y su correspondiente Reglamento, artículos 3, 19, 50, 51 y 54, cuyo propósito es delimitar las disposiciones en cuanto a la contratación y adquisición de los servicios profesionales en la que se considera a los instructores.

La Norma Técnica de Competencia Laboral CRCH0386.01 "Administración de la Capacitación" y la CRCH0542.01 "Diseño e Impartición de Cursos de Capacitación" emitidas por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), cuyo fin, es la certificación de conocimientos, habilidades y actitudes en la administración de la capacitación en: planeación de la capacitación, proveer los recursos de capacitación de personal y evaluar los resultados de la función de capacitación en la primera de ellas y en la impartición de cursos de capacitación norma importante para la certificación de los instructores que intervienen en el proceso en la segunda.

En relación a los instructores, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social recibe, evalúa, controla y emite registro a instructores independientes; lo que le da el derecho a formar parte de la base de datos a la que tienen acceso las empresas y por tanto, cuentan con la validación y respaldo que se requiere.

La Ley Orgánica de Petróleos Mexicanos y Organismos Subsidiarios del 15 de Julio de 1992, artículos 3, 4, 5, 10, 11 y 13, a partir de la cual, cada subsidiaria obtiene su autonomía de gestión, control presupuestal y patrimonio propio.

El Decreto de creación vigente del Instituto Mexicano del Petróleo (IMP) marca el objeto de atender los requerimientos de la industria petrolera artículos 1 y 2 (“...la formación de recursos humanos altamente especializados en las áreas de su actividad...”); incluyendo a partir de octubre del 2001, la formación de especialistas, maestros, doctores e investigadores, con la autoridad para extender diplomas y constancias (artículo 11). Para tal efecto, con base en el artículo 3 se instituye el área de Capacitación, con fundamento en lo anterior, la estructura organizacional considera la Dirección Ejecutiva de Capacitación, quien diseña los productos, metodologías, infraestructura y las normas de operación, y en las Delegaciones Regionales las Gerencias de Atención a Clientes de Capacitación cuyo fin es atender los requerimientos de Pemex. Ver Anexos no. III, IV, V y VI.

En México el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) en septiembre de 2000 publicó la Norma Técnica de Competencia Laboral para la “Impartición de cursos de Capacitación”, teniendo como propósito: “Determinar los estándares de desempeño requeridos para evaluar la función de facilitación del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de la capacitación en empresas, basándose en los principios de la didáctica y la educación de adultos así como en técnicas instruccionales que favorezcan el aprendizaje de los participantes en un curso”.

Y a partir de abril de 2002 modifica la norma anterior y aprueba la de “Diseño e Impartición de cursos de Capacitación”, vigente a la fecha y cuyo propósito es “Presentar los parámetros que permitan evaluar las competencias de un individuo en la función de capacitación, entendiendo por ello el diseño de cursos y sus instrumentos de evaluación; el diseño de material didáctico; la impartición de cursos; y la evaluación, tanto del aprendizaje como del proceso en sí y la aplicación de lo aprendido por parte de los capacitandos”.

El CONOCER identifica a la actual Norma: CRCH0542.01 (2000) “Diseño e Impartición de Cursos de Capacitación” con los siguientes datos generales de calificación:

La norma está clasificada con nivel de competencia cuatro ya que los candidatos a calificar desarrollan funciones de naturaleza muy diversa que requieren de creatividad autonomía y responsabilidad, además de facilidad para tratar a los demás e influir en ellos.

La cobertura de la Norma está dirigida a personas que se dedican al diseño e impartición de cursos presenciales y grupales a nivel nacional.

La norma técnica de “Diseño e impartición de cursos de Capacitación” se integra de cuatro unidades de competencia laboral obligatorias que conforman la calificación, cada una con dos elementos:

- I. Diseñar cursos de capacitación e instrumentos para su evaluación:

Capacitación

- Diseñar cursos de capacitación
 - Diseñar instrumentos para la evaluación del aprendizaje
- II. Diseñar material didáctico para cursos de capacitación:
- Diseñar el manual del participante en un curso de capacitación
 - Diseñar el manual del instructor de un curso de capacitación
- III. Impartir cursos de capacitación grupales y presenciales
- Preparar las sesiones de capacitación
 - Conducir el proceso de capacitación
- IV. Evaluar cursos de capacitación
- Evaluar el proceso de capacitación
 - Verificar la aplicación del aprendizaje por parte de los participantes

La Norma CRCH0386.01(2002) “Administración de la Capacitación” tiene como propósito “Determinar los estándares de desempeño requeridos para evaluar la función de administración de la capacitación y desarrollo en un contexto de empresa, basándose en sus estrategias, requerimientos y prácticas administrativas así como en las necesidades de aprendizaje de sus trabajadores”.

Los datos generales de su calificación ante el CONOCER son:

La norma está clasificada también con nivel cuatro ya que esta función tiene un alto impacto en la organización, requiere un grado de dominio alto de conocimientos asociados a la educación de adultos, las mejores prácticas administrativas así como habilidades de planeación, control y asesoría que se complementan con un alto grado de toma de decisiones y trabajo conjunto en el marco de los requerimientos y estrategias de la organización.

La cobertura de la norma esta dirigida a personas que se dediquen a la administración de los procesos de capacitación de personal dentro de las organizaciones.

La Norma Técnica de “Administración de la Capacitación” se integra de 3 unidades de competencia laboral obligatorias que conforman la calificación, 9 elementos asociados a las unidades.

- I. Planear la capacitación y desarrollo del personal
- Diagnosticar las necesidades de capacitación y desarrollo del personal
 - Elaborar los planes / programas de capacitación y desarrollo del personal
- II. Proveer los recursos para la capacitación del personal
- Obtener los recursos materiales para la impartición de los cursos
 - Proveer los cursos para los planes/programas de capacitación
 - Seleccionar a los instructores para los cursos de capacitación

- III. Evaluar los resultados de la función de capacitación
- Elaborar el plan de evaluación de la función
 - Obtener la información para la evaluación de la función
 - Determinar las causas de las desviaciones de los resultados de la capacitación
 - Determinar las acciones correctivas y preventivas de capacitación

Ambas Normas ““Diseño e impartición de cursos de Capacitación” y “Administración de la Capacitación”, fueron desarrolladas por el Comité de Normalización de Competencia Laboral de Administración de Recursos Humanos, son de tipo nacional, su área de competencia es Servicios de finanzas, gestión y soporte administrativo en la subárea de Administración de Personal.

En cada elemento de las unidades de las normas del CONOCER se definen los criterios de desempeño para identificar cuando la persona es competente; el campo de aplicación; las evidencias por desempeño, por producto, de conocimiento y de actitudes; y los lineamientos generales para la evaluación, adicionalmente también se cuenta con un glosario de los términos citados en cada elemento.

4.

*PROCESO DE
CAPACITACIÓN
PEMEX – IMP.*

4. PROCESO DE CAPACITACIÓN PEMEX – IMP

4.1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo está dedicado a describir las instituciones en las que se está llevando a cabo este estudio.

Si bien se trata de entender la forma de pensar de las personas que laboran en Petróleos Mexicanos, sobre todo conocer las expectativas que tienen de la capacitación y la calidad de los servicios que le proporciona el Instituto Mexicano del Petróleo en esta materia.

El entender las actitudes del personal requiere conocer el entorno organizacional, ya que en mucho la filosofía corporativa fue construida por el mismo personal y a su vez la organización influye en el comportamiento de los individuos, en una relación bilateral.

Además es necesario precisar, también la cultura corporativa del Instituto Mexicano del Petróleo (IMP) y ubicar la relación que existe entre ambas instituciones. A partir de ahí se podrá entender y mejorar la relación proveedor – cliente.

Actualmente, la relación comercial proveedor – cliente está dada bajo las condiciones estipuladas en el Convenio de Colaboración PEMEX-IMP 2924 que se estableció a partir de 1º de junio de 1999 y su Modificadorio del 23 de noviembre de 2000. Ver Anexo no. VII.

Por lo que, se establecen las relaciones de colaboración mediante contratos específicos regidos bajo el amparo de la Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público. Teniendo la posibilidad de que se aplique la adjudicación de acuerdo al artículo primero, que norma la relación entre empresas paraestatales.

Cabe mencionar que, además existe ingerencia directa, ya que el director de Petróleos Mexicanos es el Presidente del Consejo de Administración del IMP, que es órgano máximo de gobierno.

Por lo que, el Plan Estratégico, así como los principios que sustentan el Decreto de Modificación del IMP fueron sancionados por el Consejo.

4.2. PETRÓLEOS MEXICANOS

Petróleos Mexicanos (PEMEX) es la empresa más grande de México y una de las diez más grandes del mundo, tanto en términos de activos como de ingresos. Con base en el nivel de reservas y su capacidad de extracción y refinación, se encuentra entre las cinco compañías petroleras más importantes a nivel mundial.

Las actividades de PEMEX abarcan la exploración y explotación de hidrocarburos, así como la producción, almacenamiento, distribución y comercialización de productos petrolíferos y

Proceso de Capacitación PEMEX – IMP.

petroquímicos. En virtud de que de conformidad con la legislación mexicana estas actividades corresponden en exclusiva al Estado, PEMEX es un organismo público descentralizado.

Con el Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 16 de julio de 1992 denominado: “Ley Orgánica de Petróleos Mexicanos y Organismos Subsidiarios” se da autonomía de gestión y recursos propios a los organismos subsidiarios: PEMEX Exploración y Producción, PEMEX Refinación, PEMEX Gas y Petroquímica Básica y PEMEX Petroquímica.

4.2.1. Propósito de PEMEX

Aprovechar racionalmente los hidrocarburos y sus componentes para contribuir al desarrollo sustentable del país.

4.2.2. Visión de PEMEX al 2006

“PEMEX orgullo de México y de los petroleros, se ha convertido en la mejor empresa petrolera del mundo, que propiedad del estado, y gracias a la entrega y compromiso de sus empleados, opera en forma oportuna, moderna, transparente, eficiente y eficaz con estándares de excelencia y honradez.

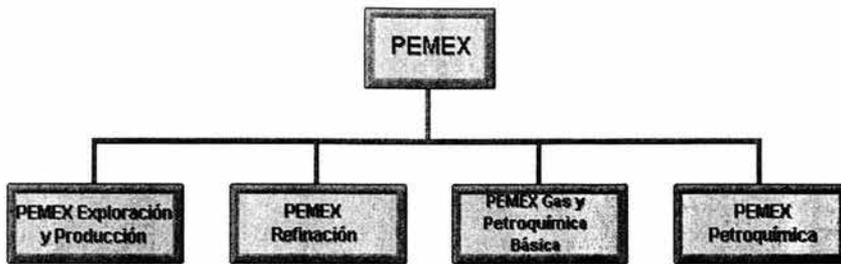
La economía nacional ha dado un giro gracias a que PEMEX, a través de sus alianzas con la industria, se ha posicionado como palanca del desarrollo nacional generando altos índices de empleo.

Su tecnología de vanguardia le ha permitido aumentar sus reservas y reconfigurar su plataforma de exportación, vendiendo al exterior crudo de mayor calidad y valor, además de ser autosuficiente en gas natural. Abastece materias primas, productos y servicios de altísima calidad a precios competitivos y cuenta con una industria petroquímica moderna y en crecimiento.

PEMEX es una empresa limpia y segura, comprometida con el medio ambiente, su alta rentabilidad y moderno régimen fiscal le ha permitido seguir siendo un importante contribuyente al erario público, cuyos recursos se utilizan en beneficio del país”.

4.2.3. PEMEX Exploración y Producción

Pemex Exploración y Producción (PEP) es una Subsidiaria de Petróleos Mexicanos (Pemex), en el organigrama básico se le localiza:



La cultura organizacional de Pemex Exploración y Producción está integrada por la misión, visión y objetivos estratégicos, como a continuación se describe:

4.2.3.1. Misión

“Pemex Exploración y Producción es el organismo descentralizado de Pemex, responsable de maximizar el valor económico a largo plazo derivado de la incorporación de reservas de crudo y gas natural; de desarrollar y explotar racionalmente los yacimientos, así como de producir y de manejar los hidrocarburos eficientemente. Estas actividades las realizará apeándose a la política de incorporación y explotación de reservas establecida por el Estado, satisfaciendo las normas vigentes de seguridad industrial y protección ecológica y cumpliendo con las obligaciones adquiridas con el Estado y con la sociedad.”⁸

4.2.3.2. Visión

“Pemex Exploración y Producción deberá ser reconocida como una empresa de alta productividad en la incorporación de reservas y en la producción y manejo de hidrocarburos, comprometida con el desarrollo y bienestar de su personal y con la mejora continua de su organización, y siempre respetuosa de las comunidades y el entorno ecológico en donde opera.”⁹

4.2.3.3. Objetivos Estratégicos

En el Plan de Negocios 2002-2010 se conciben las siguientes estrategias:

Aplicación eficiente de los recursos de inversión: Tiene como objetivo orientar la aplicación de recursos de inversión de la Empresa, para elevar al máximo, en el largo plazo, el valor económico del aprovechamiento de los hidrocarburos.

Modernización de la estructura organizativa: Su fin es orientar la estructura actual de la

⁸ Pemex Exploración y Producción, “Plan de Negocios 2002-2010”, México, PEP.

⁹ Ibid

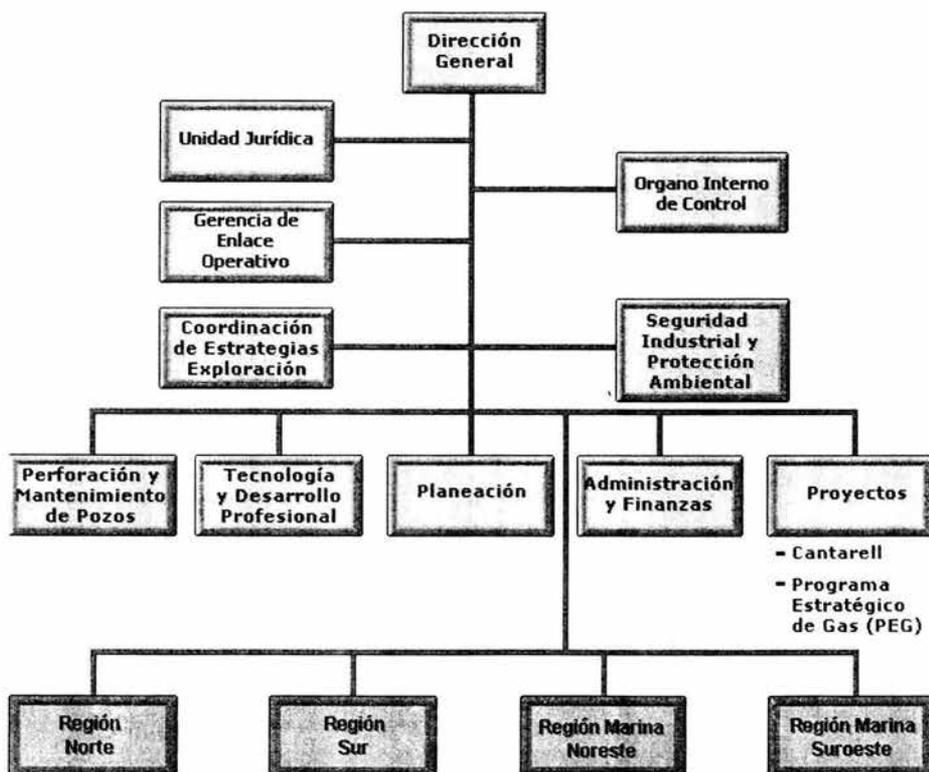
organización hacia el cumplimiento de las actividades sustantivas de la Empresa. El diseño de la nueva estructura, permite que la atención gerencial pueda centrarse en las actividades de exploración y producción, y que se fomente la responsabilidad de resultados en cada una de las principales áreas de actividad.

Reducción de restricciones tecnológicas y de recursos humanos: Se orienta a la incorporación del uso de tecnologías de punta dentro de la Empresa y a la satisfacción de las necesidades de recursos humanos capacitados, tanto en especialidades técnicas como en habilidades directivas y gerenciales.

Mejoras en la eficiencia operativa: Plantea las medidas necesarias para realizar las operaciones de la Empresa con niveles de desempeño equiparables a los internacionales, desarrollando sistemas de medición para cuantificar su eficiencia.

4.2.3.4. Organización

La estructura organizacional de Pemex Exploración y Producción está constituida, como se muestra a continuación:



En el organigrama no aparece la Sede Villahermosa donde se localiza la Dirección de PEP y la Sede México en la que están las oficinas corporativas de las subdirecciones de Tecnología, Planeación y Administración.

4.2.3.5. Plan de Negocios 2002-2010

La Dirección General de PEP elaboró el Plan de Negocios 2002-2010, en el se plantean las fortalezas, retos y oportunidades en el corto, mediano y largo plazo. Así mismo, incluye la Misión y Visión de la empresa con el compromiso de la maximización del valor económico de las reservas de hidrocarburos del país, con los más altos estándares de seguridad y protección ambiental. El siguiente cuadro contiene la estructura principal del Plan de Negocios de PEP.

Acrobat Reader - [plan_negocios_2002_2010.pdf]

Objetivos y Líneas de acción

Para hacer operativas las aspiraciones y compromisos reflejados en nuestros objetivos hemos definido 7 líneas de acción que contienen 24 estrategias

Cada estrategia tiene metas concretas, medibles y alcanzables y será responsabilidad de cada uno de nosotros lograrlas

Objetivos	Líneas de acción
<ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento para revertir algunas tendencias • Competitividad para asegurar viabilidad de largo plazo • Visión de empresa líder internacional 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecer liderazgo como productor y proveedor de hidrocarburos (5 estrategias) 2. Integrar cartera de proyectos de alta calidad y rentabilidad (3 estrategias) 3. Asegurar suficiencia y oportunidad de recursos de inversión (2 estrategias) 4. Lograr la ejecución eficiente de proyectos (4 estrategias) 5. Alcanzar niveles internacionales de eficiencia en costos, seguridad y protección ambiental (4 estrategias) 6. Fortalecer capacidades profesionales y evaluar desempeño en función de generación de valor (3 estrategias) 7. Mejorar los términos de relación con la sociedad y el gobierno (3 estrategias)

Inicio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33 | 34 | 35 | 36 | 37 | 38 | 39 | 40 | 41 | 42 | 43 | 44 | 45 | 46 | 47 | 48 | 49 | 50 | 51 | 52 | 53 | 54 | 55 | 56 | 57 | 58 | 59 | 60 | 61 | 62 | 63 | 64 | 65 | 66 | 67 | 68 | 69 | 70 | 71 | 72 | 73 | 74 | 75 | 76 | 77 | 78 | 79 | 80 | 81 | 82 | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | 90 | 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 100 | Fin

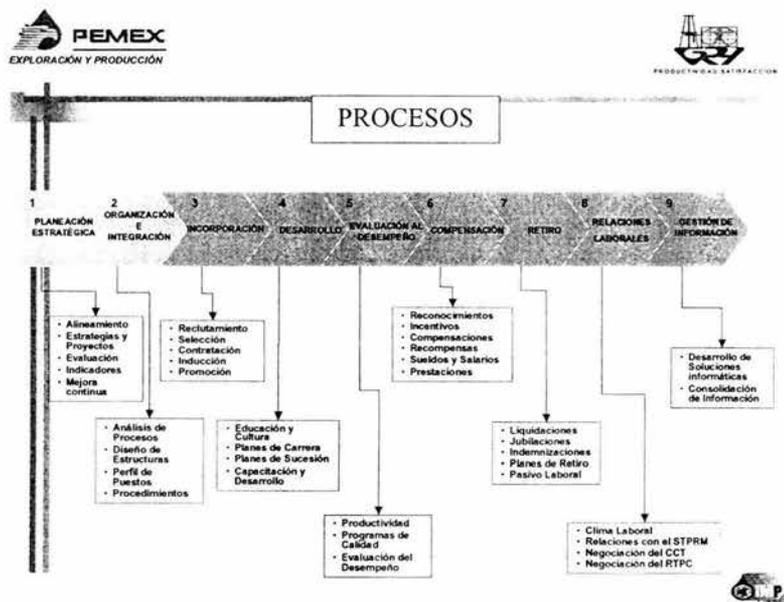
DocuSign | Microsoft | Acrobat Reader - [plan...

El Plan como documento rector está basado en tres objetivos estratégicos y siete líneas de acción y veinticuatro estrategias para su implementación.

Proceso de Capacitación PEMEX – IMP.

4.2.3.6. Gerencia de Recursos Humanos

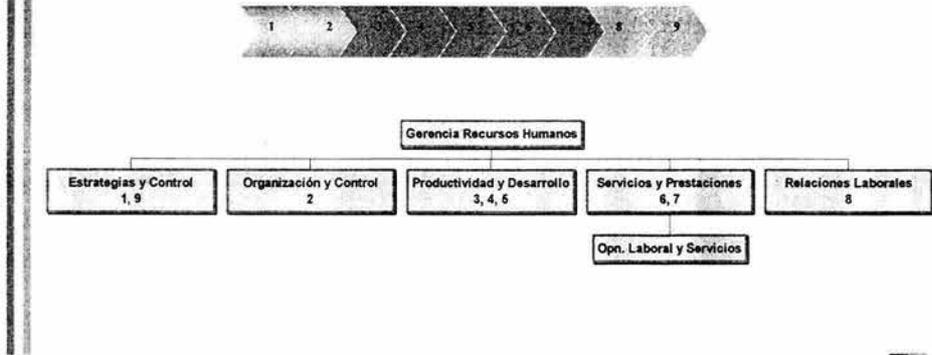
En el apartado anterior, se vio el compromiso de Recursos Humanos con respecto al Plan de Negocios, ahora se explicará su funcionamiento; la cadena de valor está estructurada de la siguiente manera:



En cada fase del proceso interviene una parte de la Gerencia, la cual tiene la siguiente organización e interrelación:



Interrelación del Proceso con la Organización



4.2.4. PROCESO DE CAPACITACIÓN PEP

Es responsabilidad de la Superintendencia de Operación Laboral y Servicios la función operativa de capacitación en Sede México y es de aplicación para todas las gerencias de las Subdirecciones de Planeación, Administración y Finanzas, y Tecnología y Desarrollo Profesional (STDP). Para esta última, sólo en el caso de actualización administrativa, humanística e informática; ya que en lo tecnológico la propia Subdirección controla las especialidades de ingeniería petrolera. Además, la Unidad de Perforación y Mantenimiento de Pozos con residencia en Villahermosa también se sale del control de Recursos Humanos Sede México, por razones geográficas.

Como función operativa, su jurisdicción abarca la aplicación de la herramienta de detección de necesidades, la elaboración de los planes y programas de capacitación, la gestión de autorización de presupuesto, el control y seguimiento de cumplimiento del programa.

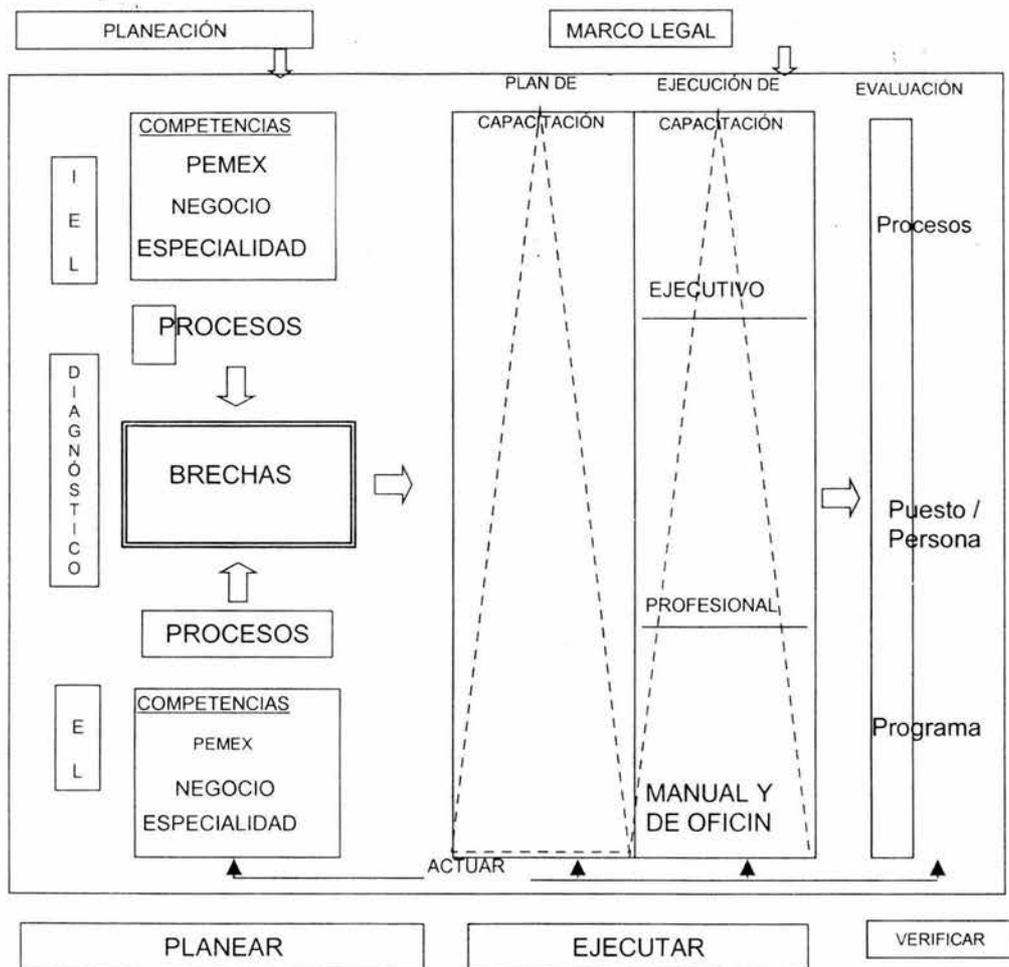
La Subgerencia de Productividad y Desarrollo, es la entidad encargada de la normatividad de capacitación a nivel nacional para PEP y responsable de los programas ejecutivos, que se contratan con diferentes universidades. En cuanto a la reglamentación de políticas y lineamientos esta Subgerencia es la representante ante los comités que legislan en esta materia en la Dirección Corporativa de Administración de Petróleos Mexicanos.

Proceso de Capacitación PEMEX – IMP.

Como función normativa, su ámbito incluye el diseño y modificaciones al proceso, su difusión y aplicación general en todas las regiones, sedes y activos de PEP.

A continuación se explicará la situación actual que guarda la capacitación en cuanto al modelo, los procedimientos y herramienta de diagnóstico de requerimientos.

El modelo de capacitación que PEP ha definido está representado en el siguiente modelo:

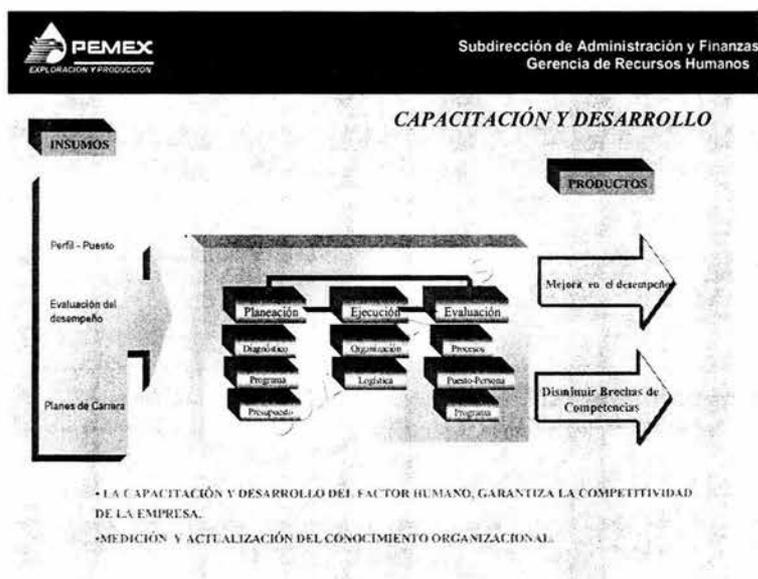


La herramienta de diagnóstico de PEP consiste en la definición de dos etapas una A que sirve para determinar los cursos que se originan a partir de la existencia de programas institucionales de desarrollo, operación y normatividad. Una etapa B, que se basa en el análisis de las responsabilidades del área de trabajo o grupo natural de trabajo desde el enfoque de procesos considerando los que son clave y que cuentan con un insumo, una transformación y una salida.

Cada parte, se evalúa de acuerdo a unos rangos predeterminados en escala de 1 a 5 (criterios de desempeño del proceso), al sumar las calificaciones se pueden identificar los procesos críticos; a los que se analiza las causas que generan esa evaluación, se proponen mejoras y qué acciones de capacitación se recomiendan.

Como parte de la etapa de diagnóstico se definen las brechas de conocimiento, es decir, las diferencias establecidas entre características esperadas y la medición actual de las mismas; a partir de ahí se inicia la planeación, ejecución y evaluación considerando los niveles organizacionales (ejecutivo, profesional y de oficina) para concluir el ciclo en la evaluación de los procesos, programas y puestos/persona.

La siguiente lámina muestra el proceso de la capacitación en PEP, con base en el modelo citado:



Las definiciones o glosario de términos de las páginas 9 a la 12 y las descripciones de actividades abarcan las páginas 17 y 18 para la planeación, 24 y 25 la ejecución y 31 la evaluación en el Manual de Procedimientos de Capacitación autorizados en noviembre de 2001 en su primera revisión. Ver en Anexo VIII.

En relación a la intervención del IMP, PEP únicamente cita las siguientes actividades para los proveedores durante la ejecución, la numeración corresponde al número de actividad del procedimiento oficial:

- 5) Presentar temarios, objetivos, apoyos e instructor
- 12) Preparar material y asignar recursos
- 15) Efectuar ceremonia de inauguración
- 16) Aplicar evaluación inicial a participantes

Proceso de Capacitación PEMEX – IMP.

- 17) Desarrollo del evento
- 19) Analizar resultados y tomar acciones correctivas
- 20) Aplicar evaluación final a participantes
- 22) Realizar ceremonia de clausura y entrega de constancias
- 23) Entregar productos solicitados en el contrato como formatos de relación de asistencia, evaluación del curso (DP-09) y evaluación de los participantes (DP-10).

Cabe mencionar que, el IMP ha participado, como valor agregado, más allá de los procedimientos que formalmente establecen, como la detección de necesidades, la planeación y el control y seguimiento del programa de capacitación.

4.2.4.1. La capacitación en PEP con respecto al IMP 2000-2002

A lo largo de los años el programa de capacitación ha tenido diferentes comportamientos y en cada uno de ellos ha tenido participación el IMP.

A nivel nacional se tiene la siguiente información, cuya fuente es el informe del Ing. Juan de Dios Calva, Responsable de Capacitación de la Subgerencia de Productividad y Desarrollo de la Gerencia de Recursos Humanos, presentado en la reunión del Hotel Century en diciembre de 2000.

<i>Cursos / Año</i>	<i>2000</i>
Cursos programados	5571
Impartidos	2735
Adicionales	329
Cursos totales	3064
Cumplimiento (%)	55
Participación del IMP	1313
Proporción IMP (%)	48

<i>Horas / Año</i>	<i>2000</i>
Horas programadas	330733
Impartidas	147870
Adicionales	16135
Horas totales	164005
Cumplimiento (%)	49.59
Participación del IMP	70978
Proporción IMP (%)	48

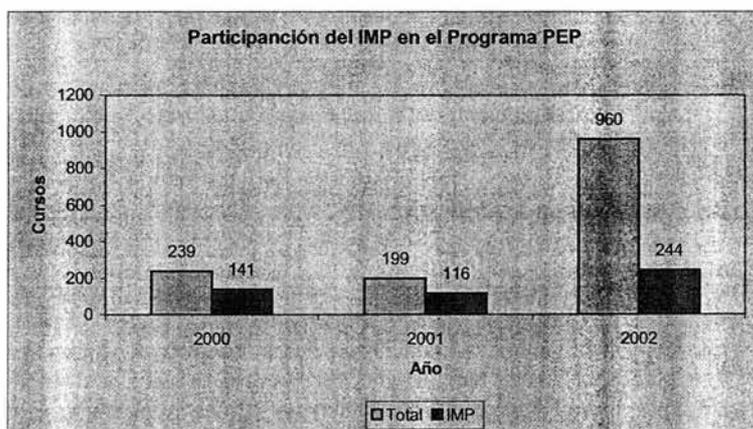
<i>REGIÓN</i>	CURSOS 2000	<i>2001</i>
Norte	1085	1638
Sur	1188	1690
Marina Noreste (MNE)	1178	874
Marina Suroeste (MSO)	834	1042
Sede Villahermosa (VH)	235	373
Sede México (MX)	380	304
Perforación (UPMP)	671	935
TOTAL	5571	6856

Como puede observarse, a nivel nacional el IMP tiene una participación del 48 % en el 2000, o sea, fueron impartidos 1313 cursos con 70978 horas. En Sede México el programa de capacitación PEP 2000 alcanza 380 cursos de un total de 5571, es decir, representa un 6.8 % con respecto a los programas de las Regiones; en el 2001 son 304 de 6856 lo que significa un 4.4 %

De los informes elaborados en el desarrollo de los programas de capacitación instrumentados por el IMP para PEP en Sede México se tienen los siguientes resultados:

Año	2000			2001			2002		
	Cursos	Horas	Monto	Cursos	Horas	Monto	Cursos	Horas	Monto
Total	239	20466	sin dato	199	46439	sin dato	960	56166	sin dato
IMP	141	7938	3822803.68	116	6468	3709180.02	244	8796	4996887.57
%	59.0	38.8		58.3	13.9		25.4	15.7	
IMP prog.	179	14297	6311759	145	8155	7000000	341	12774	12121576.90

Cabe aclarar que, el número de cursos y horas impartidos por el IMP son reales y se están comparando con cantidades programadas de PEP, ya que no se cuenta con los datos reales, estos incluirían los cursos internos y externos contratados con otras empresas. Gráficamente, puede verse a continuación:



La detección de necesidades cada año se lleva a cabo y es el sustento de los programas de capacitación en los que participa el IMP. PEP como marco normativo emite un documento referente a los criterios y mecanismos para la elaboración de los programas de capacitación. A continuación se describe el texto del documento:

4.3. LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN Y DESARROLLO DE RECURSOS HUMANOS EN PETRÓLEOS MEXICANOS Y SUS ORGANISMOS SUBSIDIARIOS.

4.3.1. OBJETO Y AMBITO DE APLICACIÓN

El objetivo es regular y homologar los criterios para la elaboración de los planes y programas de capacitación, aplicables a toda la industria petrolera, ya que son de observancia obligatoria.

4.3.2. GENERALIDADES

Los lineamientos son emitidos por la Dirección Corporativa de Administración de Pemex y considera los siguientes puntos:

- Garanticen su cabal cumplimiento, con oportunidad y eficiencia.
- Aseguren la productividad, ahorro, transparencia, desregulación presupuestaria y rendición de cuentas.
- Se cumpla con los ordenamientos internos y externos que se emitan e incidan en la función de capacitación, incluyendo las publicaciones del Diario Oficial de la Federación que correspondan, de acuerdo con los comunicados que periódicamente se remiten vía correo electrónico por la Gerencia Corporativa de Recursos Humanos, a las Unidades Administrativas involucradas en la Capacitación.
- Contribuyan a que Pemex se convierta en la mejor empresa petrolera del mundo, a mejorar la oferta y calidad de los bienes y servicios, y a promocionar el desarrollo de capacidades empresariales.
- Consideren la Cultura Organizacional y favorezcan los valores institucionales, que conlleven a un proceso de mejoramiento continuo con enfoques proactivos y visionarios.
- Fortalezcan la Cultura de Seguridad Industrial, Protección Ambiental y Salud Ocupacional, considerándola en forma integral a los cursos que se impartan, que proporcione al personal los conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar sus funciones con seguridad, aplicando los aspectos pertinentes para la protección de su salud, del medio ambiente y cuente con los fundamentos para el cuidado del factor humano y de las instalaciones.
- Incorpore acciones orientadas al Desarrollo Sustentable en Petróleos Mexicanos y sus Organismos Subsidiarios.
- Considere los Planes de Negocio y/o Programas Operativos; así como los de mediano y largo plazo de Petróleos Mexicanos y sus Organismos Subsidiarios que correspondan.
- Promuevan la participación de instructores internos para el desarrollo de sus programas.
- Contribuyan a un proceso de cambio, desarrollo y transformación con ideas innovadoras y creativas, de acuerdo con el ritmo que marca la tecnología.
- Identifiquen los programas orientados a diversos enfoques como son; competencias laborales, esquemas modulares, entre otros.

- Cumplan con las necesidades, posibilidades y capacidades de los trabajadores en congruencia con los objetivos y metas que requiere el desarrollo de Petróleos Mexicanos y sus Organismos Subsidiarios, asegurándoles equidad e igualdad en oportunidades.
- Amplíe la cobertura de capacitación y la reoriente hacia un sistema modular que permita a los trabajadores prepararse en una trayectoria de carrera, vinculándolo con las necesidades de la planta productiva, para facilitar la capacitación continua y la movilidad interorganismos, tendientes a la certificación de las competencias laborales.
- Permita la actualización permanente y sistemática de las habilidades y destrezas del individuo a lo largo de su vida productiva.
- Impulse el crecimiento profesional de los trabajadores, que contribuya a que en los relevos en la titularidad, se aproveche la experiencia y los conocimientos del personal.
- Permitan identificar y promover la perspectiva de género, con la finalidad de propiciar la igualdad de trato para mujeres y hombres.

4.3.3. PROGRAMAS

Pemex considera que deben establecerse preferentemente programas modulares, tomando en cuenta el inventario de recursos humanos, la relación de labores o la descripción de puestos, que permita a los trabajadores ampliar sus posibilidades de desarrollo, incorporarse a puestos de mayor jerarquía y responsabilidad y/o su permanencia en el puesto. Sus programas de capacitación deben estar circunscritos en los dos grandes bloques que se describen a continuación:

La **Capacitación Obrera y/o Profesional**, se distribuirá en los siguientes tres grupos de cursos:

- Genéricos: Están conformados por cursos o eventos que obedecen a necesidades institucionales comunes a las áreas de trabajo en sus diversos niveles organizacionales, orientándose al desarrollo personal de los trabajadores en función de sus actividades.
- Específicos: Comprenden aquellos cursos dirigidos a resolver problemas concretos, relacionados con la preparación del personal en cada una de las diferentes áreas de trabajo.
- Integrales: Agrupa los eventos enfocados a satisfacer necesidades particulares, derivadas de la planeación a mediano y largo plazo que a nivel rama se formulen, mediante cursos modulares que permitan un desarrollo de carrera de los participantes; asimismo, se deberán elaborar con base en los perfiles, las evaluaciones del desempeño, del potencial y los planes de carrera de los trabajadores.

La **Capacitación Ejecutiva** se dividirá para su desarrollo en dos programas, que se complementan:

- Específicos.- Que estarán bajo la responsabilidad de las Unidades Administrativas, en lo que se refiere a los aspectos presupuestal y operativo y deberán ser elaborados con base en el modelo diseñado para este fin; asimismo, estarán basados entre otros aspectos, en:
 - El Plan Estratégico de Recursos Humanos que corresponda.

Proceso de Capacitación PEMEX – IMP.

- Planes de carrera personalizados.
- Evaluaciones del desempeño y del potencial.

Visión Corporativa.- Serán responsabilidad de la Gerencia Corporativa de Recursos Humanos, en su diseño, instrumentación y desarrollo, y con cobertura para toda la empresa y se elaborará con base en el perfil ejecutivo a fin de alcanzar los objetivos institucionales en concordancia con la misión de la empresa, su filosofía de trabajo y los valores de la Cultura Organizacional; así como, los programas y proyectos que la Dirección General dicte, con el propósito de orientar la formación de ejecutivos hacia una administración empresarial enfocada a la alta productividad.

4.4. INSTITUTO MEXICANO DEL PETRÓLEO

4.4.1. ANTECEDENTES

El Instituto Mexicano del Petróleo (IMP), organismo público descentralizado del Gobierno Federal, sectorizado en la Secretaría de Energía, se creó el 23 de agosto de 1965 como consecuencia de la transformación industrial del país y de la necesidad de hacer frente a la dependencia tecnológica del extranjero relacionada con la industria petrolera, petroquímica básica, petroquímica derivada y química.

El IMP nació por iniciativa del entonces Director de Petróleos Mexicanos, Jesús Reyes Heróles, quien reconoció que la planeación y el desarrollo de la industria petrolera deberían ser congruentes con las necesidades de una economía mixta y planteó al presidente Gustavo Díaz Ordaz la urgencia de fomentar la investigación petrolera y formar recursos humanos que impulsaran el desarrollo de tecnología propia.

Durante esta administración se aprobó el decreto publicado en el diario oficial, en el cual se establecen como objetivos fundamentales crear programas de investigación científica básica y aplicada, formar investigadores, desarrollar tecnologías aplicables a la industria, y capacitar personal en todos los niveles.

Los regímenes presidenciales posteriores promovieron en diferentes facetas el arranque industrial del país, impulsando la explotación de nuestras reservas petroleras, ampliando y desarrollando las instalaciones y plantas industriales de Petróleos Mexicanos como palanca para contribuir al desarrollo económico y social del país.

Como respuesta a los elevados pagos que el país hacía por importación de tecnología el gobierno mexicano tomó varias iniciativas entre ellas una de las más importantes fue la creación del Instituto Mexicano del Petróleo (IMP) como un centro de investigación y desarrollo para el sector petrolero. Es decir que, el gobierno con la creación de instituciones de investigación como el IMP buscaba disminuir la dependencia que se tenía en materia de tecnología con otros países.

Definidos los programas y avanzada la construcción de las instalaciones, fue nombrado como primer Director General Javier Barros Sierra, quién tomó posesión el 31 de enero de 1966, fecha en la que se instaló también el consejo, presidido por Reyes Heróles.

Al tomar posesión, definió como aspectos o ramas de la actividad de este centro la investigación en geología, geofísica, ingeniería petrolera, transporte, distribución de hidrocarburos, economía petrolera, química, refinación, petroquímica, diseño de equipo mecánico, electrónico, maquinaria, y electrónica aplicada.

En 1966, Barros Sierra fue nombrado rector de la UNAM, por lo que Antonio Dovalí Jaime se convirtió en el segundo Director General del IMP, cargo que ocupó hasta 1970.

Bajo la dirección de Dovalí Jaime, en el IMP se elaboró un plan a largo plazo de la industria petrolera y petroquímica básica y se decidió establecer, a partir de 1969, las Representaciones de Zona, primero en Tampico, luego en Salamanca, Poza Rica y Coatzacoalcos. De esta forma, los primeros frutos de la investigación petrolera así como el de la capacitación primero y posteriormente con el desarrollo profesional se extendió a otros puntos de la República.

El inicio de las actividades del Instituto se propició con la participación de un grupo de profesionistas destacados de Pemex que contaban, además de gran capacidad técnica, con amplio conocimiento de la industria petrolera, y con un conjunto de investigadores del sector académico con vasta experiencia en el desarrollo de proyectos de investigación científica, pero sin la debida planeación conjunta de sus esfuerzos en materia tecnológica.

De esta manera se formaron grupos de geólogos, geofísicos, matemáticos, físicos, químicos, electrónicos e ingenieros petroleros y químicos, entre otros especialistas, que en colaboración con colegas conocedores de los problemas centrales de las industrias petrolera, petroquímica y química, comenzaron a definir las áreas o temas en que era conveniente desarrollar esfuerzos para apoyar las actividades de la industria y adelantar sus posibles demandas tecnológicas.

Asimismo, se creó una amplia estructura para capacitar a los trabajadores y establecer programas para la formación académica y de actualización profesional, tanto del personal de Pemex como del propio Instituto. Ha sido una preocupación constante en las actividades del Instituto, coadyuvar al uso de derivados, contribuyendo a la racional y eficiente preservación del medio ambiente.

El Instituto inició sus operaciones en cuatro edificios (tres con laboratorios y uno administrativo) y una nave de incipientes talleres. Actualmente se cuenta, en la sede principal, con 33 edificios (20 con laboratorios, cuatro naves de plantas piloto y talleres y una torre administrativa), y en el Conjunto de La Reforma, en el estado de Hidalgo, con tres naves industriales de laboratorios.

Además, se cuenta con cuatro Direcciones Regionales, que comprenden 32 centros de capacitación, oficinas y laboratorios de otras dependencias del Instituto, con el fin de servir a Pemex en las zonas petroleras más importantes.

La entidad inició sus actividades con 300 personas, técnicos que provenían de diferentes dependencias de Pemex e investigadores de diversas instituciones del sector educativo. Debido a las demandas de proyectos y servicios solicitados por Pemex, el personal llegó a alcanzar en el año de 1987 la cantidad de 6 mil efectivos.

Proceso de Capacitación PEMEX – IMP.

Durante este tiempo y como resultado de las diferentes reestructuraciones que ha tenido el Instituto, se requirió de una mayor sistematización y automatización de los procesos administrativos, tanto en lo referente al ordenamiento de la información interna para el control y la toma de decisiones, como para la demanda de información de las diferentes secretarías de estado del gobierno federal.

En el proceso de reestructuración reciente de Petróleos Mexicanos, el IMP ha procedido a adecuar su organización y aquellos procesos administrativos y servicios que se deben proporcionar interna y externamente. Asimismo, se inició un redimensionamiento racional de los activos del Instituto, contándose actualmente con una plantilla de 4,300 empleados.

Crear y actualizar la capacidad de la Institución, a fin de generar los conocimientos requeridos para incrementar la competitividad y rentabilidad de Petróleos Mexicanos y aumentar el acervo tecnológico propio, ha sido una permanente preocupación de quienes han cuidado la planeación estratégica del IMP, basados en teorías administrativas modernas.

Las experiencias adquiridas por el IMP, a lo largo de más de 30 años de apoyo a Pemex y a la industria nacional, conjuntamente con una mayor atención a sus objetivos primordiales - investigar, innovar y desarrollar -, pretenden contribuir a superar los niveles de competitividad y rentabilidad de Petróleos Mexicanos.

Los orígenes de la actual Gerencia de Capacitación de la Delegación Regional Zona Centro se dan en 1967 cuando inician los programas de capacitación en las zonas foráneas.

El centro de capacitación IMP - Salamanca fue el primero en iniciar actividades el 18 de marzo de 1968 atendiendo las necesidades de capacitación de la Refinería “Antonio M. Amor”, la Unidad Petroquímica Salamanca, el Centro Embarcador y la Agencia de Ventas.

Con el ingeniero Bruno Mascanzoni, Director General de 1971 a 1977, se propició el desarrollo científico y tecnológico en diversas áreas de la industria petrolera. El IMP comenzó el registro de sus primeras patentes, alcanzó la comercialización de sus primeros resultados e inició proyectos mancomunados con empresas extranjeras; en materia de capacitación se creó el centro de capacitación IMP - Tula en 1975 para dar servicio prioritariamente a la Refinería “Miguel Hidalgo”.

A fin de apoyar los programas de capacitación de la Gerencia Comercial Valle de México y de sus plantas y terminales de ventas de la Ciudad de México (Barranca de Muerto, Añil y la Comercial del Valle de México) se crea en 1976 el centro IMP - ALTACE cuyo nombre cambió posteriormente a IMP – Valle de México, en ese mismo año surgen los centros de capacitación Atzacapotzalco y Venta de Carpio (todos estos centros) actualmente están fuera de operación.

Durante la administración de Agustín Straffon Arteaga (1977-1981), se acordó que las entidades de la administración pública paraestatal se agruparan por sectores, con el fin de que sus relaciones con el ejecutivo federal se realizaran mediante una secretaría de estado o departamento administrativo. El IMP quedó agrupado en el sector industrial mediante la Secretaría de Patrimonio y Fomento Industrial, hoy Secretaría de Energía.

Con el propósito de una mejor atención el personal del centro administrativo de Petróleos Mexicanos en la Ciudad de México, que hasta 1976 se operaba desde el IMP sede, se crea en 1977 el centro de capacitación IMP - Oficinas Centrales, cuya responsabilidad es atender las necesidades de capacitación de las hoy cinco subsidiarias: Exploración y Producción, Refinación, Gas y Petroquímica Básica, Petroquímica Secundaria y el Corporativo.

En ese mismo año inicia la coordinación Zona Centro con sede en Poza Rica, Ver., y en mayo de 1978 pasa a formar parte de la nueva Zona Centro.

Bajo la dirección de José Luis García Luna (1982-1988), se inició la descentralización de sus actividades hacia otros puntos del país.

En 1985 la zona centro cambia de denominación a Zona Altiplano, con residencia en Oficinas Centrales de la Ciudad de México.

Fernando Manzanilla Sevilla se convirtió en el sexto Director General del IMP (1988-1992), además de pionero del Instituto y funcionario de Pemex era un profesionalista reconocido por su autoridad técnica en materia petrolera.

En 1991 a raíz del cambio de zonas a gerencias, desaparece la zona altiplano y se crea la Coordinación de Capacitación Área Metropolitana con los centros: IMP - Oficinas Centrales, ALTACE, Centro de Desarrollo de Ejecutivos el Chico, Hgo. (expropiado por el Gobierno Federal en el año de 1988) y Venta de Carpio.

La nueva estructura de Pemex dio pauta al IMP para delinear otras actividades de investigación y desarrollo de tecnología.

Con Víctor Manuel Alcérreca Sánchez como Director General (1992-1995) en 1993 se agregan a la Coordinación el Centro IMP Guadalajara, creado en 1988 para atender la zona occidente y el Centro IMP - San Martín Texmelucan, creado en 1991 que da los servicios de capacitación al Complejo Petroquímico Independencia y se crea la Subdirección General de Capacitación y Servicios Técnicos.

A partir de 1994, se contempló una nueva organización estructurada por unidades de negocio, para fortalecer diversas áreas de investigación. Con base en la reestructuración del IMP en diciembre de 1995, la gerencia se transforma en la Representación Zona Centro, a la que se le agregan las funciones de consultoría.

Francisco Barnés de Castro (1995-1996), promovió el mejoramiento de la calidad de los recursos humanos y el desarrollo de los proyectos de investigación; se crean cuatro Representaciones Foráneas. En 1997, Barnés de Castro toma posesión como Rector de la UNAM y Gustavo A. Chapela Castañares asume el reto de dar continuidad a las actividades de sus antecesores.

El 1 de noviembre de 1998 en sesión ordinaria CXXXIII el H. Consejo Directivo del IMP aprobó la estructura orgánica del IMP, la cuál fue registrada y autorizada por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, según notificación de la Secretaría de Energía 410.0.059/99, quedando integrada

Proceso de Capacitación PEMEX – IMP.

por ocho Subdirecciones, cinco Delegaciones Regionales, la Contraloría Interna, la Gerencia Jurídica y la Gerencia de Comunicación y Relaciones Públicas.

Se crea la Delegación Regional correspondiente a Dos Bocas, asimismo, la Coordinación de Investigación y Planeación se transforma en Subdirección de Investigación y Tecnología. Se transforman y fortalecen la Coordinación de Promoción y Relaciones Públicas y la Coordinación de Proyectos Especiales, a fin de crear la Subdirección de Comercialización y la Subdirección de Planeación y Desarrollo Institucional, respectivamente, permitiendo así garantizar la planeación, ejecución y supervisión de procesos horizontales e institucionales de investigación y desarrollo tecnológico, comercialización y desarrollo institucional.

Esta nueva estructura de organización está orientada principalmente a reforzar el proceso de desconcentración hacia las zonas operativas y dotarlas de mayor autonomía de gestión, lo que permitirá conseguir la alineación tecnológica y operacional con Pemex para el otorgamiento de servicios de ingeniería, y fortalecer las actividades de investigación y desarrollo tecnológico, mediante un esquema ágil de administración en la Sede que apoye y coordine los grupos horizontales que las realizan.

A partir de 1999 se crean las cuatro delegaciones regionales y surge la actual Gerencia de Capacitación de la Delegación Regional Zona Centro con la incorporación de los centros: Minatitlán, Salina Cruz, Cosoleacaque, Cangrejera, Pajaritos, Morelos y Veracruz. Para febrero del 2000 esta gerencia forma parte de la Dirección Ejecutiva de Capacitación y desde entonces regresa a la estructura anterior.

El IMP adquiere la herramienta SAP/R3 y con la puesta en marcha del Sistema Integral de Información del IMP (SIIIMP), se impulsa una nueva forma de trabajo con el enfoque de la administración de proyectos, la que trae consigo la agilización de todos los trámites administrativos y de gestión a contar de 1999.

El 21 de julio de 2000, el IMP es reconocido como el primer centro público de investigación en nuestro país. (Modificación al Decreto de Creación).

En el mismo año, el Instituto Mexicano del Petróleo ha logrado la certificación del sistema de calidad del proceso “Proporcionar Soluciones de Capacitación” bajo la Norma ISO-9000: 2000 a través de la firma certificadora KPMG.

A más de 38 años de su creación, el IMP ahora está integrado por una planta de cerca de 4 600 trabajadores y tiene 122 laboratorios en sus instalaciones sede, seis en el parque industrial La Reforma, Hgo.; seis en el Desarrollo Industrial de Cactus, Chis., tres en Dos Bocas, Tab., dos en Poza Rica, Ver.; cuatro en Ciudad del Carmen, Camp.; y dos en Ciudad Madero, Tam., con lo que mantiene el liderazgo en materia de investigación petrolera y de formación de recursos humanos.

La estructura orgánica del Instituto Mexicano del Petróleo, quedó integrada en el ámbito central por: la Dirección General, 9 direcciones ejecutivas y 1 contraloría interna; en el ámbito regional por 4 delegaciones regionales y 24 gerencias. Cambian de denominación las subdirecciones a

direcciones ejecutivas; se crean dos direcciones ejecutivas, la Técnica y la de Capacitación; se suprime la Delegación Regional Dos Bocas.

Esta nueva estructura de organización está orientada preferentemente para mejorar sustancialmente la atención al cliente; estandarizando la ejecución de proyectos por soluciones, independientemente de la ubicación geográfica del personal, se formaliza el reconocimiento de las competencias institucionales y se fortalece la investigación y el desarrollo de tecnología.

A partir de este año el IMP pretende recuperar y fortalecer los servicios de capacitación con calidad certificada en donde Petróleos Mexicanos los requiere, para garantizar un mayor impacto en su desempeño tecnológico.

Para el 2003, la delegaciones regionales adquieren la denominación de direcciones ejecutivas y la gerencia se integra a la Dirección Regional Zona Centro y se transforma en la Gerencia de Atención a Clientes de Capacitación.

En la actual estructura organizacional del IMP se contemplan once direcciones ejecutivas y cuatro direcciones regionales.

De las direcciones ejecutivas cinco son unidades de negocios siendo Capacitación una de ellas.

4.4.2. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS DEL IMP

En el IMP se han clasificado los objetivos estratégicos en cinco grandes perspectivas. Estos objetivos dirigen los esfuerzos hacia un buen desempeño financiero, permiten incrementar las fortalezas competitivas del IMP y refuerzan la posición de los negocios institucionales a largo plazo; además, junto con la misión, marcan las guías para llevar a cabo las acciones que permitan realizar la Visión.

Innovación

Comercialización y desempeño financiero

Excelencia operacional

Comunidad IMP

Posgrado

4.4.3. PLATAFORMAS DE OPERACIÓN DEL IMP

Durante su evolución el Instituto ha experimentado una serie de modificaciones en su filosofía y estructura organizacional, siempre orientada a cubrir las expectativas de sus clientes y considerando la comunicación entre las diferentes líneas de mando.

La estructura actual sienta sus bases en los diferentes procesos inmersos en la organización así como en el cumplimiento de los proyectos considerando la integración del personal en equipos de trabajo de alto rendimiento.

Proceso de Capacitación PEMEX – IMP.

Como consecuencia de este análisis se identificaron cuatro plataformas las que están armónicamente integradas para la consecución de los objetivos estratégicos y funcionales de la organización. Estas plataformas son:

Investigación y Desarrollo Tecnológico

Atención al Cliente

Negocio Basado en Soluciones

Competencias Institucionales

4.4.4. DIRECCIÓN EJECUTIVA DE CAPACITACIÓN

4.4.4.1. Misión.

“Generar y transmitir conocimientos especializados para el desarrollo del factor humano de la Industria Petrolera Nacional, a través del ofrecimiento oportuno, rentable y competitivo de soluciones integrales en capacitación y servicios técnicos en desarrollo humano y organizacional. Todo ello, con base en un compromiso de excelencia en el servicio, innovación y trabajo en equipo”.³

4.4.4.2. Visión.

“Ser proveedor preferente y socio estratégico de Petróleos Mexicanos como líder, certificado en la generación y transmisión de conocimientos especializados con alto contenido tecnológico, a través de la aplicación de un sistema de valores que promueva el continuo desarrollo del personal que colabora en la Industria Petrolera Nacional”.⁴

4.4.4.3. Portafolio de negocios y líneas de productos.

El portafolio de negocios de la Dirección Ejecutiva de Capacitación está conformado por cinco líneas de productos, las cuales a su vez integran una cartera de veintinueve productos específicos.

Estas líneas de productos tienen como propósito proporcionar capacitación especializada y servicios técnicos en desarrollo humano y organizacional, a todos los niveles del personal de la Industria Petrolera Nacional, contar con instalaciones adecuadas para eventos presenciales y virtuales; así como la elaboración de materiales de apoyo a la capacitación.

Con base en esta plataforma de negocio se identifican y describen las cinco líneas de productos que, en su conjunto, integran la capacidad competitiva de la Dirección Ejecutiva de Capacitación para atender eficazmente la demanda de su mercado.

³ Plan de Negocios de la Dirección Ejecutiva de Capacitación 2002-2006

⁴ *ibid*

En este orden de ideas, a continuación se presenta el portafolio de negocios de la Dirección Ejecutiva:

Línea 1: Capacitación Manual y de Apoyo.

Es el conjunto de productos para desarrollar habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes para mejorar las capacidades y elevar el nivel de desempeño del personal técnico, manual y de apoyo para que pueda desarrollar una tarea específica.

Productos específicos:

- Operación.
- Mantenimiento y seguridad.
- Apoyo a la operación.
- Diplomados (nacionales e internacionales)

Línea 2: Actualización y Desarrollo Profesional.

Es el conjunto de productos que contribuyen a la formación, actualización y educación continua del personal profesional para elevar su nivel de desempeño.

Productos específicos:

- Diplomados (nacionales e internacionales).
- Técnico
- Conductual
- Paquetería informática
- Idiomas
- Idiomas de inmersión total
- Estrategias de comunicación y negociación en lenguas extranjeras
- Idiomas técnicos especializados
- Económico-Administrativo
- Posgrados (nacionales e internacionales)

Línea 3: Actualización y Desarrollo Ejecutivo y de Dirección.

Es el conjunto de productos que contribuyen al desarrollo y mejoramiento de habilidades directivas y de pensamiento estratégico para elevar el nivel de desempeño del personal ejecutivo y directivo de la organización.

Productos específicos:

- Desarrollo de habilidades directivas.
- Eventos de alta dirección.
- Eventos IMP.
- Posgrados (nacionales e internacionales).
- Diplomados (nacionales e internacionales).

Proceso de Capacitación PEMEX – IMP.

Línea 4: Servicios Técnicos en Desarrollo Humano y Organizacional.

Es el conjunto de productos relacionados con el análisis, diagnóstico, formulación y selección de opciones que proporcionan guías de acción para integrar alternativas de solución organizacional.

Productos específicos:

- Desarrollo organizacional.
- Desarrollo humano.
- Calidad.
- Preparación y evaluación para la calificación y/o certificación de competencias laborales.
- Formación (reclutamiento, selección e inducción de becarios).

Línea 5: Servicios Académicos y Medios Educativos.

Es un conjunto de productos orientados a incrementar la calidad de las soluciones de capacitación, actualización profesional y desarrollo de ejecutivos y directivos, a través de medios educativos de vanguardia.

Productos específicos:

- Administración de los centros de capacitación Pemex y/o IMP.
- Coordinación y apoyo para eventos internos de Pemex.
- Materiales de apoyo a la capacitación.
- Diseño instruccional para soluciones en capacitación.
- Eventos de capacitación y desarrollo a distancia, en línea o virtual.

Para la realización de los productos de las cinco líneas de negocio anteriores la Unidad de Negocio de Capacitación cuenta con personal especialista en desarrollo humano con los siguiente perfiles:

Jefe de Proyecto

Es el responsable de planear, iniciar, programar, ejecutar, controlar y cerrar las actividades relacionadas, y administrar los recursos humanos, materiales y financieros asignados al proyecto, buscando la rentabilidad, y la atención y satisfacción del cliente.

Jefe de Programa

Es el responsable de planear, programar, ejecutar y evaluar las actividades relacionadas con el desarrollo de los programas de capacitación coordinando los compromisos con los responsables de Pemex y con los instructores, buscando cumplir con los requerimientos y las expectativas de capacitación.

4.4.5. GERENCIA DE ATENCIÓN A CLIENTES

La Gerencia de Atención a Clientes de Capacitación está adscrita a la Dirección Regional Zona Centro del IMP y tiene como funciones principales supervisar la calidad de los proyectos de capacitación que se realizan en la Región.

Atiende a los cuatro organismos subsidiarios y a las direcciones corporativas de Petróleos Mexicanos. La jefatura de la gerencia y el propio Centro Oficinas Centrales del IMP se ubican a unos cuantos metros del Centro Administrativo de Pemex en la Ciudad de México. Ver la gráfica no. 4 del mapa de distribución geográfica y la gráfica no. 5 de la estructura organizacional.

Cabe destacar que la Gerencia de Atención a Clientes es la de mayor dispersión geográfica de las cuatro regiones de capacitación y es la única que presta sus servicios a los cuatro Organismos y a las diez áreas del Corporativo de Pemex. Atiende a una población potencial de 54,500 trabajadores de Petróleos Mexicanos, cuatro de las seis refinerías a nivel nacional y cuatro de las cinco gerencias comerciales existentes que equivalen al 80% de la capacitación que se da a través del IMP por Pemex Refinación.

En relación a Pemex Petroquímica esta Gerencia tiene el 50% del programa asignado al IMP.

Dos activos de Pemex Exploración y Producción el de Veracruz y Sede México, quienes representan el 36% del presupuesto asignado a capacitación.

Y por la ubicación en la Ciudad de México atiende el 50% del programa del Corporativo de Administración y el de Finanzas que se le asigna al Instituto.

Cabe destacar que, el universo del Centro Administrativo de Pemex es de 10,827 trabajadores de los cuales el 43% pertenecen al Corporativo, el 34% a Refinación, 11% a Exploración y Producción, 11% a Gas y Petroquímica Básica y el 1% a Petroquímica.

Gráfica No. 4

Durante el 2002 se sumaron los siguientes:

- Promover la certificación de instructores internos.
- Acreditar centros IMP como centros de evaluación de instructores reconocidos ante el CONOCER.
- Promover la certificación del personal administrador de la capacitación.

4.4.5.1. Relación de la problemática existente en la región centro

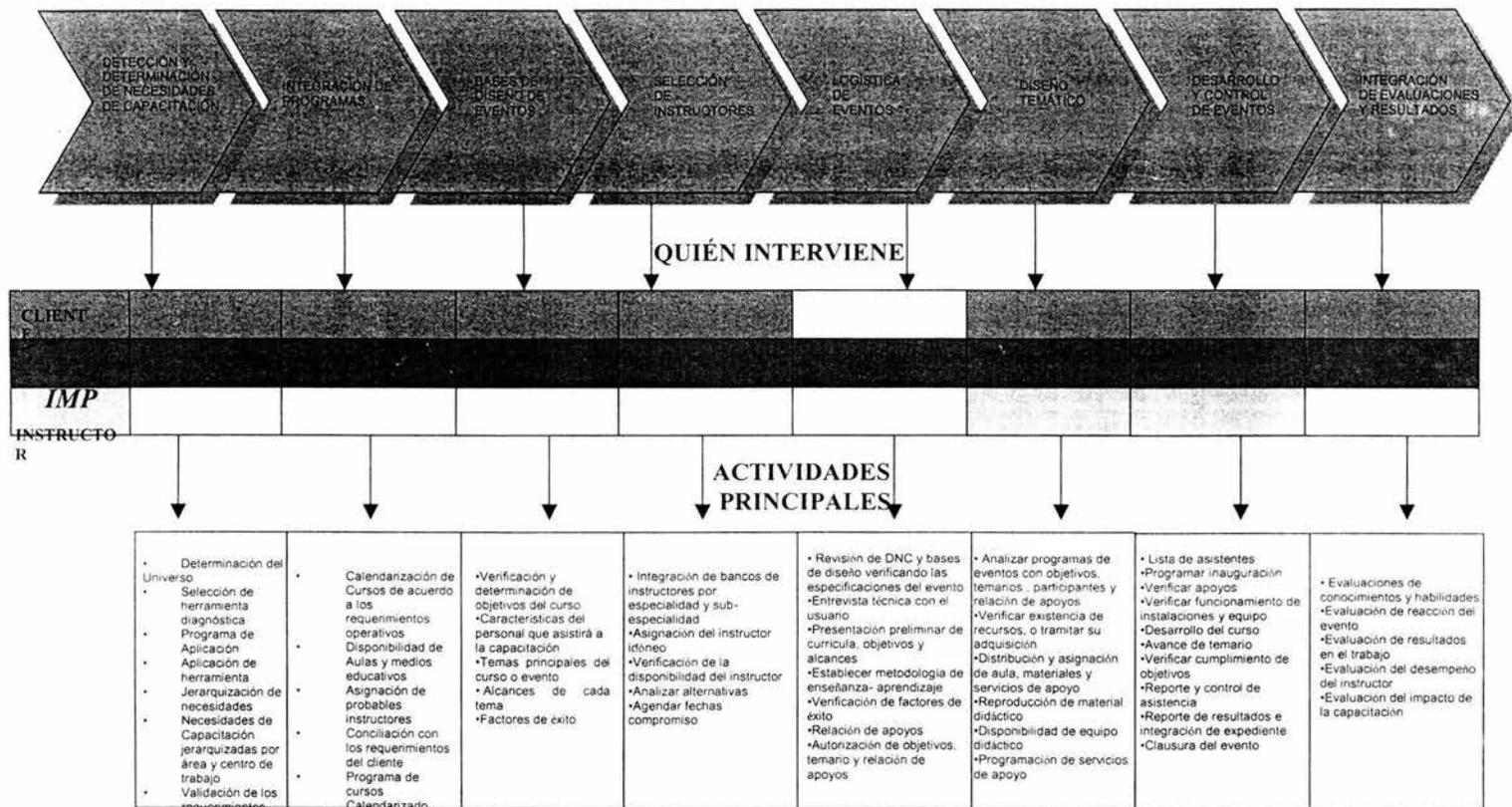
De acuerdo a las debilidades y amenazas citadas en el tema 4.3 y tomando como base la información del “Plan Estratégico de la Región Centro” y del estudio de “Imagen y Posicionamiento del IMP” la problemática más relevante en la Región es la siguiente:

- Algunas Subsidiarias de Pemex limitan la participación del IMP, tal es el caso de Pemex Refinación, y de Pemex Gas y Petroquímica Básica.
- Falta de planificación de la capacitación a mediano y largo plazo con Pemex.
- Se enfrenta la inercia de arranque, ya que se está iniciando un esfuerzo de capacitación especializada con la participación de las competencias del IMP para impartir cursos de alta tecnología.
- Al no contar con personal dedicado exclusivamente a la instrucción se contrata a personal externo que cumpla con los requerimientos de los cursos.
- Los competidores del IMP tienen alta participación en el proceso de consultoría, servicios técnicos, desarrollo humano y organizacional.
- Existió en la administración anterior una manifestación explícita por parte del IMP sobre el abandono de algunos servicios.
- El cliente ha planeado la sustitución del IMP para el suministro de los servicios de capacitación (PGPB y PR ya dieron instrucciones).
- La alta dirección de Pemex no percibe el valor agregado del personal del Instituto en el proceso actual de capacitación. Sin embargo las áreas operativas directamente involucradas manifiestan lo contrario.
- El Plan Estratégico de la Dirección Ejecutiva de Capacitación señala que el crecimiento esperado de la facturación en la Unidad de Negocios es de una tasa promedio del 22% anual, proyectándose de 347 millones de pesos en el año 2002 a 653 en el 2006 (Gráfica no. 6).
- En la evolución de la facturación de la Unidad de Negocios de Capacitación, Pemex Exploración y Producción es el Organismo que mayor demanda los servicios del IMP; sin embargo, por su ubicación física aún cuando contribuye con el 42% de los ingresos de la Región Centro, no alcanza los niveles de facturación que se obtienen en otras zonas del IMP.

4.5. PROCESO DE CAPACITACIÓN

En el IMP la actividad de capacitación está determinada por el Sistema de Calidad certificado bajo la Norma ISO-9001: 2000 con el proceso “Proporcionar Soluciones de Capacitación” PS-CA expedido el registro No 1963.1 el 21 de diciembre de 2000 como se muestra el proceso en la gráfica no. 2.

PROCESO DEL SERVICIO DE CAPACITACIÓN



**** SE CONSIDERA INSTRUCTOR A UNA PERSONA FÍSICA CONTRATADA POR HONORARIOS. OBRA DETERMINADA Y EN ALGUNOS CASOS PERSONAS MORALES**



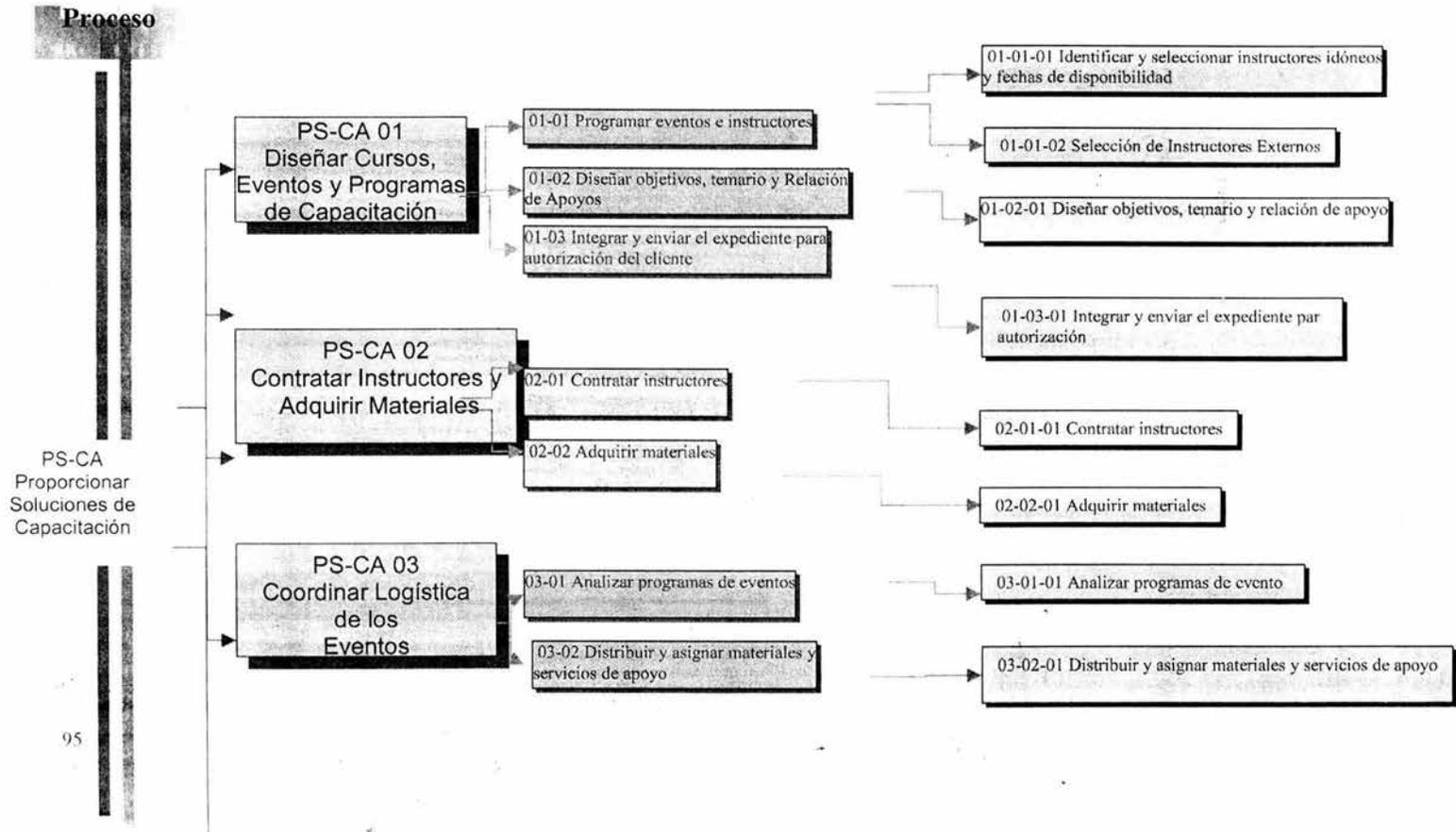
GRÁFICA NO. 2
INSTITUTO MEXICANO DEL PETRÓLEO
DIRECCIÓN EJECUTIVA DE CAPACITACIÓN

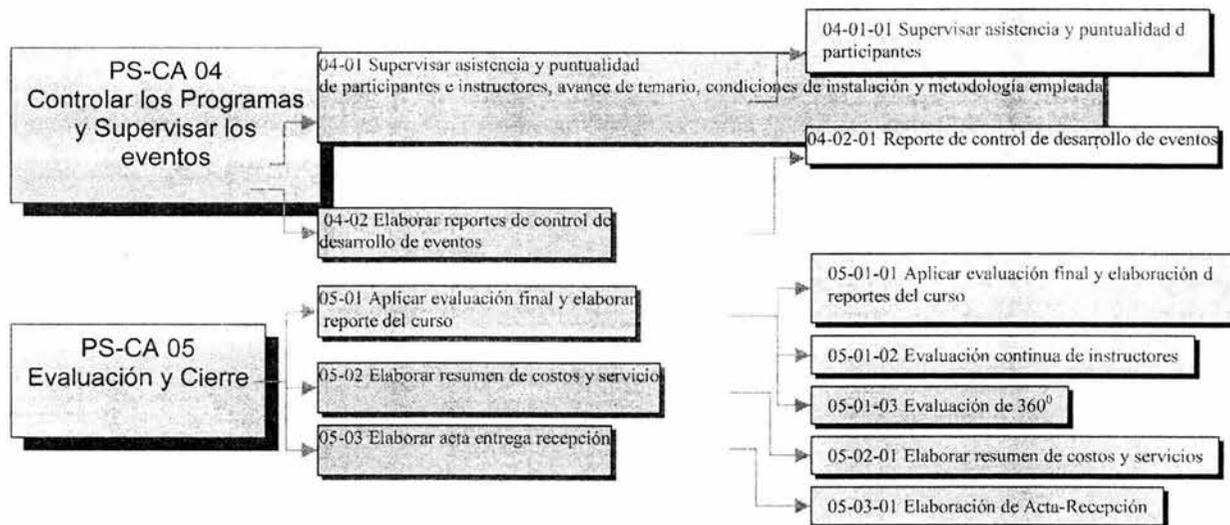


Nivel 2 del Proceso

Nivel 3 del Proceso PS-CA

Nivel 4 Procedimientos PS-CA





A partir de agosto de 2000, entró en vigencia el sistema de calidad en el IMP y en diciembre del mismo año se obtuvo la Certificación del proceso “Proporcionar Soluciones de Capacitación”, cuyo fin es normalizar y homogeneizar la unidad de negocio en todos los centros de capacitación; además, de obtener ventajas de una mayor confianza e imagen para Pemex. Lo que permitirá captar y desarrollar mejoras continuas al proceso y a los productos que se le proporcionan al cliente; redundando en un mayor valor agregado y por ende mayor participación en los programas de capacitación.

Cada año, el IMP lleva a cabo el compromiso de revisar y actualizar el sistema de calidad, aunado a las auditorías de seguimiento de la firma certificadora, que ratifican ese compromiso.

Como pilar del sistema se tiene presente la Política de Calidad, que se enuncia a continuación:

“La administración de la Calidad debe orientarse al cliente, al órgano de gobierno y al personal; está basada en una cadena de liderazgo y es participativa, buscando una mejora continua del desempeño integral, con atención al cumplimiento de normas y leyes.”

Para el logro del cumplimiento se tienen definidos objetivos de calidad y a su vez indicadores que todos los centros IMP deben aplicar.

4.6. Proceso de Capacitación PEMEX-IMP (Convenio de colaboración PEMEX-IMP, 2000, modificado).

4.6.1 Descripción

Las políticas y lineamientos norman la actuación general en Pemex, sin embargo las aplicaciones prácticas de éstas pueden variar por las necesidades específicas en cada uno de los Organismos, por consiguiente las acciones del proceso de capacitación también pueden cambiar de una Subsidiaria a otra.

El proceso general de capacitación que ha sido definido está descrito como cadena productiva porque genera valor, el cuál está integrado por ocho etapas:

1. Detección de necesidades de capacitación.- Cuyo objetivo es mediante alguna metodología, determinar los requerimientos de capacitación de las áreas usuarias.
2. Integración de programas.- Con la información recopilada de los grupos naturales de trabajo se integran los programas preliminares calendarizados.
3. Bases de diseño de eventos.- Se definen los objetivos y alcances para el diseño del contenido temático.

Proceso de Capacitación PEMEX – IMP.

4. Selección de instructores.- Se seleccionan a los profesionales idóneos del banco de instructores, así como la elaboración de agendas compromiso.
5. Diseño temático.- Con las bases determinadas, objetivos a lograr y las especificaciones del servicio de capacitación, se diseña el contenido temático, la metodología de enseñanza-aprendizaje y los apoyos didácticos necesarios.
6. Logística de eventos.- Se preparan los materiales y equipos didácticos, los servicios de apoyo para la impartición del curso, así como las aulas, talleres, laboratorios u otra instalación específica.
7. Desarrollo y control de eventos.- Es la etapa donde se realiza propiamente la acción de capacitación, consistente en el inicio del curso, la supervisión-seguimiento del mismo para evitar posibles desviaciones y/o llevar a cabo los correctivos necesarios para el logro de los objetivos planteados.
8. Integración de evaluaciones y resultados.- En esta última etapa, se llevan a cabo las evaluaciones tanto del curso, como del instructor, de los capacitandos y los resultados de la capacitación en el trabajo

En la gráfica no. 1 se ilustra el proceso de capacitación en donde se observa en cada etapa la participación de Petróleos Mexicanos y la colaboración del IMP como entidad capacitadora. Cabe destacar, la intervención del instructor quien participa en el mismo proceso, como un insumo en el diseño temático y en la impartición del evento.

Las etapas son desarrolladas en mayor o menor grado de importancia por cada una de las subsidiarias.

Para el caso de la detección de necesidades, cabe señalar que existen varias metodologías no hay una única; pero en el pasado, se utilizaba en forma general el Diagnóstico Institucional de Capacitación y Productividad (DICAP). La razón está en que la actividad de capacitación estaba concentrada un entidad llamada “Gerencia de Relaciones Laborales”, quien generaba los “Lineamientos Generales para la Elaboración de Planes y Programas de Capacitación” de aplicación a todos los centros de trabajo. Así mismo, el control presupuestal, la operación de los programas y el seguimiento del cumplimiento mediante un software llamado Sistema Informático de Capacitación “SICAP”

Como marco normativo, en esa época (1986) fue autorizado el “Manual de Procedimientos Administrativos de Capacitación para Petróleos Mexicanos”.

5.

METODOLOGÍA

5. METODOLOGÍA:

5.1. Planteamiento del problema:

¿Habrá diferencias estadísticamente significativas entre las actitudes y expectativas hacia la capacitación de quienes asistieron a un curso de Asertividad (CA) o Excelencia Secretarial (CES) y las de quienes no?

5.2. Objetivos:

- ❖ Analizar el proceso de capacitación desde el punto de vista psicológico, es decir tomar en cuenta las actitudes y expectativas hacia la capacitación. Con la aplicación de dos cuestionarios que permita determinar uno las actitudes y otro las expectativas del personal de PEP hacia la Capacitación (pre-test).
- ❖ Determinar el interés del personal de PEP en cuanto a la capacitación que imparte el IMP.
- ❖ Evaluar si las actitudes y las expectativas hacia la capacitación cambian después de un Curso *ex pos facto* o sin curso. Los cuestionarios arriba mencionados (post-test) permitirán conocer las actitudes y expectativas del personal de PEP después de haber recibido el curso de Asertividad o Excelencia Secretarial o en el caso de quienes no tomaron curso después de un tiempo igual al que dura el evento.
- ❖ Sugerir mejoras en el proceso de trabajo de capacitación y estrategias de atención al cliente, de manejo de grupos por los instructores, de técnicas de motivación y liderazgo, y de diseño de cursos, que ayuden a retroalimentar.

5.3. Hipótesis.

Ho: No hay diferencias estadísticamente significativas de las actitudes y las expectativas hacia la capacitación de quienes tomaron un Curso de Asertividad o Excelencia Secretarial y quienes no.

Ha: Hay diferencias estadísticamente significativas de las actitudes y las expectativas hacia la capacitación de quienes tomaron un Curso de Asertividad o Excelencia Secretarial y quienes no.

5.4. Variables:

VI: Condición de capacitación

- a) Con curso de Asertividad o Excelencia Secretarial
- b) Sin curso

Metodología

VD: Actitudes y expectativas hacia la capacitación.

5.4.1. Definición de variables.

Variable independiente: Condición de capacitación

Con curso de capacitación.

Definición conceptual: proceso de enseñanza aprendizaje, orientado a que una persona cuente con los conocimientos, habilidades y actitudes definidos, para lograr los niveles de calidad y productividad dentro de una función organizacional, conforme a los requerimientos de sus clientes y usuarios internos y/o externos, mejorando las condiciones del propio individuo.

Definición operacional: cursos de capacitación pertenecientes al área de Desarrollo Humano (Asertividad o Excelencia Secretarial) diseñados de acuerdo a la Detección de Necesidades de Capacitación (DNC) a los que asiste personal de PEP.

Sin curso de capacitación.

Definición conceptual: Personal que no está asignado a participar dentro del programa de Capacitación.

Definición operacional: Personal de P.E.P. que no asiste a ningún cursos de capacitación pertenecientes al área de Desarrollo Humano.

Variables dependientes: actitud y expectativas

Actitud

Definición conceptual: Las actitudes se conforman a partir del repertorio de creencias salientes relativas al objeto de actitud, es un juicio evaluativo bipolar. Para Rodríguez (1978) la actitud es "Una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto".

Definición operacional: Se medirá por medio de las respuestas que los sujetos den a la escala de actitudes hacia la capacitación, que se aplicará antes del curso y al término del mismo, en el caso de quienes no toman curso se aplicará el pretest y el postest considerando el tiempo que dura un evento.

Expectativas

Definición conceptual: las finalidades esperadas o deseadas respecto a la actividad personal o profesional. Para Vroom (1964, citado en Muchinsky 1994: p.384), "La teoría de las expectativas, es una teoría cognitiva; se supone que cada persona toma la decisión racional de dedicar cierto esfuerzo a las actividades que le reportarán las recompensas deseadas".

Definición operacional: Se medirá por medio de las respuestas que los sujetos den en el pretest y el postest sobre expectativas, que se aplicará antes del curso y al término del mismo, en el caso de quienes no toman curso se aplicará el pretest y el postest considerando el tiempo que dura un evento.

5.5. Método

5.5.1. Tipo de Investigación

De Campo

Se eligió este tipo de investigación debido a que sus características son adecuadas a las condiciones de ésta investigación: “es una situación real, donde una o más variables independientes son manipuladas por el experimentador, con el máximo cuidado que permita la situación...el experimento de campo tiene menor grado de control.” “es una investigación *ex post facto* tendientes a descubrir las relaciones entre las variables” (Kerlinnger,1985: p. 283) la ventaja de este tipo de investigación es que se trabaja con situaciones reales que se observan y después se analizan.

5.5.2. Tipo de Diseño:

Cuasiexperimental pre-test – pos-test, con grupo control (Diseño 10 de Campbell T. Donald y Stanley C. Julian,1995).

G1 O X O

G2 O O

(O= actitudes y expectativas hacia la capacitación; X= curso de capacitación)

Las ventajas que proporciona este diseño de investigación son que a pesar de ser una investigación de campo se pueden tener puntos de comparación dentro del mismo grupo y entre grupos.

5.6. Sujetos:

La muestra estuvo constituida por 97 sujetos 73 mujeres y 24 hombres (41.3 (22-63)), pertenecientes a Pemex Exploración y Producción (PEP), del Órgano Interno de Control (OIC), Gerencia de Recursos Materiales (GRM), Gerencia de Procesos de Negocios (GPN), Gerencia de Recursos Financieros (GRF). 50 sujetos forman el grupo experimental y 47 el grupo control.

Criterios de inclusión.-

Metodología

Para el grupo experimental: era necesario que asistieran a un curso de desarrollo humano.

Para el grupo control: que de momento no estuvieran tomando curso de desarrollo humano

Criterios de exclusión.-

Grupo experimental: que no quieran participar

Grupo control: que estén asistiendo a un curso de desarrollo humano con otra compañía o que se nieguen a participar.

Criterio de eliminación.- es el mismo para ambos grupos. Que los sujetos dejen de contestar el 15% de cualquiera de los dos cuestionarios.

5.7. Instrumento

Se utilizó una escala de actitudes (Actitudes hacia la capacitación, tomada de la tesis “Cambio de actitudes a través de la capacitación en asistentes médicas” de Lucia Castillo García. –anexo VIII-), y un cuestionario sobre expectativas profesionales (anexo VIII)

La escala de actitudes está formada por 40 reactivos tipo Likert de 4 grados (Castillo, 1997). Siendo el puntaje mínimo de 40 y el máximo 160.

Categoría de Creencias: Aspectos que indican lo que los participantes creen o suponen de la Capacitación.

Categoría de Cogniciones: Conocimientos que los participantes tienen acerca de la Capacitación que imparte el IMP.

Categoría de Afectividad: Sentimientos que los participantes manifiestan con respecto a la Capacitación.

Categoría de Conducta: Disposición y participación de los integrantes a los grupos hacia la Capacitación.

Categoría	REACTIVO									
Creencias	3	13	14	15	18	19	24	31	37	39
Cogniciones	6	7	9	12	21	26	27	32	33	40
Afectividad	4	5	8	11	16	20	23	25	28	30
Conducta	1	2	10	17	22	29	34	35	36	38

El instrumento diseñado para Expectativas está conformado por 20 reactivos tipo Likert de 4 grados siendo el puntaje mínimo 20 y el máximo 80, dirigidos a conocer las expectativas personales (10 reactivos) y profesionales (10 reactivos) que los participantes tienen con relación al curso

Categoría de Exp. Profesionales: Lo que se espera con relación al desarrollo profesional.

Categoría de Exp. Personales: Lo que se espera dentro del desarrollo personal de un individuo.

Categoría	REACTIVO									
Profesionales	2	3	7	9	12	14	15	16	17	18
Personales	1	4	5	6	8	10	11	13	19	20

5.8. Procedimiento

Para el grupo 1 (Grupo Experimental) se tomaron los cursos de Asertividad y Excelencia Secretarial debido a que forman parte de los cursos de desarrollo humano y se cree que éstos son los que tienen un mayor impacto en la motivación de los participantes.

A los participantes se les aplicó la escala de actitudes y el cuestionario de expectativas al iniciar el curso dándoles las siguientes indicaciones:

“Para ésta investigación se requiere de dos aplicaciones una al inicio de su curso (pretest) y otra al final (postest). Los siguientes cuestionarios tienen como finalidad recabar información acerca de la Capacitación y sus expectativas. Los datos que proporcionen serán confidenciales y su uso será estadístico. Marquen con una “X” la opción que se acerque más a su opinión, no hay respuestas correctas ni incorrectas”.

Al término del curso se les solicitó contesten de nuevo la escala y el cuestionario repitiendo el procedimiento.

Al finalizar ambas aplicaciones se les agradeció su participación.

Para el Grupo 2 (Grupo Control) se aplicó el mismo procedimiento excepto que a éstos no se les impartió curso alguno y antes de aplicar el pre-test se les preguntó cuánto tiempo tenían de no asistir a cursos de capacitación del área de Desarrollo Humano (como requisito para descartar que estén asistiendo a un curso con otra compañía); a los sujetos que cumplen con esta condición se les aplicó el pre-test y después de un periodo de dos semanas el post-test.

5.9. Análisis estadístico:

Para el análisis estadístico de los datos obtenidos se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for the Social Sciences, SPSS) versión 11.0, mediante la distribución estadística t de Student para muestras independientes y Correlación de Pearson. El análisis de varianza (One way) y el Alfa de Cronbach con un nivel de significancia de 0.05 o menor.

La t de Student para muestras independientes fue seleccionada por:

- Ser una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias.
- Su nivel de medición es intervalar o de razón, en este caso se utilizaron valores codificados como variables ficticias (0,1,2,3).

Metodología

- Esta prueba se utiliza para comparar los resultados del grupo control y el grupo experimental.

El análisis de Correlación de Pearson:

- Este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables (Daniel, 1995), en este caso se utilizó para conocer el grado de relación entre las categorías que componen a los instrumentos para cada aplicación.
- Los estudios correlacionales miden las dos o más variables que se pretende ver si están o no relacionadas en los mismos sujetos y después se analiza la correlación, en este caso se observaron las correlaciones entre las categorías de los instrumentos.
- La correlación puede ser positiva o negativa.
- Si es positiva, significa que sujetos con altos valores en una variable tenderán a mostrar altos valores en la otra variable.
- Si es negativa, significa que sujetos con bajos valores en una variable tenderán a mostrar bajos valores en la otra variable.
- Se utilizaron variables codificadas como ficticias.

El análisis de varianza (One way)

- Es una prueba estadística para analizar si más de dos grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a sus medias y varianzas. La prueba "t" es utilizada para dos grupos y el análisis de varianza unidireccional se usa para tres, cuatro o más grupos. En este caso, fue utilizada esta prueba para comparar tanto los grupos como las fases de aplicación y de esta forma tenemos cuatro grupos comparándose con cada categoría de los instrumentos.

Alfa de Cronbach

- Para evaluar la confiabilidad de los instrumentos y determinar qué reactivos podrían ser eliminados por aumentar la confiabilidad de los mismos. Esta prueba se utilizó debido a que se observó que el instrumento les parecía a los participantes largo y con la finalidad de mejorarlo.

6.

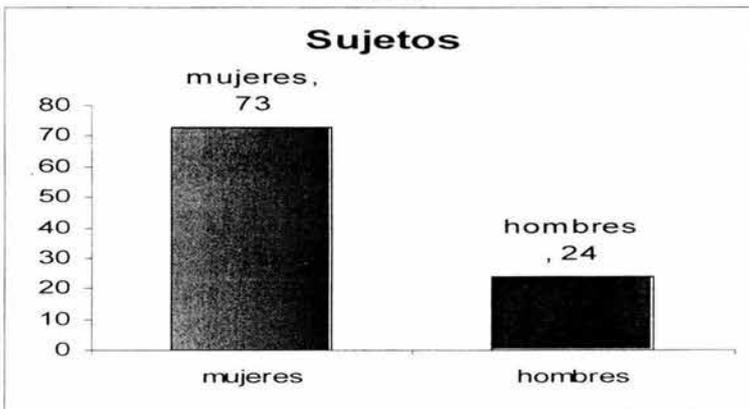
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

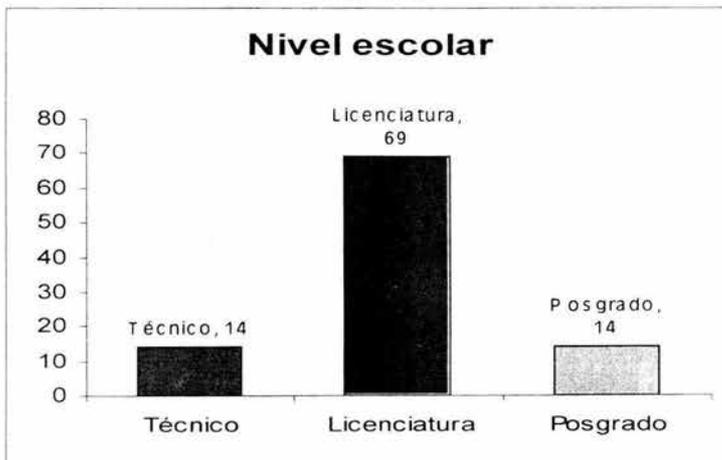
Con el objetivo de obtener resultados, se analizaron las respuestas a los 40 reactivos del instrumento de actitudes y los 20 reactivos correspondientes al instrumento para medir expectativas aplicados a 97 sujetos en dos fases (pretest - postest) con un grupo control y uno experimental.

Los resultados obtenidos se describen de manera resumida en la Tabla. 1, se obtuvieron al aplicar los instrumentos a 97 sujetos (73 mujeres y 24 hombre), que se encontraban en un rango de edad de los 22 a los 63 años con una media de 41.3 años, de los que 14 son técnicos, 69 con Licenciatura y 14 con Postgrado. Ver gráficas 1, 2 y 3.

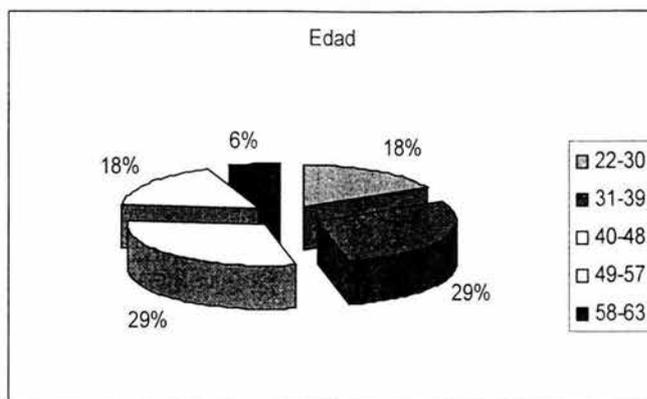
Gráfica 1



Gráfica 2.



Gráfica 3.



No. de sujetos por rango de edad.

En la tabla 1 se presenta un resumen descriptivo de los resultados globales para los dos grupos y los dos instrumentos con sus correspondientes categorías.

Fase	Grupo	Descriptor	Cognición	Creencia	Afectividad	Conducta	Total de actitudes	Expectativas Profesionales	Expectativas Personales	Total de expectativas
Pretest	Control	Media	21	21	25.77	21.94	90.19	18.09	21.74	39.83
		Mínimo	16	16	19	17	80	10	16	28
		Máximo	26	26	32	27	102	26	27	53
	Experimental	Media	20.55	19.64	25.72	21.46	87.32	14.46	20.54	35
		Mínimo	18	15	19	15	67	10	15	26
		Máximo	26	25	30	27	104	26	28	51
Postest	Control	Media	21.61	21.51	25.57	21.85	90.55	18.15	21	39.15
		Mínimo	16	16	20	17	74	10	14	24
		Máximo	28	31	29	27	112	30	27	57
	Experimental	Media	20.40	19.76	25.5	20.96	87.12	13.6	20.4	34
		Mínimo	16	16	19	16	72	10	12	22
		Máximo	30	26	32	31	103	26	26	51

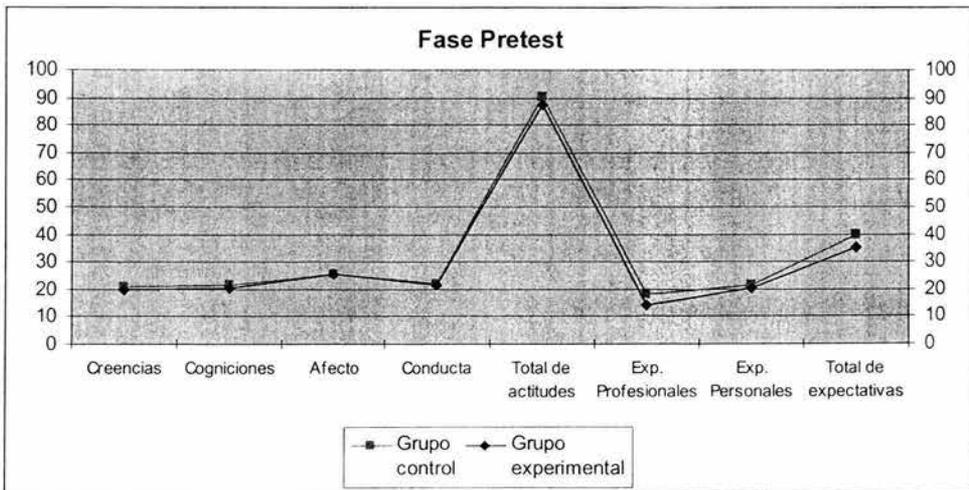
Tabla no. 1 Resumen descriptivo.

Prueba t de Student para muestras independientes (Fase Pretest)

Tabla 2

	Grupo	N	Media	T	Significancia	Diferencia de medias
Creencias	Control	47	21.0000	2.687	0.009	1.36
	Experimental	50	19.6400			
Cogniciones	Control	47	21.4894	1.516	0.133	0.9894
	Experimental	50	20.5000			
Afecto	Control	47	25.7660	0.098	0.922	0.046
	Experimental	50	25.7200			
Conducta	Control	47	21.9362	0.812	0.419	0.4762
	Experimental	50	21.4600			
Total de actitudes	Control	47	90.1915	2.013	0.042	2.8715
	Experimental	50	87.3200			
Profesionales	Control	47	18.0851	4.668	0.000	3.6251
	Experimental	50	14.4600			
Personales	Control	47	21.7447	2.189	0.031	1.2047
	Experimental	50	20.5400			
Total de expectativas	Control	47	39.8298	4.011	0.000	4.8298
	Experimental	50	35.0000			

En esta tabla se puede observar que las diferencias estadísticamente significativas al comparar los grupos en el pretest solo se encuentran en las categorías de *Creencias* con un nivel de significancia de .009, *exp. Profesionales* .000, *exp. Personales* .031, siendo significativa también la diferencia en el *total para actitudes* es de .042 y para el *total de expectativas* de .000.



Prueba t de Student para muestras independientes (Fase Posttest)

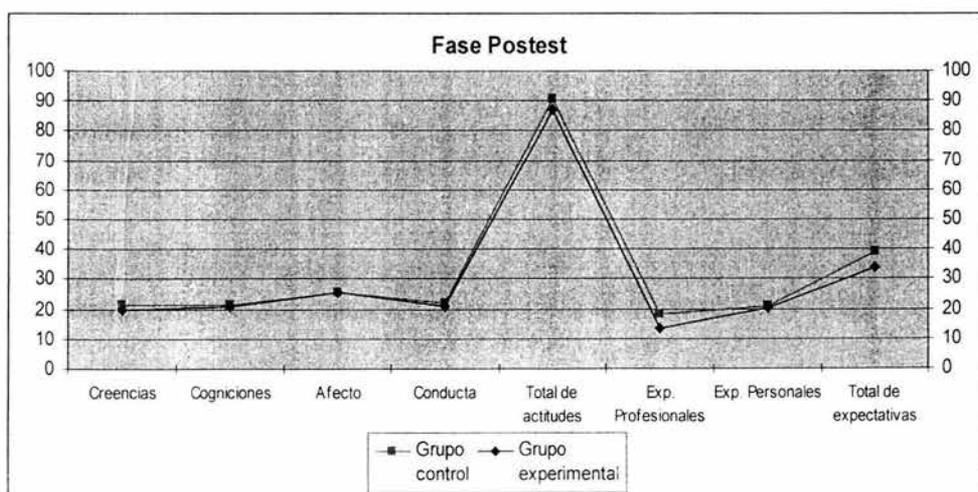
Análisis e Interpretación de Resultados

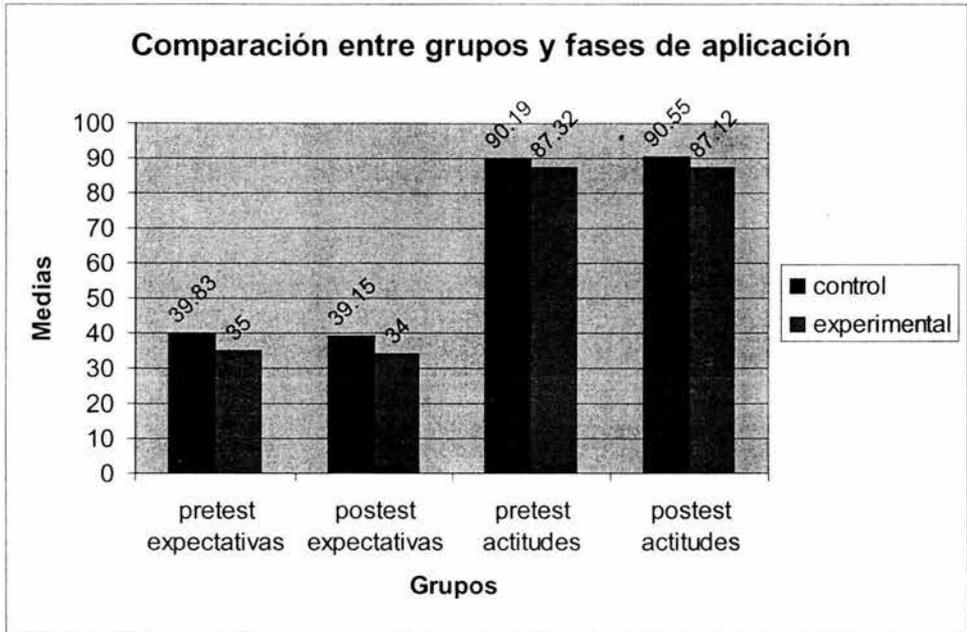
Tabla 3

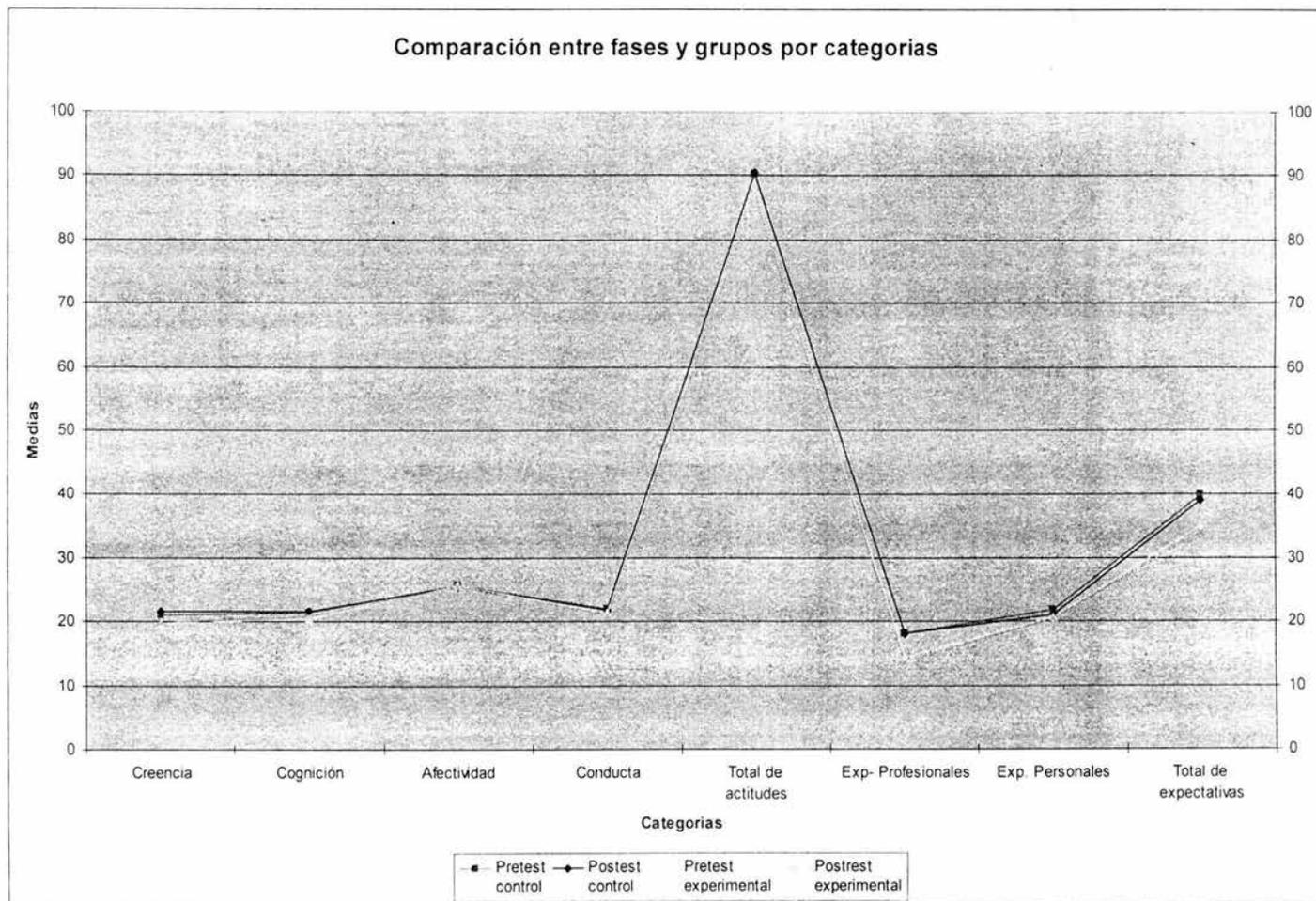
	Grupo	N	Media	t	Significancia	Diferencia de medias
Creencias	Control	47	21.5106	3.146	.002	1.7506
	Experimental	50	19.7600			
Cogniciones	Control	47	21.6170	1.136	.259	.7170
	Experimental	50	20.9000			
Afecto	Control	47	25.5745	.164	.870	.0745
	Experimental	50	25.5000			
Conducta	Control	47	21.8511	1.618	.109	.8911
	Experimental	50	20.9600			
Total de actitudes	Control	47	90.5532	2.451	.016	3.4332
	Experimental	50	87.1200			
Profesionales	Control	47	18.1489	6.295	.000	4.5489
	Experimental	50	13.6000			
Personales	Control	47	21.0000	1.060	.292	.6000
	Experimental	50	20.4000			
Total de expectativas	Control	47	39.1489	4.431	.000	5.1489
	Experimental	50	34.0000			

En esta tabla se puede observar que las diferencias estadísticamente significativas al comparar los cursos en el postest sólo se mantiene en las categorías de *Creencias* con .002 de significancia y donde el grupo control obtuvo puntajes más altos que el grupo experimental, *Profesionales* .000 de significancia, siendo significativa también la diferencia en el *total para actitudes* de .016 y para *expectativas* de .000.

En las siguientes graficas se ejemplifica el análisis obtenido por medio de la prueba t de Student.







El siguiente análisis con la prueba t de Student al comparar cursos, se realizó para conocer si hay diferencias estadísticamente significativas de acuerdo con el curso que tomaron.

Prueba t de Student para grupos independientes (Pretest: comparación de cursos)

Tabla 4

	Grupo	N	Media	t	Significancia	Diferencia de medias
Creencias	Asertividad	30	20.1333	1.672	.101	1.2333
	Excelencia Secretarial	20	18.9000			
Cogniciones	Asertividad	30	19.6667	-2.276	.027	-2.0833
	Excelencia Secretarial	20	21.7500			
Afecto	Asertividad	30	25.7667	.204	0.839	0.1167
	Excelencia Secretarial	20	25.6500			
Conducta	Asertividad	30	21.3000	-421	0.676	-4000
	Excelencia Secretarial	20	21.7000			
Total de actitudes	Asertividad	30	86.8667	-508	0.614	-1.1333
	Excelencia Secretarial	20	88.0000			
Profesionales	Asertividad	30	14.4667	.014	0.989	.0167
	Excelencia Secretarial	20	14.4500			
Personales	Asertividad	30	20.9000	1.104	0.275	.9000
	Excelencia Secretarial	20	20.0000			
Total de expectativas	Asertividad	30	35.3667	.506	0.616	.9167
	Excelencia Secretarial	20	34.4500			

En esta tabla se puede mostrar que las diferencias estadísticamente significativas al comparar los cursos en el pretest sólo se encuentran en la categoría de *Cogniciones* con un nivel de significancia de .027.

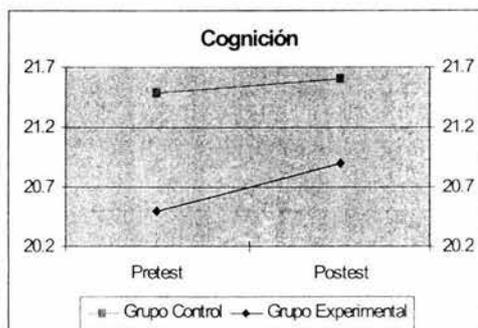
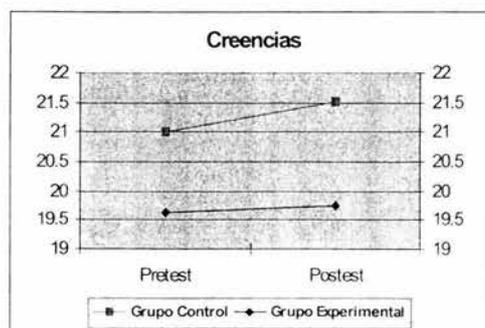
Prueba t de Student para muestras independientes (postest: comparación de cursos)

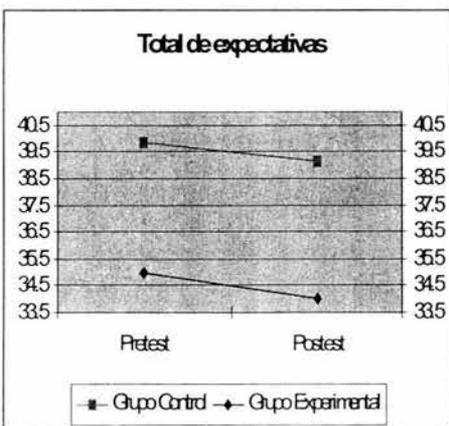
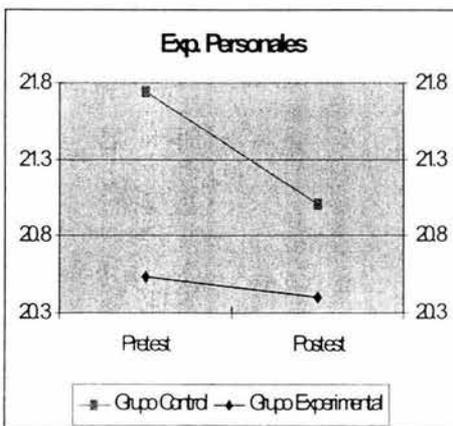
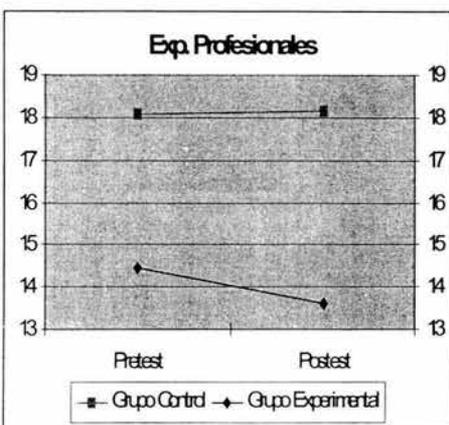
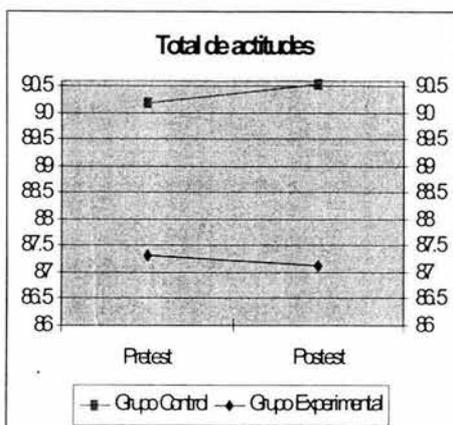
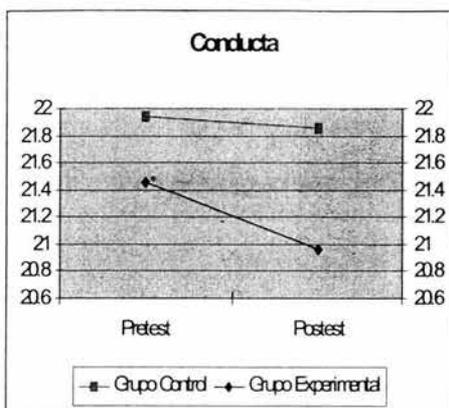
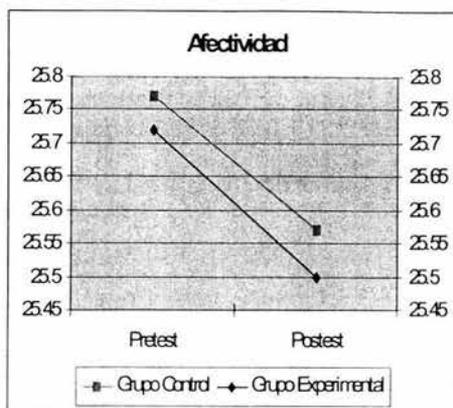
Tabla 5

	Grupo	N	Media	t	Significancia	Diferencia de medias
Creencias	Asertividad	30	20.4286	2.175	.035	1.5195
	Excelencia Secretarial	20	18.9091			
Cogniciones	Asertividad	30	20.1786	-2.411	.020	-1.6396
	Excelencia Secretarial	20	21.8182			
Afecto	Asertividad	30	26.1071	1.988	.053	1.3799
	Excelencia Secretarial	20	24.7273			
Conducta	Asertividad	30	20.9286	-.079	.937	-.0714
	Excelencia Secretarial	20	21.0000			
Total de actitudes	Asertividad	30	87.6429	.585	.562	1.1883
	Excelencia Secretarial	20	86.4545			
Profesionales	Asertividad	30	14.2500	1.468	.149	1.4773
	Excelencia Secretarial	20	12.7727			
Personales	Asertividad	30	20.7143	.934	.355	.7143
	Excelencia Secretarial	20	20.0000			
Total de expectativas	Asertividad	30	34.9643	1.432	.159	2.1916
	Excelencia Secretarial	20	32.7727			

En esta tabla puede verse que las diferencias estadísticamente significativas al comparar los cursos en el postest sólo se encuentran en las categorías de *Cogniciones* .020 de significancia que se mantiene en comparación con el pretest, y aparecen diferencias estadísticamente significativas en esta aplicación en *Creencias* con un .035 y *Afecto* con un .053, sin ser significativa la diferencia en el total para actitudes y expectativas.

Las siguientes gráficas nos sirven para ilustrar los resultados al comparar los grupos y las fases de aplicación.





Análisis e Interpretación de Resultados

Los resultados arrojados por la Correlación de Pearson para el Grupo Control en el Pretest se muestran en la tabla 6.

Las correlaciones significativas son aquellas que cuentan con un nivel de significancia igual o menor a 0.05. La interpretación del coeficiente de correlación de Pearson puede variar de -1.00 a +1.00 donde -1.00 es una correlación negativa perfecta y +1.00 es una correlación positiva perfecta.

0.00 No existe correlación entre conceptos o variables

+0.10 Correlación positiva / negativa débil

+0.50 Correlación positiva / negativa media

+0.75 Correlación positiva / negativa considerable

+0.90 Correlación positiva / negativa muy fuerte

+1.00 Correlación positiva / negativa perfecta

Tabla No. 6

Correlaciones Pretest grupo Control								
		COGNI	AFECTO	CONDUCTA	total de actitudes	PROFESIO	PERSONAL	total de expectativas
CREENCIA	Pearson Correlation	.080	.171	.547	.702	.332	.043	.237
	Sig. (2-tailed)	.595	.249	.000	.000	.023	.775	.109
COGNI	Pearson Correlation		-.151	.270	.569	.027	.046	.039
	Sig. (2-tailed)		.312	.066	.000	.858	.760	.796
AFECTO	Pearson Correlation			-.009	.406	-.014	-.019	-.018
	Sig. (2-tailed)			.951	.005	.927	.901	.906
CONDUCTA	Pearson Correlation				.724	.227	.161	.223
	Sig. (2-tailed)				.000	.125	.278	.132
total de actitudes	Pearson Correlation					.221	.094	.188
	Sig. (2-tailed)					.135	.531	.206
PROFESIO	Pearson Correlation						.594	.929
	Sig. (2-tailed)						.000	.000
PERSONAL	Pearson Correlation							.850
	Sig. (2-tailed)							.000

Aquí se observa que para el instrumento de actitudes las categorías que tienen una relación significativa son creencias y conducta con una significancia de .000 y una correlación positiva de 55 por cada 100. Lo que nos dice que las creencias se ven reflejadas en la conducta en un 55% de los casos esto podría mirarse además desde la teoría de la acción razonada.

Todas las categorías del instrumento de actitudes se correlacionan de manera significativa con el total de actitudes ya que cada una de ellas forma parte del total, al igual sucede con las categorías de las expectativas y el total de las mismas.

Para el instrumento de expectativas existe una correlación positiva de 59% entre expectativas profesionales y personales con un nivel de significancia de .000.

Los resultados arrojados por la Correlación de Pearson para el Grupo Experimental en el Pretest se muestran en la tabla 7.

Tabla no. 7

Correlaciones Pretest grupo Experimental

		COGNI	AFECTO	CONDUCTA	total de actitudes	PROFESIO	PERSONAL	total de expectativas
CREENCIA	Pearson Correlation	.154	.200	.311	.589	.577	.423	.560
	Sig. (2-tailed)	.284	.164	.028	.000	.000	.002	.000
COGNI	Pearson Correlation		.189	.518	.751	.335	.067	.244
	Sig. (2-tailed)		.188	.000	.000	.017	.646	.088
AFECTO	Pearson Correlation			.244	.508	.305	.304	.333
	Sig. (2-tailed)			.088	.000	.031	.032	.018
CONDUCTA	Pearson Correlation				.816	.394	.163	.325
	Sig. (2-tailed)				.000	.005	.260	.021
total de actitudes	Pearson Correlation					.585	.319	.518
	Sig. (2-tailed)					.000	.024	.000
PROFESIO	Pearson Correlation						.669	.941
	Sig. (2-tailed)						.000	.000
PERSONAL	Pearson Correlation							.880
	Sig. (2-tailed)							.000

Para el instrumento de actitudes las categorías correlacionadas positivamente son: *creencias* y *conductas* en un 31% significancia de .028; *cognición* y *conducta* con un 52% significancia de .000.

Todas las categorías del instrumento de actitudes se correlacionan de manera significativa con el total de actitudes con un nivel de significancia de .000, al igual sucede con las categorías de las expectativas y el total de las mismas.

En este caso hay también correlación entre los dos instrumentos en las categorías de: *Creencias* y *exp. Profesionales* se correlacionan en un 58%, *cognición* y *exp. profesionales* 34% con sig. De .017, *exp. Profesionales* y *afecto* en un 31% con sig. .031, *exp. Profesionales* y *conducta* en un 39% con sig. .005, *exp. Personales* y *creencias* en un 42% con sig. .002, *exp. Personales* y *afecto* en un 30% con sig. .032 y las excepciones son entre *expectativas personales* y *cognición*; *expectativas personales* y *conducta*. Los dos instrumentos se correlacionan positivamente en sus totales en un 52% y sig. .000

Los resultados arrojados por la Correlación de Pearson para el Grupo Control en el Postest se muestran en la tabla 8.

Análisis e Interpretación de Resultados

Tabla no. 8

Correlaciones Postest grupo Control

		COGNI	AFECTO	CONDUCTA	total de actitudes	PROFESIO	PERSONAL	total de expectativas
CREENCIA	Pearson Correlation	.230	.137	.356	.719	.370	.200	.314
	Sig. (2-tailed)	.120	.359	.014	.000	.011	.179	.032
COGNI	Pearson Correlation		.139	.135	.730	.116	.128	.130
	Sig. (2-tailed)		.353	.365	.000	.438	.392	.385
AFECTO	Pearson Correlation			-.078	.395	-.026	.094	.030
	Sig. (2-tailed)			.600	.006	.863	.528	.840
CONDUCTA	Pearson Correlation				.533	.294	.324	.329
	Sig. (2-tailed)				.000	.045	.026	.024
total de actitudes	Pearson Correlation					.314	.290	.324
	Sig. (2-tailed)					.032	.048	.026
PROFESIO	Pearson Correlation						.744	.947
	Sig. (2-tailed)						.000	.000
PERSONAL	Pearson Correlation							.920
	Sig. (2-tailed)							.000

Para el instrumento de actitudes la correlación positiva es: *Creencias y Conducta* en un 36% y sig. de .014.

Todas las categorías del instrumento de actitudes se correlacionan de manera significativa con el total de actitudes, al igual sucede con las categorías de las expectativas y el total de las mismas.

Para expectativas las categorías de *Profesionales y Personales* con un 74% y sig. de .000. Ambos instrumentos están relacionados positivamente en: *Creencia y exp. profesionales* en un 37% y sig. de .011; *conducta y exp. profesionales* en un 29% y sig. de .045; *conducta y exp. Profesionales* un 32% y sig. de .026; el total de los dos instrumentos esta correlacionado en un 32% y sig. de .026.

Los resultados arrojados por la Correlación de Pearson para el Grupo Experimental en el Postest se muestran en seguida.

Tabla no. 9.

Correlaciones Postest grupo Experimental

		COGNI	AFECTO	CONDUCTA	total de actitudes	PROFESIO	PERSONAL	total de expectativas
CREENCIA	Pearson Correlation	.250	.265	.306	.676	.685	.508	.702
	Sig. (2-tailed)	.081	.063	.030	.000	.000	.000	.000
COGNI	Pearson Correlation		.138	.365	.652	.135	-.018	.080
	Sig. (2-tailed)		.338	.009	.000	.351	.900	.582
AFECTO	Pearson Correlation			.161	.569	.357	.167	.318
	Sig. (2-tailed)			.264	.000	.011	.247	.025
CONDUCTA	Pearson Correlation				.737	.082	.299	.202
	Sig. (2-tailed)				.000	.569	.035	.160
total de actitudes	Pearson Correlation					.456	.367	.482
	Sig. (2-tailed)					.001	.009	.000
PROFESIO	Pearson Correlation						.496	.903
	Sig. (2-tailed)						.000	.000
PERSONAL	Pearson Correlation							.821
	Sig. (2-tailed)							.000

Para el instrumento de actitudes las relaciones son entre: *Creencia y Cogniciones* en un 30% y *Cogniciones y Conducta* en un 36% y sig. de .009.

Todas las categorías del instrumento de actitudes se correlacionan de manera significativa con el *total de actitudes*, al igual sucede con las categorías de las expectativas y el total de las mismas.

Creencias y exp. Profesionales en un 89% sig. de .000, *afecto y exp. Profesionales* en un 36% sig. de .011, *Creencias y Personales* en un 51% sig. de .000; *Conducta y Personales* en un 30% sig. de .000. Para el instrumento de *expectativas Profesionales y Personales* están relacionadas en un 50% sig. de .000.

La relación entre los dos instrumentos es de un 48% y significancia de .000.

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD

Los resultados arrojados por éste análisis en relación al instrumento de actitudes muestran que los 40 reactivos de este instrumento tienen un bajo nivel de confiabilidad y este se puede aumentar eliminando algunos reactivos lo que llevaría a tener un instrumento más confiable (.6627) y de sólo 19 reactivos.

Categoría de creencias

Confiabilidad = 0.4123

Si eliminamos los reactivos 3, 37, 14,39 y 31

Confiabilidad = 0.7196

Categoría de cogniciones

Confiabilidad = 0.4718

Si eliminamos los reactivos 9, 26, 32, 27 y 6

Confiabilidad = 0.6613

Categoría de afectividad

Confiabilidad = 0.1904

Si eliminamos los reactivos 30, 16, 20, 23, 25 y 28

Confiabilidad = 0.6800

Categoría de conducta

Confiabilidad = 0.3392

Si eliminamos los reactivos 17, 2, 22, 1 y 34

Confiabilidad = 0.5899

Tomando en cuenta sólo los reactivos que tienen una confiabilidad mayor el instrumento de actitudes queda conformado por 19 reactivos de la siguiente manera de acuerdo con sus categorías.

Análisis e Interpretación de Resultados

Categoría	REACTIVO				
	Creencias	13	15	18	19
Cogniciones	7	12	21	33	40
Afectividad	4	5	8	11	
Conducta	10	29	35	36	38

Confiabilidad del instrumento de actitudes.

Los resultados arrojados por este análisis en relación al instrumento de expectativas muestran que los 20 reactivos de este instrumento tienen un buen nivel de confiabilidad. Total = 0.8357

Categoría de exp. Profesionales

Confiabilidad = 0.8662

Categoría de exp. Personales

Confiabilidad = 0.4908

El instrumento diseñado para Expectativas permanece igual, por lo que sólo se mostrará el análisis estadístico para el instrumento de actitudes.

Categoría	REACTIVO									
	Profesionales	2	3	7	9	12	14	15	16	17
Personales	1	4	5	6	8	10	11	13	19	20

Al realizar el análisis estadístico sólo con los reactivos que tienen un mayor nivel de confiabilidad los datos arrojados son los siguientes:

Correlación pretest grupo control

Tabla 10

		COGNI	AFECTO	CONDUCTA	total de actitudes	PROFESIO	PERSONAL	total de expectativas
CREENCIA	Pearson Correlation	.003	.512	.572	.710	.321	.140	.275
	Sig. (2-tailed)	.982	.000	.000	.000	.028	.347	.062
COGNI	Pearson Correlation		.104	-.028	.550	-.093	-.091	-.102
	Sig. (2-tailed)		.486	.853	.000	.535	.545	.493
AFECTO	Pearson Correlation			.561	.738	.302	.167	.274
	Sig. (2-tailed)			.000	.000	.039	.262	.062
CONDUCTA	Pearson Correlation				.687	.424	.219	.378
	Sig. (2-tailed)				.000	.003	.138	.009
total de actitudes	Pearson Correlation					.298	.126	.253
	Sig. (2-tailed)					.042	.399	.086
PROFESIO	Pearson Correlation						.594	.929
	Sig. (2-tailed)						.000	.000
PERSONAL	Pearson Correlation							.850
	Sig. (2-tailed)							.000

Se puede ver en esta tabla que las categorías que se correlacionan del instrumento de actitudes son: *creencia* y *afecto* en un 51%, *conducta* y *creencia* en un 57% que se encontraba en la correlación realizada para todos los reactivos, *afecto* y *conducta* en un 56%.

Todas las categorías del instrumento de actitudes se correlacionan de manera significativa con el total de actitudes, al igual sucede con las categorías de las expectativas y el total de las mismas.

Las correlaciones que existen para los dos instrumentos son *creencia* y *exp. profesionales* con 31% que se presentó en el análisis anterior y para éste hay correlación también entre: *afecto* y *exp. profesionales* con un 30%, *conducta* y *exp. Profesionales* con un 42%; para el instrumento de expectativas la correlación entre sus dos categorías es de 59%.

La correlación para los totales de los dos instrumentos es de 25%.y en el análisis anterior no existió correlación.

Correlación pretest grupo experimental

Tabla 11

Correlations

		COGNI	AFECTO	CONDUCTA	total de actitudes	PROFESIO	PERSONAL	total de expectativas
CREENCIA	Pearson Correlation	-.021	.478	.347	.582	.640	.459	.617
	Sig. (2-tailed)	.887	.000	.014	.000	.000	.001	.000
COGNI	Pearson Correlation		.174	.303	.677	.212	-.052	.111
	Sig. (2-tailed)		.227	.032	.000	.140	.720	.441
AFECTO	Pearson Correlation			.637	.711	.564	.441	.560
	Sig. (2-tailed)			.000	.000	.000	.001	.000
CONDUCTA	Pearson Correlation				.769	.557	.316	.499
	Sig. (2-tailed)				.000	.000	.025	.000
total de actitudes	Pearson Correlation					.665	.347	.581
	Sig. (2-tailed)					.000	.014	.000
PROFESIO	Pearson Correlation						.669	.941
	Sig. (2-tailed)						.000	.000
PERSONAL	Pearson Correlation							.880
	Sig. (2-tailed)							.000

Las correlaciones que se presentan en el instrumento de actitudes que no se presentaron en el análisis de los 40 reactivos son: *creencia* y *afecto* en un 48% , *afecto* y *conducta* con un 64%. Se mantuvo la correlación entre *creencia* y *conducta* con un 35% y *cognición* y *conducta* en 32%.

Todas las categorías del instrumento de actitudes se correlacionan de manera significativa con el *total de actitudes*, al igual sucede con las categorías de las expectativas y el total de las mismas.

Para el instrumento de expectativas las dos categorías están relacionadas en un 67%.

Las correlaciones entre los dos instrumentos. *Creencias* y *exp. profesionales* en un 64%, *afecto* y *exp. profesionales* 56%, *conducta* y *exp. profesionales* 56%, *creencia* y *exp. personales* en 46%, *afecto* y *exp. personal* en 44%, *conducta* y *exp. Personal* en 32%.

Los totales de los dos instrumentos se correlacionan positivamente en un 58%.

Correlación postest grupo control

Tabla 12

Correlations

		COGNI	AFECTO	CONDUCTA	total de actitudes	PROFESIO	PERSONAL	total de expectativas
CREENCIA	Pearson Correlation	.062	.675	.522	.755	.372	.210	.320
	Sig. (2-tailed)	.679	.000	.000	.000	.010	.156	.028
COGNI	Pearson Correlation		.166	-.002	.608	.055	.044	.054
	Sig. (2-tailed)		.266	.988	.000	.713	.769	.720
AFECTO	Pearson Correlation			.399	.749	.220	.050	.153
	Sig. (2-tailed)			.005	.000	.138	.741	.304
CONDUCTA	Pearson Correlation				.597	.222	.129	.193
	Sig. (2-tailed)				.000	.133	.387	.193
total de actitudes	Pearson Correlation					.297	.154	.249
	Sig. (2-tailed)					.042	.301	.091
PROFESIO	Pearson Correlation						.744	.947
	Sig. (2-tailed)						.000	.000
PERSONAL	Pearson Correlation							.920
	Sig. (2-tailed)							.000

Para el instrumento de actitudes las correlaciones son: *creencia* y *afecto* en 68%, *creencia* y *conducta* en 52%, *afecto* y *conducta* en 40%. La relación entre las dos categorías del instrumento de expectativas es de 74%.

Todas las categorías del instrumento de actitudes se correlacionan de manera significativa con el total de actitudes, al igual sucede con las categorías de las expectativas y el total de las mismas.

La correlación entre los dos instrumentos es *creencia* y exp. Profesionales en 37% y en este caso los dos instrumentos no se correlacionan en sus totales siendo que para el pretest de este grupo si se presentó esta correlación.

Correlación postest grupo experimental

Tabla no. 13

Correlations

		COGNI	AFECTO	CONDUCTA	total de actitudes	PROFESIO	PERSONAL	total de expectativas
CREENCIA	Pearson Correlation	.140	.548	.551	.772	.692	.351	.629
	Sig. (2-tailed)	.333	.000	.000	.000	.000	.013	.000
COGNI	Pearson Correlation		.068	.008	.589	-.014	-.279	-.147
	Sig. (2-tailed)		.636	.954	.000	.924	.050	.309
AFECTO	Pearson Correlation			.534	.690	.465	.045	.328
	Sig. (2-tailed)			.000	.000	.001	.754	.020
CONDUCTA	Pearson Correlation				.679	.492	.402	.523
	Sig. (2-tailed)				.000	.000	.004	.000
total de actitudes	Pearson Correlation					.537	.128	.416
	Sig. (2-tailed)					.000	.377	.003
PROFESIO	Pearson Correlation						.496	.903
	Sig. (2-tailed)						.000	.000
PERSONAL	Pearson Correlation							.821
	Sig. (2-tailed)							.000

Al comparar este análisis con el anterior de 40 reactivos en éste existen más correlaciones y son: *creencia* y *afecto* 55%, *creencia* y *conducta* 55% *afecto* y *conducta* 53%. Entre los dos

instrumentos, *creencia* y *exp. profesionales* 69%, *afecto* y *exp. profesionales* 46%, *conducta* y *exp. profesionales* 49%, *creencias* y *exp. personales* 35%, *conducta* y *exp. personales* 40%.

Los dos instrumentos se correlacionan en sus totales en un 41%.

Todas las categorías del instrumento de actitudes se correlacionan de manera significativa con el total de actitudes, al igual sucede con las categorías de las expectativas y el total de las mismas.

Al comparar las correlaciones obtenidas con las anteriores se observa que al quitar 21 reactivos aumenta el número de correlaciones entre categorías en relación a los grupos y las fases de aplicación.

Prueba t de Student para muestras independientes (Fase Pretest)

Tabla 14

	Grupo	N	Media	t	Significancia	Diferencia de medias
Creencias	Control	47	8.4043	4.060	0.000	1.6043
	Experimental	50	6.8000			
Cogniciones	Control	47	11.9574	1.281	0.203	0.7374
	Experimental	50	11.2200			
Afecto	Control	47	5.6170	2.201	0.030	0.6570
	Experimental	50	4.9600			
Conducta	Control	47	7.1277	-.152	0.880	-.0523
	Experimental	50	7.1800			
Total de actitudes	Control	47	33.1064	2.0132.739	0.007	2.9464
	Experimental	50	30.1600			

Esta tabla comparándola con la del análisis anterior se observa que hay diferencias estadísticamente significativas para las *Creencias*, *Afecto* y el total de actitudes siendo que en el anterior las diferencias estadísticamente significativas eran sólo para *Creencias* y el *Total de actitudes*.

Prueba t de Student para muestras independientes (Fase Postest)

Tabla 15

	Grupo	N	Media	t	Significancia	Diferencia de medias
Creencias	Control	47	8.8723	4.422	.000	1.8323
	Experimental	50	7.0400			
Cogniciones	Control	47	11.7872	.455	.650	.2672
	Experimental	50	11.5200			
Afecto	Control	47	5.4894	1.345	.182	.4294
	Experimental	50	5.0600			
Conducta	Control	47	7.4468	.967	.336	.3268
	Experimental	50	7.1200			

Análisis e Interpretación de Resultados

Total de actitudes	Control	47	33.5957	2.565	.012	2.8557
	Experimental	50	30.7400			

Al hacer la comparación con la anterior la diferencia está en que el nivel de significancia aumenta pero las categorías siguen siendo las mismas.

Prueba t de Student para grupos independientes (Pretest: comparación de cursos)

Tabla 16

	Grupo	N	Media	T	Significancia	Diferencia de medias
Creencias	Asertividad	30	6.9667	.729	0.469	.4167
	Excelencia Secretarial	20	6.5500			
Cogniciones	Asertividad	30	10.2000	-3.336	0.002	-2.5500
	Excelencia Secretarial	20	12.7500			
Afecto	Asertividad	30	5.0000	.279	0.781	.1000
	Excelencia Secretarial	20	4.9000			
Conducta	Asertividad	30	7.0667	-.554	0.5821	-.2833
	Excelencia Secretarial	20	7.3500			
Total de actitudes	Asertividad	30	29.2333	-1.5223	0.134	-2.3167
	Excelencia Secretarial	20	33.5500			

Al igual que en la tabla anterior al hacer la comparación con el primer análisis el nivel de significancia es únicamente para la categoría de Cogniciones y el nivel de significancia aumenta.

Prueba t de Student para grupos independientes (Postest: comparación de cursos)

Tabla 17

	Grupo	N	Media	T	Significancia	Diferencia de medias
Creencias	Asertividad	30	7.3929	2.175	.148	.8019
	Excelencia Secretarial	20	6.5909			
Cogniciones	Asertividad	30	10.4643	-2.411	.001	-2.3994
	Excelencia Secretarial	20	12.8636			
Afecto	Asertividad	30	5.1786	1.988	.527	.2695
	Excelencia Secretarial	20	4.9091			
Conducta	Asertividad	30	7.4286	-.079	.149	-.7013
	Excelencia Secretarial	20	6.7273			
Total de actitudes	Asertividad	30	30.4643	.585	.680	-.6266
	Excelencia Secretarial	20	31.0909			

En comparación con el análisis para los 40 reactivos en este sólo hay diferencias estadísticamente significativas para la Categoría de *cogniciones* y para el anterior también presentaban las *creencias* y el *afecto*.

La tabla 18 permite conocer el número de sujetos que conforman cada grupo y su fase de aplicación así como la media por categorías y totales.

Tabla no. 18

Descriptives

		N	Mean
CREENCIA	pretest-control	47	8.4043
	pretest-experimeteal	50	6.8000
	postest-control	50	8.7800
	postest-experimental	47	7.0213
	Total	194	7.7526
COGNI	pretest-control	47	11.9574
	pretest-experimeteal	50	11.2200
	postest-control	50	11.7000
	postest-experimental	47	11.5957
	Total	194	11.6134
AFECTO	pretest-control	47	5.6170
	pretest-experimeteal	50	4.9600
	postest-control	50	5.5000
	postest-experimental	47	5.0213
	Total	194	5.2732
CONDUCTA	pretest-control	47	7.1277
	pretest-experimeteal	50	7.1800
	postest-control	50	7.4600
	postest-experimental	47	7.0851
	Total	194	7.2165
total de actitudes	pretest-control	47	33.1064
	pretest-experimeteal	50	30.1600
	postest-control	50	33.4400
	postest-experimental	47	30.7234
	Total	194	31.8557
PROFESIO	pretest-control	47	18.0851
	pretest-experimeteal	50	14.4600
	postest-control	50	17.9200
	postest-experimental	47	13.5532
	Total	194	16.0103
PERSONAL	pretest-control	47	21.7447
	pretest-experimeteal	50	20.5400
	postest-control	50	21.0600
	postest-experimental	47	20.2979
	Total	194	20.9072
total de expectativas	pretest-control	47	39.8298
	pretest-experimeteal	50	35.0000
	postest-control	50	38.9800
	postest-experimental	47	33.8511
	Total	194	36.9175

La tabla 19 presenta el análisis de varianza donde se puede observar que para las categorías de *Creencias*, *Exp. Profesionales*, *Exp. Personales* y los *totales de actitudes y expectativas* existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos y las dos fases de aplicación; esto es, se comparan 4 grupos: Grupo experimental pretest, grupo experimental postest, grupo control pretest y grupo control postest.

Tabla no. 19

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
CREENCIA	Between Groups	143.246	3	47.749	11.923	.000
	Within Groups	760.878	190	4.005		
	Total	904.124	193			
COGNI	Between Groups	13.691	3	4.564	.557	.644
	Within Groups	1556.314	190	8.191		
	Total	1570.005	193			
AFECTO	Between Groups	16.016	3	5.339	2.313	.077
	Within Groups	438.505	190	2.308		
	Total	454.521	193			
CONDUCTA	Between Groups	4.214	3	1.405	.497	.685
	Within Groups	536.694	190	2.825		
	Total	540.907	193			
total de actitudes	Between Groups	403.046	3	134.349	4.612	.004
	Within Groups	5534.912	190	29.131		
	Total	5937.959	193			
PROFESIO	Between Groups	788.603	3	262.868	18.995	.000
	Within Groups	2629.377	190	13.839		
	Total	3417.979	193			
PERSONAL	Between Groups	58.324	3	19.441	2.583	.055
	Within Groups	1430.006	190	7.526		
	Total	1488.330	193			
total de expectativas	Between Groups	1237.105	3	412.368	12.148	.000
	Within Groups	6449.576	190	33.945		
	Total	7686.680	193			

La tabla anterior permite ver claramente entre que grupos y sus fases existen diferencias estadísticamente significativas y en general corroboramos los resultados de los análisis anteriores donde se pudo observar que las diferencias estadísticamente significativas son entre *el Grupo control* y *el Grupo experimental* y no entre las fases de aplicación para un mismo grupo.

Análisis e Interpretación de Resultados

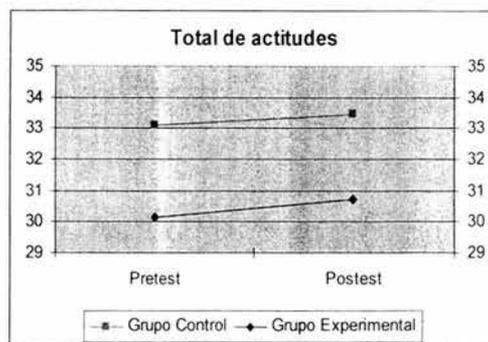
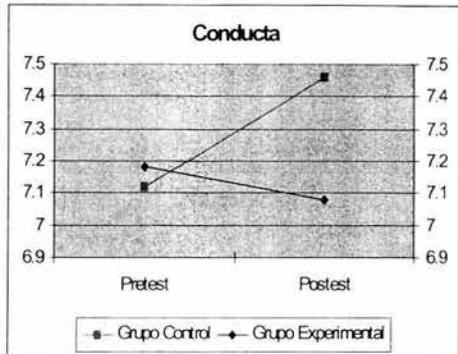
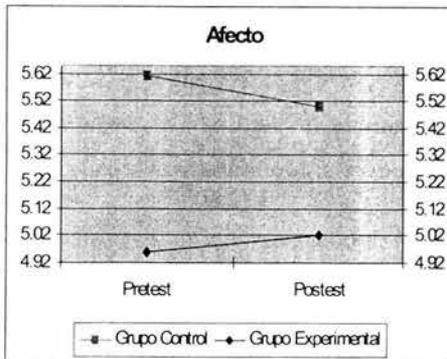
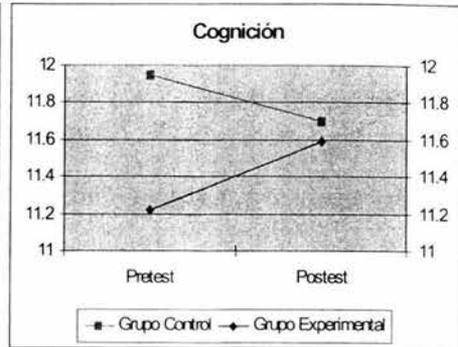
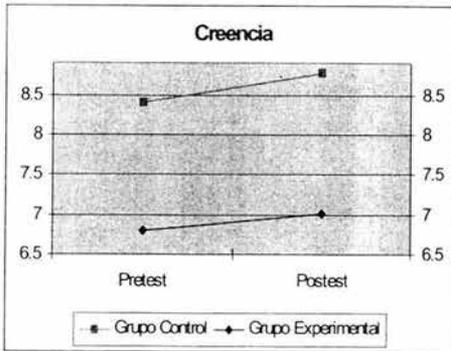
Tabla no. 19

Multiple Comparisons

LSD

Dependent Variable	(I) COMBINAD	(J) COMBINAD	Mean Difference (I-J)	Sig.
CREENCIA	pretest-control	pretest-experimeteal	1.6043	.000
		postest-control	-.3757	.357
		postest-experimeteal	1.3830	.001
	pretest-experimeteal	pretest-control	-1.6043	.000
		postest-control	-1.9800	.000
		postest-experimeteal	-.2213	.587
	postest-control	pretest-control	.3757	.357
		pretest-experimeteal	1.9800	.000
		postest-experimeteal	1.7587	.000
	postest-experimeteal	pretest-control	-1.3830	.001
		pretest-experimeteal	.2213	.587
		postest-control	-1.7587	.000
total de actitudes	pretest-control	pretest-experimeteal	2.9464	.008
		postest-control	-.3336	.761
		postest-experimeteal	2.3830	.034
	pretest-experimeteal	pretest-control	-2.9464	.008
		postest-control	-3.2800	.003
		postest-experimeteal	-.5634	.608
	postest-control	pretest-control	.3336	.761
		pretest-experimeteal	3.2800	.003
		postest-experimeteal	2.7166	.014
	postest-experimeteal	pretest-control	-2.3830	.034
		pretest-experimeteal	.5634	.608
		postest-control	-2.7166	.014
PROFESIO	pretest-control	pretest-experimeteal	3.6251	.000
		postest-control	.1651	.827
		postest-experimeteal	4.5319	.000
	pretest-experimeteal	pretest-control	-3.6251	.000
		postest-control	-3.4600	.000
		postest-experimeteal	.9068	.232
	postest-control	pretest-control	-.1651	.827
		pretest-experimeteal	3.4600	.000
		postest-experimeteal	4.3668	.000
	postest-experimeteal	pretest-control	-4.5319	.000
		pretest-experimeteal	-.9068	.232
		postest-control	-4.3668	.000
PERSONAL	pretest-control	pretest-experimeteal	1.2047	.032
		postest-control	.6847	.221
		postest-experimeteal	1.4468	.011
	pretest-experimeteal	pretest-control	-1.2047	.032
		postest-control	-.5200	.344
		postest-experimeteal	.2421	.664
	postest-control	pretest-control	-.6847	.221
		pretest-experimeteal	.5200	.344
		postest-experimeteal	.7621	.173
	postest-experimeteal	pretest-control	-1.4468	.011
		pretest-experimeteal	-.2421	.664
		postest-control	-.7621	.173
total de expectativas	pretest-control	pretest-experimeteal	4.8298	.000
		postest-control	.8498	.474
		postest-experimeteal	5.9787	.000
	pretest-experimeteal	pretest-control	-4.8298	.000
		postest-control	-3.9800	.001
		postest-experimeteal	1.1489	.333
	postest-control	pretest-control	-.8498	.474
		pretest-experimeteal	3.9800	.001
		postest-experimeteal	5.1289	.000
	postest-experimeteal	pretest-control	-5.9787	.000
		pretest-experimeteal	-1.1489	.333
		postest-control	-5.1289	.000

Las siguientes gráficas ejemplifican lo anterior.



7.

*CONCLUSIONES
Y
APORTACIONES*

7. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

La investigación se enfocó en conocer cuáles son las actitudes y expectativas hacia la capacitación del personal de Pemex Exploración y Producción una de las subsidiarias de PEMEX a las que atiende el IMP proporcionando el servicio de cursos de capacitación.

Tomando en cuenta las medias para las actitudes y expectativas con relación al sexo, la edad y nivel escolar no hay diferencias estadísticamente significativas. Los resultados arrojados por el análisis estadístico permiten llegar a la aceptación de la hipótesis alterna, aunque no en la dirección que se esperaba debido a que se estimaba que la diferencia entre el grupo control y el experimental fuera mayor para el grupo experimental, es decir que tanto las actitudes como las expectativas fueran mayores (en el postest) para los individuos del grupo experimental debido a que tomaron el curso y se esperaba que en el postest se observaran diferencias con respecto al pretest; los resultados dicen lo contrario, lo que se atribuye al tipo de investigación, a la falta de control de las variables, la historia y la repetibilidad en la aplicación del instrumento, cansancio de los sujetos, este último debido a que además del formato que se aplicó para esta investigación en un pretest y un postest los sujetos tuvieron que contestar cuatro formatos más a lo largo del curso; tres pertenecen al área que solicita el curso uno se aplica al inicio, otro a la mitad y el último al final del curso (Anexo X); y el cuarto formato, pertenece al proceso proporcionar soluciones de capacitación, que es una evaluación al final del curso. Con este formato se realiza un análisis de la evaluación final que hacen los participantes al curso (Anexo XI).

Los resultados obtenidos indican que el curso de capacitación no influyó de manera significativa en el cambio de actitudes o expectativas del personal de PEP.

Sin embargo, en la experiencia a lo largo de trabajar en la planeación y desarrollo de cursos de capacitación algo evidente y que no dejó de presentarse al momento de realizar la aplicación de los instrumentos fue que los participantes a los cursos, en la mayoría de los casos, son personas frecuentemente asignadas a los cursos por sus áreas y esto genera malestar o desagrado hacia la capacitación, las razones son: los mandan de comisión o vacaciones, existe una alta rotación de personal, cargas de trabajo, falta de difusión de los cursos, se les avisa que deben asistir el mismo día en que inicia y en algunos casos cuando ya inició, algunos son enviados en reemplazo de sus jefes (suelen llegar al curso diciendo “vengo a cubrir a mi jefe y no sé ni para que”), no saben el objetivo del curso, etc. y todo esto provoca falta de interés.

Para el grupo control se observó que muchos de los integrantes manifestaron de manera verbal o escrita (en el instrumento) el deseo y la necesidad de asistir a cursos de capacitación, lo que se pudo ver en sus respuestas a los instrumentos. Esto pudiera deberse a que una de las características de quienes integraron este grupo era que no estuvieran tomando curso del área de desarrollo humano.

Y aunque los resultados de esta investigación no fueron estadísticamente significativos al comparar las actitudes y expectativas hacia la capacitación para el pretest y el postest de un mismo grupo, al comparar las gráficas se observa que sí se registran pequeños cambios en sentido positivo entre las dos aplicaciones para ambos grupos en las categorías de *Creencias* y *cogniciones*, mientras que en las demás se observa un descenso al comparar el pretest contra el postest.

Debido a lo anterior es importante recordar que individuos inmersos en una sociedad que se rige por normas, pueden no expresar la auténtica actitud que se tenga hacia un objeto por estas u otras razones, como la cortesía. La conducta no se encuentra sólo determinada por lo que a las personas les gustaría hacer, sino también por lo que piensan que deben hacer, o sea, normas sociales, por lo que ellas generalmente han hecho, o sea, hábitos, y por las consecuencias esperadas de su conducta.

Cuando la representación cognoscitiva es vaga, su efecto con relación al objeto tenderá a ser poco intenso; sin embargo, cuando es errónea esto en nada afectará a la intensidad del afecto, el cual será consistente respecto a la representación cognoscitiva que la persona tiene del objeto, corresponda o no a la realidad.

Por lo tanto, llegamos a la conclusión de acuerdo con Newcomb, Turner y Converse (1964), que la conducta es la resultante de múltiples actitudes. Conociendo las actitudes, en un momento dado se podrían prever (al menos desde el punto de vista probabilístico) los comportamientos. (cit. en Faverge, 1975)

Y de acuerdo con Summers (1976) cualquier expresión conductual que refleje o manifieste las **cogniciones** del individuo, particularmente sus creencias evaluativas con respecto a un objeto, puede servir como base de inferencia de la actitud. De manera análoga, cualquier expresión conductual que manifieste una **emoción** puede ser importante para hacer inferencias. Las manifestaciones conductuales que revelan la **disposición** del individuo **de actuar** hacia un objeto (ya sea positiva o negativamente) también pueden usarse como bases provisionales de inferencia con respecto a la actitud.

Haciendo una revisión detenida de los resultados obtenidos por el análisis estadístico se pudieron corroborar aspectos del marco teórico, como la relación entre creencias y conducta, siendo esto coherente tanto con lo dicho por Rodrigues (1978), Dawes (1985) y Echebarría (1991) en relación con los componentes de las actitudes y la Teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen, donde se considera que la actitud hacia un objeto es el resultado de las creencias que la persona mantiene hacia dicho objeto.

Lo ideal sería inferir una actitud con base a diversos indicadores: al utilizar diferentes métodos o instrumentos para medir los componentes cognitivo, afectivo y conductual de la actitud hacia un determinado objeto, se conseguiría información por diferentes procedimientos de medición.

Autores como Lindgren (1997) piensan que el método que se vale del papel y lápiz ofrece ciertos inconvenientes, pero debido a que permite reunir mucha información en poco tiempo y a que los instrumentos pueden ser elaborados y perfeccionados, los psicólogos sociales lo utilizan más que otros métodos de inferencia de actitudes. Además, los resultados obtenidos con el procedimiento de anotación escrita tienen la ventaja de que se analizan con más facilidad por medio de la estadística.

En el caso de esta investigación el método utilizado fue con papel y lápiz y el análisis estadístico por medio de las correlaciones de Pearson y el alfa de Cronbach; lo que permite determinar la confiabilidad de los instrumentos y poder así modificarlos para perfeccionarlos y poseer una mayor confiabilidad, el instrumento de actitudes de 40 reactivos se redujo a 19 (conf.= .6627) y el de expectativas se mantuvo igual (conf.= .8357). Hernández Sampieri (2001) define la confiabilidad del

instrumento como el "...grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados".

Puede inferirse de los resultados que el personal de PEP tiene conocimiento de sus derechos y obligaciones con relación a la capacitación, pero no se enteran oportunamente del programa de capacitación diseñado para sus respectivas áreas lo que indica que no hay una adecuada difusión de dichos programas de capacitación.

Para las categorías de *Conducta y afecto* se observó un mayor interés por asistir a los cursos y participar en ellos por los integrantes del grupo control y lo contrario se presentó en el grupo experimental, lo que se pudo observar en sus conductas de inconformidad, incomodidad, presión por el trabajo, etc. Aunque no en todos los casos, es interesante que un grupo que toma capacitación se puede mostrar aparentemente interesado y participativo, sin que nos percatemos que no se están cumpliendo ni los objetivos de aprendizaje ni las expectativas positivas que se pudieron haber generado al inicio del curso. Esta es una de las cosas que se solucionaría en tanto se le confiera mayor importancia al proceso de detección de necesidades de capacitación, en tanto punto de partida de un programa efectivo de capacitación que a su vez derive en el alcance de los objetivos tanto organizacionales como personales, de acuerdo con Arias G. (1994) "Ya que conocer las necesidades reales nos permite establecer los objetivos y acciones en el plan para la capacitación".

Por lo que poseer determinadas actitudes influye sobre nuestra manera de percibir la realidad. Y las actitudes constituyen un elemento indispensable para la comprensión del fenómeno psicológico de la motivación, por lo que las personas aprenden más rápidamente y olvidan menos rápidamente los fragmentos coherentes con sus actitudes iniciales.

En lo que atañe a la motivación, es obvio pensar que las personas son diferentes: como las necesidades varían de individuo a individuo, producen diversos patrones de comportamiento. Los valores sociales y la capacidad individual para alcanzar los objetivos también son diferentes. Además, las necesidades, los valores sociales y las capacidades en el individuo varían con el tiempo (Davis, 1993).

En la formación de una expectativa se ven involucrados los factores que componen la personalidad de un individuo, sus características personales, su historia y algo muy importante: sus necesidades e intereses (motivos).

Las personas se sienten satisfechas o no, motivadas o no, dependiendo de las recompensas que reciben por lo que hacen. Recompensas que pueden ser tanto extrínsecas como intrínsecas.

- *Motivación Extrínseca:* fuerza que empuja a la persona a realizar una acción desde el exterior y que ofrece recompensas o castigos unidos a la ejecución de la acción. Ejemplo: Llegar temprano a trabajar para ganar un bono de puntualidad.
- *Motivación Intrínseca:* fuerza que empuja a la persona a realizar una acción a causa de motivos internos. Ejemplos: deseo de aprender para saber, necesidad de hacer bien las cosas para satisfacción propia. (Sexton, 1987).

Un ejemplo de los tipos de motivadores se encuentra en las investigaciones de Herzberg: Cuando las personas que interrogó se sentían bien con su trabajo, tendían a atribuir esta situación a ellos mismos, mencionando características o factores intrínsecos como: los logros, el reconocimiento, el trabajo

mismo, la responsabilidad, los ascensos y el crecimiento o desarrollo; los cuales están directamente relacionados con la satisfacción en el puesto y con el logro de sus expectativas.

En cambio, cuando estaban insatisfechos, tendían a citar factores extrínsecos, tales como: las políticas y la administración de la compañía, la supervisión, las relaciones interpersonales y las condiciones de trabajo.

Si se desea motivar a la gente, Herzberg sugiere dar énfasis a los logros, el reconocimiento, el trabajo mismo, la responsabilidad y el crecimiento.

Siendo la capacitación un factor de desarrollo, un mecanismo de transformación social y un instrumento de progreso técnico, además considerada como un proceso permanente de aprendizaje, es también, la base para la superación personal, para el mejoramiento de los grupos de trabajo, de las organizaciones y de la sociedad. (Rodríguez, 2000). Y para Siliceo A. (2001) "La capacitación consiste en una actividad planeada y basada en necesidades reales de una empresa y orientada hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes de colaborador".

Los cursos de capacitación que pertenecen al llamado desarrollo humano, son una alternativa para lograr el crecimiento personal, fundamentado a través de experiencias individuales y de grupo, permitiendo cambiar tanto la forma de pensar, sentir, como hacer y actuar para alcanzar las expectativas que se formulan, es necesario conocer bien cuáles son los objetivos de aprendizaje y si concuerdan con las necesidades y expectativas de los participantes, así como los medios necesarios para hacer las evaluaciones necesarias para llevar a buen término un proceso de enseñanza.

Limitaciones.

Es importante mencionar las limitaciones que se presentaron al elaborar el presente trabajo. Inician desde la formación recibida en la F.E.S. Zaragoza debido a que el plan de estudios de la Carrera no cuenta con la formación para el área de psicología industrial o del trabajo a pesar de su importancia en el ámbito laboral; ya que el trabajo de los psicólogos puede aportar muchísimo a la industria nacional desde diferentes áreas, una de ellas es la capacitación y el desarrollo de personal.

Así mismo, respecto a la formación académica, los conocimientos estadísticos y metodológicos en general son sumamente necesarios para que el psicólogo se integre al campo de la investigación y de esta manera poder crear e innovar.

Las limitaciones que se tuvieron dentro del IMP y PEMEX fueron:

IMP

Para el grupo experimental las limitaciones que se presentaron fueron que el programa de capacitación inició en el mes de mayo, la cantidad de asistentes a los cursos era mínima (con un promedio de asistencia de 8 a 12 personas por curso), los eventos fueron programados con mucho tiempo de diferencia entre uno y otro lo que implicó que se retrasara la aplicación de los instrumentos la cual duro 4 ½ meses.

PEMEX

Para el grupo control las limitaciones fueron que los accesos a las áreas de trabajo del personal de PEMEX en general están restringidos y fue difícil y tardado poder entrar a estas áreas, además de que la gente está en constante movimiento ya sea por asuntos de trabajo o comisiones, lo que provocó que muchos instrumentos aplicados para el pretest no se tomaran en consideración pues no era posible la aplicación del postest.

Las limitaciones de la investigación fueron: no contar con una muestra más amplia, no haber construido un instrumento también para actitudes; el que se ocupó es largo y provocó opiniones de que era demasiado extenso.

A pesar de las limitaciones, las expectativas que se tenían al iniciar este trabajo se cumplieron en su mayoría, debido a que este trabajo sirvió como aprendizaje personal y para ver aquello en lo que se tiene que poner mayor atención al proporcionar el servicio de capacitación y no sólo a PEP sino también a las demás subsidiarias que son atendidas por la Gerencia de Atención a clientes en este caso de la Zona Centro.

APORTACIONES

Una de las aportaciones que se hace es la reducción del instrumento de actitudes de 40 a 19 reactivos lo cual fue posible por medio del análisis de confiabilidad de Alfa de Cronbach y con el cual se aumento la confiabilidad del instrumento.

Aportaciones para mejorar el proceso de capacitación.

Como recomendación se sugiere que el IMP considere la siguiente estrategia: si algunos o muchos de los participantes llegan con una actitud negativa hacia la capacitación, partiendo de que son diferentes las causas que los llevan a asistir a un curso de capacitación (en algunos casos total falta de interés), se puede incidir en ellos, al lograr su interés por el aprendizaje haciendo que se formen expectativas con respecto al curso, para lo que serviría que los instructores conocieran las teorías de la motivación y en especial teorías como las Expectativas de V. Vroom y el proceso de motivación.

La Teoría de las expectativas sostiene que los individuos como seres pensantes y razonables, tienen creencias y abrigan esperanzas y expectativas respecto a eventos futuros en sus vidas. Por lo que, para analizar la motivación se requiere conocer lo que las personas buscan de la organización y cómo creen poder obtenerlo.

La Teoría formulada por Víctor Vroom (cit.por Muchinsky, 1994), establece que las personas toman decisiones a partir de lo que esperan como recompensa al esfuerzo realizado. En el ámbito de trabajo y de lo que aquí interesa que es la capacitación significa que prefieren dar un rendimiento que les produzca el mayor beneficio o ganancia posible. Por esta razón, motivarlos a realizar una tarea ayuda a que se efectúe con mayor eficiencia y rapidez. Pondrán mucho empeño si consideran que así conseguirán determinadas recompensas como un aumento de sueldo o un ascenso. Como motivación extrínseca: la superación personal y el conocimiento; como motivación intrínseca

Las expectativas y los valores se combinan en una tendencia actual de aproximación o evitación de los objetos (Vroom1964), sobre el supuesto de que las personas se comportan racionalmente, el grado de fuerza de acercamiento o alejamiento a un estímulo es un producto de las expectativas y de los valores. Así la **Fuerza = Expectativa x Valor**.

Como una aportación que surge apartir de los resultados de la investigación se sugiere que los instructores debieran saber cómo elaborar un plan de trabajo para evaluar o identificar las actitudes a cambiar, formular la actitud alternativa y con esto diseñar su intervención para sustituirla después observar los resultados de su intervención para encaminar su quehacer al lograr los objetivos de la capacitación. Los individuos que componen la empresa constituyen la fuente principal de ventajas competitivas, otorgando rasgos distintivos a las organizaciones. Por lo que, es importante desarrollar habilidades de liderazgo en los instructores.

Estimular la motivación y las expectativas es necesario para alcanzar un elevado rendimiento. Por lo que, es importante dar a las personas razones e incentivos para influir en su comportamiento. Las personas eligen cuándo mostrar una actitud de cooperación o de resistencia hacia el aprendizaje y también deciden cuál es su compromiso con los objetivos de aprendizaje. Debido a que obviamente las personas no pueden funcionar de la misma forma que las herramientas, la dirección del aprendizaje debe preocuparse por asegurar el aporte de los esfuerzos individuales de sus participantes: una forma de lograrlo es hacer hincapié en la capacitación, fomentar el incremento de sus expectativas y lograr una actitud positiva; pero más importante aún es generar la automotivación como efecto multiplicador de la capacitación y por ende del desarrollo de los individuos y sus organizaciones.

Y aunque para efectos del marco teórico y del estudio se trate tanto a las actitudes como a las expectativas de manera separada, no las encontramos separadas en los hechos.

CUADRO EXPLICATIVO

Las expectativas como parte importante en la motivación juegan un papel fundamental en la situación actual, la cual se encuentra marcada por las comunicaciones y las “sobredosis” de información. Baste como ejemplo la comparación entre dos mega-empresas la General Motors y Microsoft. Mientras General Motors posee activos tradicionales por U\$S 40.000 millones, Microsoft posee muy pocos activos además de su edificio de casa central, pero su cotización de mercado es de U\$S 70.000 millones. El punto clave es que en empresas como ésta última, los individuos constituyen la diferencia.

Y así, la motivación es uno de los medios a través de los cuales una organización pueda asegurar la permanencia de sus empleados. Para demostrar la importancia es suficiente con imaginar que ocurriría si los 50 programadores top de Microsoft dejarían sus puestos. La consecuencia inmediata sería una caída rápida de sus acciones. Una analogía entre la motivación (extrínseca) y el combustible. La motivación haría las veces de combustible que permitiría impulsar al hombre en su accionar. Si el combustible es de calidad adecuada posiblemente nos permitirá llegar al objetivo, pero si su calidad es baja en algún momento podemos quedarnos a pie.

Si bien no existe una fórmula mágica para conquistar la voluntad de las personas y partiendo de la base de reconocer las diferencias entre los individuos, esto no significa que no se puedan realizar

algunas predicciones acerca de los motivos y las actitudes que predominan en el personal de PEP. Algunas de las teorías de motivación existentes hasta la fecha tienen por objetivo brindar una serie de indicadores que nos permitan identificar y medir el nivel de motivación, para brindar lo que Skinner define como refuerzos.

Se sugiere que el instructor o facilitador del aprendizaje, además de ser experto en su área, debe contar con sólidos conocimientos para acercarse, comunicarse, llegar y contactar al auditorio a fin de cautivarlo, entusiasmarlo, estimularlo y que sea capaz de procesar y perfeccionar lo que se le transmite, en aprendizaje real, pertinente, efectivo y de utilidad inmediata, para que mejore métodos, aptitudes, actitudes, destrezas, actividades, tareas, hábitos, habilidades y competencias.

El instructor será mejor facilitador del aprendizaje, cuando planea y lleve a cabo actividades interesantes y oportunas que garanticen al adulto que aprende, sentirse atendido integralmente y que pueda percibir claramente que su participación en las diferentes tareas está en función de intereses, necesidades y deseos tanto de su persona como las del resto de grupo que lo acompaña.

El facilitador debe garantizar un ambiente acogedor, humanizado y estimulante; para ello, se ocupará de organizar físicamente el lugar donde se realizarán las actividades de aprendizaje, que resulte atractivo, motivante, agradable, con espacio suficiente para que los participantes interactúen, tengan libertad de ubicación y puedan desplazarse cuando lo deseen. Además, son necesarias condiciones adecuadas de iluminación, ventilación y ubicación alejada de ruidos molestos. Cabe destacar, que de las evaluaciones en el rubro de "Instalaciones" es el que resulta más bajo ya que las aulas no son adecuadas.

Para poder mejorar el servicio que se ofrece de capacitación es importante tomar en cuenta lo dicho por Bayron y Byrne (1984) apuntan que las actitudes que se forman a base de la experiencia directa parecen ser más fuertes que las que se han adquirido de manera menos directa ya sea a través de palabras y acciones de los demás. Es decir, las actitudes formadas por la experiencia directa suelen ejercer efectos más fuertes o más conscientes sobre la conducta que aquellas que se forman en ausencia de dicha experiencia. Es importante recordar que aunque las actitudes son relativamente permanentes, no son inmutables. Según Whittaker (1987) y Pender (1987) están en desarrollo y cambio continuo. Y el conocimiento de las actitudes, nos ayuda a prever los comportamientos, con base en esto sabemos que podemos influir en las experiencias que se den dentro de un curso en dirección positiva hacia la capacitación y con esto lograr los objetivos de aprendizaje.

"Una actitud nace y se desarrolla seguida de interacciones cognoscitivas, afectivas y comportamentales con un nuevo objeto, puede cambiar si se considera necesario, ya que se encuentra en función de la interacción directa o indirecta que se presente. Para que esto se acepte debe darse un proceso de consentimiento, identificación e internalización" (Mann, 1986)

Debido a que las personas estamos en continuo crecimiento, lo cual quiere decir que nunca acabamos de aprender. Las personas que se proponen mantenerse motivadas en el proceso de crecer, desarrollarse y actualizarse pueden llegar a la autorrealización. Y para que esto pueda lograrse las personas deben prepararse, capacitarse y poner en práctica lo que aprenden a través de los cursos de capacitación.

Conclusiones y Aportaciones

El primer paso para poder motivar a los demás es observar e intentar saber todo lo posible sobre su manera de pensar. Cuando entendemos al otro y conseguimos su atención y su confianza podemos presentarle ideas nuevas, actitudes nuevas y aunque esto no nos garantiza que el otro acepte. Es muy importante también el respeto por las opiniones de los otros. Ya que debe recordarse que motivar al otro no quiere decir elegir por él, sino ofrecerle alternativas viables para que elija la más conveniente.

Para ofrecer alternativas viables es importante identificar la actitud a cambiar, formular la actitud alterativa y diseñar la forma de intervención.

Sabiendo que las actitudes ejercen influencia sobre el proceso de percepción y de motivación, es lógico que desempeñen un papel importante en el proceso de aprendizaje.

Uno de los objetivos de la capacitación es proporcionar experiencia de aprendizaje con la intención de que cada participante después sea una persona modificada, en conocimientos, actitud y habilidades. Porque sin duda alguna, una de las metas importante de la educación es lograr que una experiencia educativa se extienda más allá del periodo de instrucción.

Es importante tomar en cuenta la responsabilidad de los instructores, ya que son el medio por el que se influye en las actitudes hacia la enseñanza y la utilización de nuevos conocimientos.

Y así con base en los resultados obtenidos en la investigación y con la experiencia adquirida como becaria en el IMP, se hacen los siguientes comentarios y sugerencias con la finalidad de apoyar y en su caso mejorar el quehacer diario de quienes laboran en el área de capacitación para el personal de PEMEX, como a aquellos que se interesen por esta área.

Es importante señalar que la capacitación no es la solución a todos los problemas dentro de una empresa u organización como PEMEX, pero sí una herramienta que busca el aumento de la productividad, la especialización y por ende el desarrollo psicológico social, tecnológico y económico de los individuos. Siendo PEMEX una empresa de alto impacto en la economía de nuestro país es de gran importancia el desarrollo de los recursos humanos, y para el IMP convertirse en su principal proveedor en servicios de capacitación, tendrá un gran impacto en la población al cambiar la opinión que muchos de los trabajadores de PEMEX tienen con respecto a la capacitación y así cambiar las actitudes negativas hacia los cursos. Una forma de lograrlo sería cubriendo tanto las expectativas del cliente como de los participantes a los cursos.

Sabemos que cambiar una actitud es todo un proceso utilizable que requiere tanto del conocimiento de la situación como de los medios para promover el cambio, y esto requiere de la participación constante de retroalimentación entre los coordinadores y los facilitadores del aprendizaje, con el propósito de que se vea a la capacitación como el medio de cubrir rezagos, de adquirir nuevos conocimientos o actualizar los ya existentes y fomentar el aprendizaje continuo para así promover un desarrollo permanente.

Para lograr algo así, es necesario comenzar desde el inicio del proceso de capacitación, la detección de Necesidades de Capacitación (DNC), proceso que en muchas de las áreas de PEMEX se lleva pero desafortunadamente no con la visión de todos los beneficios que puede traer consigo hacerla adecuadamente y de esta forma trabajar una vez precisados el ¿Qué?, ¿Para quién? y ¿Cómo?, ya que la DNC es una forma de conocer las opiniones, expectativas, disposición, necesidades. Esto sólo será

posible cuando se deje de ver a este proceso como algo con lo que hay que cumplir en determinada etapa del año sólo para cubrir con el requisito o presentarlo cuando se pida el trámite del programa de cursos para el año siguiente.

El diagnóstico de necesidades de capacitación (DNC) es la parte medular del proceso de capacitación, que nos permite conocer las necesidades existentes en una empresa a fin de establecer los objetivos y acciones en el plan de capacitación. Debido a que la DNC es un proceso que nos permite conocer deficiencias de conocimientos, habilidades y actitudes; es la base para elaborar los programas; el principio para sistematizar la capacitación; un proceso para concienciar al personal sobre sus áreas de oportunidad y un proceso dinámico ya que las necesidades son cambiantes

Los beneficios de la DNC son:

- ✓ Asegura que las acciones de capacitación propuestas en los planes, se mantengan alineadas con los objetivos y estrategias de la organización.
- ✓ Da credibilidad a la función de la capacitación debido a que aporta soluciones a problemas reales.
- ✓ Proporciona bases sólidas para la elaboración de planes y programas de capacitación.
- ✓ Evita que se capacite solo por cubrir el requisito.
- ✓ Aporta la base para el diseño de cursos que satisfacen una necesidad real y solucionan problemas.
- ✓ Elimina la posibilidad de que los planes y programas sean sólo una suma de cursos.

De hecho, ya que la DNC nos permite conocer las deficiencias en conocimientos, habilidades y actitudes que habrán de superarse mediante actividades concretas de capacitación, se debe realizar la comparación en términos de los requerimientos del puesto contra los poseídos por el ocupante del mismo, es decir determinan la brecha de conocimiento.

Estas son aspectos que se pueden mejorar haciéndole ver al personal encargado de la capacitación su importancia vital para la empresa, así como insistir en la adecuada administración de sus programas de capacitación e incrementar con ello los niveles de actualidad, eficiencia y desarrollo del personal.

La teoría de las expectativas sostiene que los individuos como seres pensantes y razonables, tienen creencias, abrigan esperanzas y expectativas con relación a eventos futuros en sus vidas. Para analizar la motivación se requiere conocer lo que las personas buscan y cómo creen obtenerlo.

Debido a que las expectativas van más allá del simple hecho de esperar algo, y en su formación se ven involucrados los factores que componen la personalidad de un individuo por lo tanto, sus características personales e historia son muy importantes particularmente sus necesidades e intereses. De aquí la relevante relación entre motivación y expectativas, retomando a Sexton (1987), motivación es el proceso de estimular a un individuo para que se realice una acción que satisfaga alguna de sus necesidades y alcance alguna meta deseada para el motivador. Que en este caso es el instructor que debe motivar lograr los objetivos de aprendizaje para el curso, evaluando las expectativas de sus participantes al inicio de un curso y adecuar sus intervenciones para mantener, crear y promover el que se cumplan las expectativas al final.

Es importante conocer las diferencias entre motivación y satisfacción; la motivación se refiere al impulso o fuerza que nos llega a lograr una meta y la satisfacción es el gusto que se experimenta de haber logrado el o los objetivos. Y aquí es importante mencionar que cuando un individuo no logra alcanzar la meta u objetivo propuesto puede presentar conductas de frustración, de allí que se considere importante conocer las expectativas de los participantes a los cursos y el proceso de motivación, para evitar que, a causa de no cumplir los cursos con las expectativas produzcan frustración y enojen los participantes y como consecuencia de esto aumentan las actitudes negativas hacia la capacitación.

Retomando a Davis (1993) en lo que atañe a la motivación, es obvio que las personas son diferentes y como las necesidades varían de individuo a individuo, producen diversos patrones de comportamiento. Los valores sociales y la capacidad individual para alcanzar los objetivos también son diferentes, por lo que las necesidades, los valores sociales y las capacidades en el individuo varían con el tiempo.

Por lo que cabe hacer la aclaración de que no toda la responsabilidad de un curso de capacitación depende del instructor aunque sí en una proporción muy considerable ya que debe de tomar en consideración muchos factores incluyendo los mencionados por Davis, pero también es un factor importante que los participantes tengan la disposición y el interés de adquirir nuevos conocimientos e incrementar su desarrollo tanto profesional como personal; para esto es necesaria la participación tanto del área operativa, es decir tanto de los solicitantes de los cursos, el área de capacitación de PEP, los administradores de la capacitación, los instructores y los participantes, conjuntamente llevar una mejor planeación, y elaborar un seguimiento de la capacitación y la evaluación del impacto en la productividad y nivel de desempeño de la organización.

Debido a que el propósito de esta investigación es el análisis del proceso de capacitación tomando en consideración las actitudes y expectativas de los participantes a los cursos es importante además de lo que ya se ha dicho ver todas aquellas ventajas que se pueden obtener de trabajar con un proceso certificado, ya que a pesar de que el proceso lleva casi tres años en uso aun no se le da la importancia y cuidado suficiente debido a que se le sigue viendo como un proceso tardado y engorroso dejando de lado las ventajas que tiene como son:

- ✓ La lista de verificación antes del inicio (Anexo XVII) anticipa el contar con todos los recursos necesarios para el inicio del curso, como es la participación del instructor, la reproducción del material didáctico, las instalaciones, los equipos y servicios necesarios.
- ✓ El formato de supervisión de cursos (Anexo XVI) da elementos para conocer las fallas o desviaciones al programa o áreas de mejora. para proporcionar soluciones si se requieren durante el proceso del curso sin tener que esperar al final del mismo
- ✓ La evaluación al término del curso (Anexo XI) nos permite hacer un análisis (Anexo XII) para conocer el grado de satisfacción del grupo en general en cuatro rubros: Instructores, Temas tratados, Materiales e Instalaciones.
- ✓ La evaluación de 360° del instructor (Anexo XIII), nos permite evaluar el grado de desempeño del personal operativo en las fases de planeación y organización del evento y en la de resultados, ya que estos factores influyen en la calidad del curso y contribuyen a un mejor cumplimiento de las funciones del instructor.
- ✓ La evaluación de 360° del usuario (Anexo XIV) permite medir el grado de satisfacción y cumplimiento de expectativas de los requerimientos registrados en la DNC con la impartición del curso de capacitación.

✓ El informe mensual de 360° integra por programa de capacitación los resultados de las evaluaciones aplicadas a los participantes, instructores y usuarios, integrando el grado de satisfacción considerando el criterio del número de participantes que evaluaron con una calificación mayor a 8 considerándola como una calificación satisfactoria y en el caso contrario se obtienen el conocimiento de las áreas de oportunidad o mejora

Como Bourdieu cita: "...Bachelard demuestra que la máquina de coser se inventó sólo cuando se dejó de imitar los movimientos de la costurera..."¹³. El enfoque tradicional petrolero, ve a la capacitación como un factor político y como un fin en sí mismo, más no un medio; es decir, se ve a veces como un premio al desempeño, en otras como un momento de escape a la rutina o a las presiones diarias del trabajo.

La construcción de un mejor proceso de Capacitación se basará a partir de los principios de sistema integral que incluya una herramienta mejorada de detección de necesidades, un programa de capacitación basado en cartas descriptivas, un sistema de evaluación de conocimientos y habilidades a través de una administración del conocimiento, cuyo marco de referencia transforma el concepto de la capacitación y por tanto de los resultados esperados de la acción.

En el desarrollo de los programas, al existir una relación estrecha entre los intereses del personal con la definición de requerimientos, la metodología de enseñanza-aprendizaje, el objetivo de la evaluación y la administración del conocimiento adquirido, los resultados serán medibles en la aplicación y aprovechamiento de los conocimientos en el área de trabajo para la solución de problemas, mejoramiento de procesos y en consecuencia en el aumento de la productividad. Lo que ayudara a tener un seguimiento de la capacitación.

Así la capacitación basada en un modelo que considere una detección de necesidades que identifique requerimientos específicos del área, un programa que incluya cursos diseñados mediante cartas descriptivas y una evaluación del aprovechamiento o aplicación del conocimiento adquirido produce un mayor impacto en la productividad que bajo el esquema actual, considerando un modelo de aprendizaje de la filosofía de la administración del conocimiento.

Es decir, una persona capacitada bajo las condiciones señaladas, incrementa de manera natural la productividad; porque la capacitación tiene un elemento motivador para mejorar y optimizar los procesos de trabajo. La productividad puede observarse en términos de optimización de tiempos, eliminación de retrabajos, solución de problemas, procesos mejorados y mejor calidad de toma de decisiones.

Hay que realizar una mayor difusión de los programas de capacitación y de los objetivos instruccionales y contenidos temáticos con la suficiente antelación entre el personal de PEP y el de implementar estrategias por el IMP para incrementar la motivación durante el desarrollo de los cursos, buscar una mayor creatividad en las técnicas de aprendizaje y enseñanza, la mejora de las instalaciones para una mayor comodidad y funcionalidad, el equipamiento con tecnología de punta en las aulas y una mejor selección, reclutamiento y contratación de instructores calificados y certificados no es suficiente; por su lado, el personal de PEP mostró que tiene aceptación y buena disposición hacia la

¹³ Bourdieu Pierre et al, "El oficio del Sociólogo", México, Ed. Siglo XXI, 21ª. ed., 1999, p.41

Conclusiones y Aportaciones

capacitación. Los esfuerzos que tiene que realizar el IMP como entidad capacitadora todavía son retadores.

Para el caso de los coordinadores de capacitación, de Recursos Humanos y la unidades de trabajo también tienen un reto, que inicia con la búsqueda del compromiso de todos los involucrados, pero que continúa con una adecuada y eficaz detección de necesidades, planeación y formulación de programas de capacitación, y una medición del impacto de la capacitación en la productividad de la organización.

8.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

1. Alcalá, Adolfo. (1999). ¿Es la Andragogía una Ciencia?. Ponencia. Postgrado U.N.A. Caracas, Venezuela.
2. Aldag R. J. (1993). Diseño de tareas y motivación de personal. México: Trillas
3. Amelio C.A.R., Arjona, V. A., Govea M.R. y Villalobos L. A. (2000) Plan de Mercadotecnia “Imagen y Posicionamiento del IMP”; elaborado durante los estudios de Maestría en Administración (Organizaciones) con la UNAM.
4. Amelio C.A.R., Arjona, V. A., Govea M.R. y Villalobos L. A. (2001) Plan Estratégico 2000-2006 de la Gerencia de Atención a Clientes de Capacitación : elaborado durante los estudios de Maestría en Administración (Organizaciones) con la UNAM.
5. Amstrong, M. (1991) Gerencia de Recursos Humanos, Serie Empresarial Legis, Bogotá, Colombia.
6. Arias G. F. (1994), Capacitación para la competitividad y la colaboración, México, AMECAP.
7. Arias G. F. (1982). Administración de Recursos Humanos. (12 reimpresión)México: Trillas
8. Ballesteros, P. R. (1990), La psicología de la empresa. Barcelona: Biblioteca básica de psicología.
9. Blum M. L. y Naylor J.C. (1996), Psicología Industrial. México: Trillas.
10. Baron y Byrne (1998) Psicología Social. 8va. España, Prentice-Hall
11. Campbell T. Donald y Stanley C. Julian (1995). Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
12. Chiavenato, I. A. (1994): Administración de los Recursos Humanos, Colombia, McGraw-Hill.
13. Cederblam D. (2000). El Maestro como mentor. www.cefe.gtz.de/brainstorm_es;
14. Craig R. L. (1991). Manual de entrenamiento y desarrollo de personal. México: Diana.
15. Cofer C.N. (2000). Motivación y emoción. México: Limusa
16. Cofer C.N. (2000). Psicología de la motivación. (5ta. reimpresión): Trillas.
17. Colectivo de Autores, (1982) Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad, Habana C., Editorial Pueblo y Educación

Bibliografía

18. Congreso de la Union (1992) **Decreto de modificación de creación del IMP** publicados en el Diario Oficial el 30 de octubre de 2001. , México.
19. Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, (Abril/2002) **Norma: CRCH0542.01: Diseño e Impartición de Cursos de Capacitación**, México, CONOCER.
20. Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, (Abril/2002) **Norma CRCH0386.01: Administración de la Capacitación**, México, CONOCER.
21. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**
22. Cooper J.B. y Mc Gaugn, J.L.(1966) **Actitude and related concept** Jenova: Attitudes Pequin Boks.
23. Davis, Keith: (1993) **El Comportamiento Humano en el trabajo**, México, McGraw-Hill.
24. Dawes, R. (1983). **Fundamentos y Técnicas de Medición de Actitudes**, México. Limusa,
25. Díaz D..C. B. (2000), **Una propuesta para formar educadores de adultos: “programa de especialización en educación de adultos**, Fuente: <http://utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev17/diaz.html>. (10)
26. Dunnette M. D. y Kichner W. K. (1997). **Psicología Industrial** (2da. Ed.) México:Trillas
27. Echebarría, A. (1991). **Psicología social sociocognitiva**. Bilbao, España: Desclée de Brouwer
28. Eisenberg, G.F. (2000) Las actitudes **Investigación al día**. Profesora de Planta del Departamento de CC-RH D.A.C.S. | ITESM-Campus Estado de México 1 (6)
29. Eiser J.R. (1980) **Social Psychology: actitudes, cognition y social behavior**. Cambridge University Press.
30. Engel P. compilador (1987) **Psicología ordinaria y ciencias cognitivas**. España, Gedisa.
31. Enebral, J. (2000) Artículo Fotocopias
32. Espinosa, F. R. y Reyes L. I. (1991) La evitación al éxito: validación y calificación del E.E.E. **Revista de psicología social y personalidad**. 7(2) pag.71-87
33. Fainholc, B. compilador (1999) CEDIPROE Fuente: <http://www.mcyt.gov.ar/hweb/proy/cedipro/adulto.htm>. (3)
34. Faverge J.M., (1975) **Psicología de los accidentes del trabajo**. México Trillas
35. Frederick Herzberg: Revista **Administración de Empresas: “Una vez mas ¿Cómo motiva Ud. a su personal?** Fotocopias

36. Garcia, C. L. (1997). **“Cambio de actitudes a través de la capacitación”**. Tesis, México: ZARAGOZA UNAM.
37. Goleman, D. (2000) **Inteligencia Emocional**. México, Vergara.
38. González M. H.. (2000) **Formación didáctica de instructores**, 1ª. ed México, IMP.
39. González de la R.. J., (1982) **Diseño de una Metodología para Evaluar el Impacto de la Capacitación en la Empresa**, 1ª. ed., México, INET No. 23.
40. Guillen G. C. y Otros (2000). **Psicología del trabajo para relaciones laborales**. Madrid. España: Mc Graw Hill.
41. Herrera, T y Pimente, J. (1991) **Etimología grecolatina del español**. México, Porrúa.
42. Hilgard, E.R. y Bower, G.H.,(1996) **Teorías del Aprendizaje**. New York, Appleton – Century – Crofts.
43. Howell W.C. (1979) **Psicología industrial y organizacional: sus elementos esenciales** México, Manual Moderno.
44. Hollander, E. (1978). **Principios y Métodos de Psicología Social**. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
45. Instituto Mexicano del Petróleo (2002) **Manual de procedimientos para proporcionar soluciones de capacitación PSCA** , México: Derechos e impresión IMP. Versión 5, 30 mayo de 2002.
46. Instituto Mexicano del Petróleo, (2002) **Plan Estratégico del IMP 2002-2006**, México, IMP.
47. Instituto Mexicano del Petróleo,(2002) **Plan de Negocios de la Dirección Ejecutiva de Capacitación 2002-2006**, México, IMP nov/2002.
48. Instituto Mexicano del Petróleo,(2002) **Proceso Proporcionar Soluciones de Capacitación PS-CA**, México, IMP.
49. International Board of Standards for Training Performance and Instrucción (IBSTPI)
50. Insuasty, L. (1995) El postgrado de CAMFAM. En: Pedagogía para el desarrollo del adulto. Una Maestría diferente. En: Revista Enfoques Pedagógicos. Vol. 3, No. 2.
51. Insuasty, L. (1996) **Programa de postgrado pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo**. Convenio UNISUR-CAFAM. Santafé de Bogotá.
52. Kenneth Blanchard – Paul Hersey: **La administración y el comportamiento humano** (Capítulo II y III) Fotocopias

Bibliografía

53. Kerlinger F.N., (1985) **Investigación del comportamiento.** México, Interamericana.
54. Klein, Stephen B.(1994), **Aprendizaje, principios y aplicaciones,** España: Mc Graw Hill, 2a. ed..
55. Knowles, Malcolm (1972) **Andragogía no Pedagogía.** Caracas Venezuela, Temas de educación de adultos. Año I, No.2.
56. Knowles, Malcolm (1980) **La practica moderna de la educación de Adultos.** Tradicco+pm de Marcos Faudez. Chicago. USA.
57. Knowles, Malcolm S., Holton III, Elwood F. y Swanson, Richard A.,(1998) **Andragogía. El Aprendizaje de los Adultos,** México,. Mc Graw Hill.
58. Krech, David Richard S. Crutchfield, Egerton L. Ballachey (1962) **Individual in Society,** New York, McGraw-Hill.
59. **Lev Federal del Trabajo.**
60. Lindgren H.C (1997) **Introducción a la Psicología Social.** 3ra. Ed .,México, Trillas
61. Lindsey & Aronson (1996) **Introducción a la Psicología social.** Madrid, Alianza
62. Malcolm S.K. (1998).**Andragogía: el aprendizaje de los adultos.** México: Mc Graw-Hill
63. Mann, L. (1986) **Elementos de Psicología Social.** México: Limusa.
64. Mcteer W. (1979). **El habito de la motivación.** México: Manual moderno.
65. Mendoza N. A. (1996). **Manual para determinar Necesidades de Capacitación.** México: Trillas,
66. Monroy A. R. (1998). **Programa de Capacitación.** Tesis para obtener el titulo de Lic. en Psicología. México: U.N.A.M. FES ZARAGOZA,
67. Morales, J. F. (1994). **Psicología social.** Madrid: Mc Graw Hill.
68. Muchinsky P. M (1994), **Psicología aplicada al trabajo.** España: Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer.
69. Myers, D. G. (1991). **Psicología Social.** (2da ed.) Madrid: Medica Panamericana.
70. Nadelisticher, A. (1983). **Técnicas para la Construcción de un Cuestionario de Actitudes y Opiniones Múltiple,** México, Instituto Nacional de Ciencias Penales (INAPE).
71. Newcomb T.M., (1964) **Manual de psicología social.** Buenos Aires, Eudeba.

72. Nichotes (1984) Phycology, growth, and development of plant in cultura. Dordrecht, Kluwer Academic
73. Ossgood, C., Suci, G., Tennenbaum, P. (1986) Medición de Actitudes. Edit. Trillas.
74. Papalia D. (1998), Psicología. México, Mc Graw –Hill.
75. Pequeño Larousse ilustrado.
76. PEMEX- IMP (1999) Convenio de Colaboración PEMEX-IMP 2924. México.
77. Pemex Exploración y Producción (Agosto/2002) Lineamiento de Recursos Humanos de PEP a las estrategias del Plan de Negocios 2002-2010, México, PEP
78. PEMEX-SPTRM (2001-2003) Contrato Colectivo de Trabajo vigente entre Petróleos Mexicanos y el Sindicato de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana. , México, PEMEX.
79. PEMEX-IMP (2000) Convenio modificadorio de colaboración PEMEX-IMP 2924. México.
80. PEMEX (1992) Ley Orgánica de Petróleos Mexicanos y Organismos Subsidiarios México, publicada en el Diario Oficial el 15 de julio de 1992.
81. PEMEX (2002), Lineamientos Generales para la Elaboración de Planes y Programas de Capacitación y Desarrollo de Recursos Humanos en Petróleos Mexicanos y sus Organismos Subsidiarios 2003, México, PEMEX.
82. PEMEZ (1986) Manual de procedimientos para la capacitación en Petróleos Mexicanos, México: Derechos e impresión PEMEX-IMP
83. PEMEX EXPLORACIÓN y PRODUCCION(Noviembre/2002), Manual de Procedimientos de Capacitación de Recursos Humanos de PEP, México, PEP.
84. PEMEX EXPLORACIÓN y PRODUCCION(Abril/2002), Plan de Negocios 2002-2010, México, PEP.
85. Prevost, M., (1967) El arte de aprender. Buenos Aires : Espasa-Calpe Argentina.
86. Reidel (1973), Revisión histórica del concepto actitud , Zero en conducta. Vol.2.
87. Reza T. J. C. (1995), El ABC del instructor. México: Panorama.
88. Reza T. J. C. (1995), El ABC del administrador. México: Panorama
89. Reza T. J. C. (2000), El capacitador hábil. México: Panorama,

Bibliografía

90. Rivera, E. (1997). **Los principios del aprendizaje en los adultos**. Citado por Cazau, P; en Andragogía (2000); www.uady.mx; p:5
91. Robbins, Stephen P.(1992): **Comportamiento Organizacional**. México, Prentice may.
92. Robyn M. D.(1983). **Fundamentos y técnicas de medición de actitudes**. México: Limusa
93. Rodríguez A. (1978). **Psicología social**. México: Trillas.
94. Rodríguez E. M. (1978). **Psicología de las organizaciones**. México: Trillas.
95. Rodríguez E. M. (2000). **Formación de instructores**. México: McGraw Hill.
96. Rogers, C. (1975) Libertad y creatividad en la Educación. Buenos Aires: Paidós.
97. Rogers, Carl R. (1981), **Psicoterapia centrada en el cliente**, España, Ed. Paidós.
98. Romero García, Oswaldo y Adrián Pujol (1986) : **Motivación. ¿Qué es eso?**, Fotocopia.
99. Rüssel A. (1976). **Psicología del trabajo**. Madrid: Morata.
100. Sánchez A. F. (1997). **Aprendiendo a desaprender**. www.gcocities.com
101. Segovia, L.(1999) libro “El Método de Proyectos: **El método de proyectos en ámbitos adultos: expresiones de un uso explicitado del modelo**. Fuente: http://www.unesr.edu.ve/Publicaciones/Libro_Lucio/Adultos.htm
102. Sexton, W. P. (1987) **Teorías de la Organización**, México, Trillas
103. Siliceo, A. (2001), **Capacitación y desarrollo de Personal**. México: Limusa.
104. Soria, V.M. (2000). **Recursos Humanos**. México: Limusa.
105. Stephen P. Robbins (1.996). **Comportamiento organizacional teoría y practica** (7a edición). Universidad san Diego: Prentice Hall.
106. Stoner, J. A. F.; Freeman, R. E. y Gilbert, D. R (1996).. **Administración** (6a Ed.) México: Person.
107. Summers G. F: (1976). **Medición de actitudes**. México: Trillas.
108. Tight, M. (1983). **Adult learning and education**. London, Croom Helm.
109. Waterman y Peters: **En busca de la excelencia** (Capitulo III)
110. Whittaker, J. O. (1990). **La psicología social en el mundo de hoy**. México:Trillas

111. Young J. (1977). **Psicología de las actitudes**. Buenos Aires: Paidós.
112. Velasco A. A. (2001). "**Programa de capacitación para el cambio de actitudes en médicos de la unidad de medicina familiar no. 9 del IMSS**". Tesis, México: ZARAGOZA UNAM.
113. Vroom. V. (1979) **Motivación y alta dirección**. México, Trillas.
114. Pager, R.F. (1971) **Actitudes hacia el aprendizaje** México: Pax
115. (8) "El papel del mediador en el modelo de formación basado en el desarrollo de capacidades". Fuente: http://www.ejb.net/objetivos4/c504/papel_mediator.html

9.

ANEXOS

ANEXO I

La Capacitación se fundamenta en el contexto jurídico laboral que emana de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, aunque se debe reconocer que casi todo este contexto se enfoca a la capacitación y adiestramiento del personal excepto la Ley Reglamentaria del Art. 5º Constitucional relativo al ejercicio de las profesiones.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

TITULO PRIMERO

CAPITULO I DE LAS GARANTIAS INDIVIDUALES

ARTICULO 3.

VII.- Las Universidades y las demás Instituciones de Educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas, determinarán sus planes y programas, fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio, las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del Artículo 123 de esta constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la ley federal del trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la Autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere.

ARTICULO 123

XIII.- Las empresas, cualquiera que sea su actividad, estarán obligadas a proporcionar a sus trabajadores, capacitación o adiestramiento para el trabajo. La Ley Reglamentaria determinará los sistemas, métodos y procedimientos conforme a los cuales los patrones deberán cumplir con dicha obligación.

XXXI.- La aplicación de las leyes del trabajo corresponde a las autoridades de los estados, en sus respectivas jurisdicciones, pero es de la competencia exclusiva de las autoridades federales en los asuntos relativos a “también será competencia exclusiva de las autoridades federales, la aplicación de las disposiciones de trabajo ”... respecto a las obligaciones de los patrones en materia de capacitación y adiestramiento de sus trabajadores” cuando se trate de ramas o actividades de jurisdicción local.

ANEXO II

LEY FEDERAL DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL

TITULO CUARTO DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS TRABAJADORES Y DE LOS PATRONES

CAPITULO III BIS DE LA CAPACITACIÓN Y ADIESTRAMIENTO DE LOS TRABAJADORES

ARTICULO 153-A

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

ARTICULO 153-B

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

ARTICULO 153-C

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

ARTICULO 153-D

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

ARTICULO 153-E

La capacitación o adiestramiento a que se refiere el Artículo 153-A, deberá impartirse al trabajador durante las horas de su jornada de trabajo; salvo que, atendiendo a la naturaleza de los servicios, patrón y trabajador convengan que podrá impartirse de otra manera; así como en el caso en que el trabajador desee capacitarse en una actividad distinta a la de la ocupación que desempeñe, en cuyo supuesto, la capacitación se realizará fuera de la jornada de trabajo.

ARTICULO 153-F

La capacitación y el adiestramiento deberán tener por objeto:

- I. Actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades del trabajador en su actividad; así como proporcionarle información sobre la aplicación de nueva tecnología en ella.
- II. Preparar al trabajador para ocupar una vacante o puesto de nueva creación.
- III. Prevenir riesgos de trabajo.
- IV. Incrementar la productividad.
- V. En general, mejorar las aptitudes del trabajador

ARTICULO 153-G

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

ARTICULO 153-H

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

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

ARTICULO 153-I

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

ARTICULO 153-J

Las autoridades laborales cuidaran que las comisiones mixtas de capacitación y adiestramiento se integren y funcionen oportuna y normalmente, vigilando el cumplimiento de la obligación patronal de capacitar y adiestrar a los trabajadores.

ARTICULO 153-K

La Secretaría del Trabajo y Previsión Social podrá convocar a los patrones, sindicatos y trabajadores libres que formen parte de las mismas ramas industriales o actividades, para constituir comités nacionales de capacitación y adiestramiento de tales ramas, industriales o actividades, los cuales tendrán el carácter de órganos auxiliares de la propia Secretaría.

Estos comités tendrán facultades para:

- I. Participar en la determinación de los requerimientos de capacitación y adiestramiento de las ramas o actividades respectivas.

Anexos

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

ARTICULO 153-L

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

ARTICULO 153-M

En los Contratos Colectivos deberán incluirse cláusulas relativas a la obligación patronal de proporcionar capacitación y adiestramiento a los trabajadores, conforme a planes y programas que satisfagan los requisitos establecidos en este capítulo.

ARTICULO 153-N

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

ARTICULO 152-O

Las empresas en que no rija Contrato Colectivo de Trabajo, deberán someter a la aprobación de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, dentro de los primeros sesenta días de los años impares, los planes y programas de capacitación o adiestramiento que, de común acuerdo con los trabajadores, hayan decidido implantar, igualmente, deberán informar respecto a la Constitución y bases generales a que se sujetará el funcionamiento de las Comisiones Mixtas de capacitación y adiestramiento.

ARTICULO 163-P

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

- I. Comprobar que quienes capacitarán o adiestrarán a los trabajadores, están preparados profesionalmente en la rama industrial o actividad en que impartirán sus conocimientos.

- II. Acreditar satisfactoriamente, a juicio de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, tener conocimientos bastantes sobre los procedimientos tecnológicos propios de la rama industrial o actividad en la que pretendan impartir dicha capacitación o adiestramiento.
- III. No estar ligadas con personas o instituciones que propaguen algún credo religioso, en los términos de la prohibición establecida por la fracción IV del Artículo 3º. Constitucional.

El registro concedido en los términos de este Artículo podrá ser revocado cuando se contravengan las disposiciones de esta ley. En el procedimiento de revocación, el afectado podrá ofrecer pruebas y alegar lo que a su derecho convenga.

ARTÍCULO 153-Q

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

- I. Referirse a periodos no mayores de cuatro años.
- II. Comprender todos los puestos y niveles existentes en la empresa.
- III. Precisar las etapas durante las cuales se impartirá la capacitación y el adiestramiento al total de los trabajadores de la empresa.
- IV. Señalar el procedimiento de selección, a través del cual se establecerá el orden en que serán capacitados los trabajadores de un mismo puesto y categoría.
- V. Especificar el nombre y número de registro en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social de las entidades instructoras.
- VI. Aquellos otros que establezcan los criterios generales de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social que se publiquen en el Diario Oficial de la Federación. Dichos planes y programas deberán ser aplicados de inmediato por las empresas.

ARTÍCULO 153-R

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

ARTÍCULO 153-S

Cuando el patrón no dé cumplimiento a la obligación de presentar ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social los planes y programas de capacitación y adiestramiento dentro del plazo que corresponda, en los términos de los Artículos 153-N y 153-O, o cuando presentados dichos planes y programas, no los lleve a la práctica, será sancionado conforme a lo dispuesto en la fracción IV del Artículo 878 de esta ley, sin perjuicio de que, en cualquiera de los dos casos, la propia Secretaría adopte las medidas pertinentes para que el patrón cumpla con la obligación de que se trata.

ARTÍCULO 153-T

Los trabajadores que hayan sido aprobados en los exámenes de capacitación y adiestramiento en los términos de este capítulo, tendrán derecho a que la entidad instructora les expida las

Anexos

constancias respectivas, mismas que, autenticadas por la Comisión Mixta de capacitación y adiestramiento de la empresa, se harán del conocimiento de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, por conducto del correspondiente Comité Nacional o, a falta de este, a través de las autoridades del trabajo a fin de que la propia Secretaría las registre y las tome en cuenta al formular el padrón de trabajadores capacitados que corresponda, en los términos de la fracción IV del artículo 539.

ARTÍCULO 153-U

Cuando implantado un programa de capacitación, un trabajador se niegue a recibir ésta, por considerar que tiene los conocimientos necesarios para el desempeño de u puesto y del inmediato superior, deberá acreditar documentalmente dicha capacidad o presentar y aprobar, ante la entidad instructora, el examen de suficiencia que señala la secretaria del Trabajo y Previsión Social. En este último caso, se extenderá a dicho trabajador la correspondiente constancia de habilidades laborales.

ARTÍCULO 153-V

La constancia de habilidades laborales es el documento expedido por el capacitado, con el cual el trabajador acreditará haber llevado y aprobado un curso de capacitación. Las empresas están obligadas a enviar a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social para su registro y control, listas de las constancias que se hayan expedido a sus trabajadores.

Las constancias de que se trata surtirán plenos efectos, para fines de ascenso, dentro de la empresa en que se haya proporcionado la capacitación o adiestramiento. Si en una empresa existen varias especialidades o niveles en relación con el puesto a que la constancia se refiera, el trabajador, mediante examen que practique la Comisión Mixta de capacitación y adiestramiento respectiva acreditará para cual de ellas es apto.

ARTÍCULO 153-W

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

ARTÍCULO 153-X

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

ANEXO III

LEY ORGÁNICA DE PETRÓLEOS MEXICANOS Y ORGANISMOS SUBSIDIARIOS

Esta Ley publicada el 15 de julio de 1992 en el Diario Oficial de la Federación, contiene quince artículos en el capítulo I de las disposiciones generales que dan creación a los Organismos Subsidiarios de Petróleos Mexicanos.

En su artículo 3º, menciona que “...se crean los siguientes organismos descentralizados de carácter técnico, industrial y comercial con personalidad jurídica y patrimonio propios, mismos que tendrán los siguientes objetos:

- I. Pemex Exploración y Producción: exploración y explotación del petróleo y el gas natural, su transporte, almacenamiento en terminales y comercialización;
- II. Pemex Refinación: procesos industriales de la refinación, elaboración de productos petrolíferos y de derivados del petróleo que sean susceptibles de servir como materias primas industriales básicas, almacenamiento, transporte, distribución y comercialización de los productos y derivados mencionados;
- III. Pemex Gas y Petroquímica Básica: procesamiento del gas natural y el gas artificial almacenamiento, transporte, distribución y comercialización de estos hidrocarburos, así como materias primas industriales básicas; y
- IV. Pemex Petroquímica: procesos industriales petroquímicos cuyos productos no forman parte de la industria petroquímica básica, así como su almacenamiento, transporte, distribución y comercialización.”

ANEXO IV

DECRETO por el que se modifica el diverso por el que se creó el Instituto Mexicano del Petróleo, publicado el 26 de agosto de 1965.

ART. 1º. - Se crea el Instituto Mexicano del Petróleo como Organismo Descentralizado de interés público y de carácter preponderantemente técnico, educativo y cultural, con personalidad jurídica y patrimonio propios.

ART. 2º.- Este Organismo tiene por objeto la investigación y el desarrollo tecnológicos requeridos por las industrias petrolera, petroquímica y química, la prestación de servicios técnicos a las mismas, la comercialización de productos y servicios tecnológicos resultantes de la investigación, así como la formación de recursos humanos altamente especializados en las áreas de su actividad, mediante:

- a) Investigación científica básica y aplicada.
- b) El desarrollo de disciplinas de investigación básica aplicada.
- c) El desarrollo de nuevas tecnologías y procesos.
- d) La realización de estudios técnicos y económicos
- e) La ejecución de proyectos de nuevas instalaciones industriales.
- f) La prestación de servicios de carácter tecnológico.
- g) Las actividades necesarias para llevar los desarrollos tecnológicos propios hasta un nivel de industrialización, mientras dure la etapa de experimentación y perfeccionamientos de los procesos y productos.
- h) El otorgamiento de asistencia técnica a los usuarios de los procesos, equipos o productos, resultantes de su tecnología.
- i) El establecimiento de relaciones de informa y colaboración científica y tecnológica, con entidades nacionales y extranjeras.
- j) La difusión de desarrollos científicos y su aplicación en la técnica petrolera.
- k) La elevación de los conocimientos teóricos y el mejoramiento de las habilidades prácticas, logrados con la capacitación del personal obrero, administrativo y técnico.
- l) La realización de programas de prácticas estudiantiles y profesionales en la industria petrolera nacional.
- m) La realización de planes de perfeccionamiento y de capacitación superior de los profesionales.
- n) La formación de especialistas, maestros, doctores e investigadores en las áreas de su actividad
- o) Cualesquiera otros medios conducentes al objeto señalado.²
- p) La contratación y ejecución de obras y la prestación de los servicios propios de los fines que constituyen sus objetivos tanto dentro del Territorio Nacional como en otros países.³
- q) La comercialización de los productos y servicios resultantes de las actividades de investigación y desarrollo tecnológico

ART. 3º. - El Instituto Mexicano del Petróleo desarrollará sus actividades por medio de sus oficinas, laboratorios y demás dependencias, así como de las plantas industriales y comerciales, centros educativos, campos e instalaciones petroleras o petroquímicas de propiedad pública o privada cuyos propietarios convengan para ello con el Instituto; pero conservando éste, en todo caso, la vinculación con su personal de servidores y becarios, cuya situación jurídica será incompatible con cualquiera otra de carácter laboral. Las actividades del Instituto se realizarán de acuerdo con los requerimientos de sus planes de trabajo, divididos por áreas como sigue:

- a) Investigación científica básica y aplicada.
- b) Tecnología de la exploración.
- c) Tecnología de la explotación.
- d) Tecnología de la refinación y petroquímica.
- e) Tecnología de materiales.
- f) Estudios económicos y planeación industrial.
- g) Ingeniería de proyecto.
- h) Desarrollo industrial.
- i) Información y difusión.
- j) Capacitación.
- k) Promoción académica.
- l) Servicios administrativos.
- m) Servicios de computación.
- n) Servicios de electrónica.
- o) Servicios de talleres.
- p) Cualesquiera otras áreas, directa o indirectamente relacionadas con las industrias petroleras, petroquímica básica, petroquímica derivada y química.

ART. 11.- El Instituto Mexicano del Petróleo, cumpliendo con lo previsto en el artículo 56 de la Ley General de Educación, podrá otorgar diplomas de especialidad y grados académicos de maestría y doctorado en las áreas relacionadas con su campo de actividad, solo o en colaboración con instituciones de educación superior, y podrá expedir constancias de trabajo y de investigaciones. Los centros de capacitación podrán extender constancias de asistencia a los cursos.

ANEXO V

CONTRATO COLECTIVO DE TRABAJO CELEBRADO ENTRE PETRÓLEOS MEXICANOS (Pemex) Y EL SINDICATO DE TRABAJADORES PETROLEROS DE LA REPUBLICA MEXICANA (STPRM)

El presente instrumento celebrado entre el patrón y el sindicato, que establece las condiciones generales y especiales bajo las que se presta el trabajo en Petróleos Mexicanos y Organismos Subsidiarios y en cuanto a capacitación queda enmarcado en la cláusula 41 y los artículos del primero al decimoséptimo del Anexo No. 3

CLÁUSULA 41.

"Patrón y Sindicato convienen en que deben actualizarse y perfeccionarse los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas, de aquellos trabajadores sindicalizados que ya posean una formación básica, técnica o profesional, en cumplimiento de Fracción XV del Artículo 132 del Capítulo I y del Capítulo III Bis, del Título Cuarto de la Ley Federal del Trabajo; para lo cual el patrón se obliga a organizar permanentemente, la capacitación a través de cursos de preparación para ascenso a puestos de mayor responsabilidad, incluyendo los de puestos de confianza que formen parte del grupo cuarto de la Cláusula 3 de este contrato, de Actualización y Adiestramiento, de conformidad con los planes y programas, que de común acuerdo se elaboren, con base en el Reglamento para la Capacitación en Petróleos Mexicanos y Organismos Subsidiarios, y que como Anexo 3 forma parte de este contrato.

ANEXO NUMERO 3. – DE LOS INSTRUCTORES

Artículo Noveno. De acuerdo con el sindicato, el patrón impartirá en forma permanente cursos teórico-prácticos de capacitación, por conducto de instructores, que pueden ser trabajadores de planta o instructores que proporcione el Instituto Mexicano del Petróleo, de acuerdo con los Convenios relativos que Petróleos Mexicanos y Organismos Subsidiarios tienen suscriptos con dicho Instituto, ó a través de personas morales o físicas que para ese efecto se designe.

De acuerdo con la sección o delegación respectiva, los trabajadores cuyos servicios se utilicen en actividades de instrucción, serán comisionados por Petróleos Mexicanos u Organismos Subsidiarios internamente, ó al Instituto Mexicano del Petróleo según convengan a las partes, para desempeñar esta actividad, en su Centro de Trabajo o en aquél donde sean requeridos sus servicios; asimismo, conservarán sus derechos dentro de los escalafones a los que pertenezca, otorgándoseles las promociones que tuvieren derecho durante su comisión.

A los trabajadores seleccionados como instructores a tiempo completo, independientemente de que sean sustituidos a sus puestos, les serán cubiertos el 100% de sus salarios ordinarios, así como las percepciones que tengan asignadas en forma normal por concepto de tiempo de arrastre;

adicionalmente, el importe del promedio diario de tiempo extra ocasional o dobles generados en los últimos tres meses anteriores al inicio del curso. Tratándose de trabajadores de marina, barcasas y plataformas marinas, éstos recibirán además de las percepciones que por concepto de viáticos y alimentación tengan asignadas normalmente.

Asimismo y en forma adicional se les proporcionará una compensación económica, con base a lo que establece el procedimiento para comisionar personal como instructor de capacitación.

De acuerdo a las necesidades de capacitación, Petróleos Mexicanos u Organismos Subsidiarios, habilitarán trabajadores jubilados, para que funjan como instructores internos en las diferentes especialidades, para tal efecto se les brindará una compensación económica incluyendo viáticos cuando por motivo del servicio se tenga que trasladar fuera de su Centro de Trabajo.

DE LOS CURSOS Y ESPECIALIDADES

ARTICULO DECIMO.

Las partes convienen en que la capacitación a los trabajadores sindicalizados se imparta en las especialidades siguientes:

1. Técnicas y procedimientos de instrumentos de control y electrónica.
2. Mecánica de piso.
3. Máquinas-herramientas.
4. Mecánica de combustión interna (gasolina, diesel y gas).
5. Soldadura y metalización.
6. Electricidad.
7. Pailería, cordería y hojalatería.
8. Tubería.
9. Técnicas de mantenimiento de equipos de computo y procesos de teleinformática.
10. Albañilería.
11. Pintura.
12. Topografía.
13. Carpintería.
14. Refrigeración.
15. Artesanías para construcción.
16. Técnicas de proyectos y diseño y su aplicación (tubería, electricidad, estructuras, mecánica, cartografía, geología, etc).
17. Instalación operación y mantenimiento de equipos y dispositivos de telecomunicaciones.
18. Técnicas y procedimientos en trabajos de marina de altura y fluvial.
19. Técnicas y procedimientos de laboratorio.
20. Técnicas de operación de plantas (proceso, servicios auxiliares, compresoras, etc.).
21. Técnicas y procedimientos en trabajos de perforación terrestre, lacustre, plataformas, y/o barcasas, reparación y terminación y mantenimiento de pozos productores.
22. Operación de equipos de computo.
23. Operación de equipo pesado y semipesado.
24. Técnicas y procedimientos de hospital.
25. Técnicas de seguridad e higiene industrial.
26. Técnicas y procedimientos de manejo de materiales.

Anexos

27. Dibujo técnico industrial (tuberías, geodesia, geología, etc.).
28. Técnicas y procedimientos de oficina (archivo, redacción, y correspondencia).
29. Técnicas y procedimientos en enfermería.
30. Técnicas y procedimientos de contabilidad.
31. Administración.

Los cursos que integren el Programa Institucional de Capacitación deberán obedecer a necesidades reales y específicas, con objetivos concretos y mensurables, observando los procedimientos de medidas de seguridad e higiene industrial, inherentes a cada puesto.

ANEXO VI

CONVENIO PEMEX-IMP 5 MANUAL DE PROCEDIMIENTOS ADMINISTRATIVOS DEL 30 DE AGOSTO DE 1966.

"Convenio que celebran por una parte Petróleos Mexicanos, representado por... y por la otra, el Instituto Mexicano del Petróleo, representado por... para el adiestramiento y capacitación que el precitado Instituto proporcionará a determinado personal de la Industria Petrolera, en los términos y condiciones que se precisan en este documento".

En las Declaraciones primera a quinta destaca:

" CUARTA.- Concluye Petróleos Mexicanos manifestando que, habiéndose creado el Instituto Mexicano del Petróleo por Decreto Presidencial del 23 de agosto de 1965; conociendo los antecedentes que propiciaron su creación, sus objetivos, medios y planes de trabajo, la Institución que representa ha considerado que dicho Instituto es la entidad más adecuada para que, mediante las deliberaciones que precedieron a este pacto y la avenencia que el mismo concreta, tome a su cargo la capacitación del personal que la Institución juzgue conveniente".

En las cláusulas primera a decimoséptima son las más representativas:

"PRIMERA.- El Instituto Mexicano del Petróleo se compromete a proporcionar capacitación a los trabajadores de Petróleos Mexicanos que la Institución señale..."

"CUARTA.- El Instituto Mexicano del Petróleo tendrá a su cargo y responsabilidad la planeación, organización, desarrollo y evaluación de los diferentes cursos que debe impartir con sus propios expertos, supervisores e instructores, en los lugares y al personal que Petróleos Mexicanos indique..."

"QUINTA.- Petróleos Mexicanos pondrá a disposición del Instituto Mexicano del Petróleo los locales apropiados para la impartición de los cursos en cada centro de trabajo, así como el mobiliario correspondiente..."

"OCTAVA.- Queda plenamente aceptado por las partes que los funcionarios, técnicos, supervisores, instructores y demás personal que con diversa denominación utilice el Instituto Mexicano del Petróleo para cumplir los compromisos derivados de este Convenio, dependen en forma integral del propio Instituto..."

ANEXO VII

CONVENIO GENERAL DE COLABORACIÓN IMP-2924

Con fecha 1º de Junio de 1999, Petróleos Mexicanos y sus Organismos Subsidiarios (Pemex) y el IMP celebraron el Convenio General de Colaboración IMP-2924 (Convenio), con el objeto de establecer las bases generales relativas a la planeación, programación, presupuestación, organización, comunicación, contratación, cotización, ejecución, evaluación, control y seguimiento de la prestación de servicios de estudios, consultoría e investigación por parte del IMP a Pemex, en las áreas de investigación y desarrollo tecnológico, ingeniería, servicios técnicos, capacitación y difusión. Con fecha 03 de Enero del 2000 se suscribió el Convenio Modificatorio, de conformidad con el artículo 12 de la Ley Orgánica de Petróleos Mexicanos y Organismos Subsidiarios con el propósito de atender la recomendación de la Secretaría de Contraloría y Desarrollo Administrativo, en el sentido de modificar el Convenio General de Colaboración Pemex-IMP-2924 a la Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público, la Ley de Obras y Servicios relacionados con las mismas y las políticas y bases generales que emitan los respectivos Órganos de Gobierno.

Alineado al Convenio 2924 se cuenta con el Sistema de Precios Pemex-IMP que regula la relación comercial de los servicios entre ambas Instituciones, para lo cual también se cuenta con seis esquemas de contratos que formalizan los compromisos entre Pemex y el IMP.

ANEXO VIII

El siguiente cuestionario tiene como finalidad recabar información a cerca de la capacitación. Los datos que usted proporcione tendrán un uso únicamente estadístico. Le agradecemos su colaboración para la presente investigación.

Edad: _____ Escolaridad: _____

Instrucciones: a continuación encontrará una serie de opciones en las cuales deberá indicar con una "X" aquel número que mejor describa su respuesta.

- 1 = Totalmente de acuerdo
 2 = De acuerdo
 3 = En desacuerdo
 4 = Totalmente en desacuerdo.

1. Decido asistir a un curso de Capacitación cuando sé el nombre del instructor	1	2	3	4
2. Reacciono de forma agresiva cuando algo me disgusta en el curso	1	2	3	4
3. Los cursos de capacitación son repetitivos	1	2	3	4
4. Es motivante para mí asistir a un curso de capacitación	1	2	3	4
5. Me da alegría asistir a un curso de capacitación	1	2	3	4
6. El personal Directivo debe recibir cursos de capacitación	1	2	3	4
7. Conozco los centros de capacitación IMP	1	2	3	4
8. Organizo mi trabajo para no tener ningún problema en el tiempo que me ausento para asistir a un curso de capacitación	1	2	3	4
9. Es obligación de mi jefe proporcionarme capacitación continua	1	2	3	4
10. Me integro con facilidad al equipo de trabajo que se forma durante el curso de capacitación	1	2	3	4
11. En los cursos de capacitación siempre tengo una actitud abierta	1	2	3	4
12. Conozco con anticipación el contenido de los cursos	1	2	3	4
13. La capacitación que el IMP imparte es buena	1	2	3	4
14. Es importante para mí que los cursos se lleven a cabo fuera de mi área de trabajo	1	2	3	4
15. Los cursos de capacitación son amenos	1	2	3	4
16. Me enfada dejar mi trabajo para asistir a un curso de capacitación	1	2	3	4
17. Me aburro en los cursos de capacitación	1	2	3	4
18. Todos los cursos que imparte el área de capacitación son provechosos	1	2	3	4
19. Es necesario recibir capacitación para desempeñar bien mi trabajo	1	2	3	4
20. Me siento presionado cuando asisto a un curso de capacitación	1	2	3	4

Anexos

21. Me entero oportunamente de los cursos que imparte el IMP	1	2	3	4
22. Todo lo que aprendo en los cursos de capacitación lo pongo en práctica en forma personal, familiar y laboral	1	2	3	4
23. Pienso que asistir a los cursos de capacitación es solo pérdida de tiempo	1	2	3	4
24. Los cursos de capacitación me ayudan a obtener una superación personal	1	2	3	4
25. Me es indiferente lo que pueda aprender en un curso de capacitación	1	2	3	4
26. Es un derecho del trabajador recibir capacitación	1	2	3	4
27. Es mi responsabilidad asistir a los cursos de capacitación que se me asignan	1	2	3	4
28. Me niego a asistir a los cursos de capacitación	1	2	3	4
29. Soy puntual cuando asisto a un curso de capacitación	1	2	3	4
30. Me gustaría dar cursos de capacitación	1	2	3	4
31. Los instructores deben dominar el tema	1	2	3	4
32. La capacitación es sólo para personal de nuevo ingreso	1	2	3	4
33. Tengo conocimiento de los diferentes cursos que imparte el IMP	1	2	3	4
34. Solicito constantemente información sobre fechas y horarios de los cursos de capacitación	1	2	3	4
35. Permanezco atento a las actividades que se realizan durante los cursos de capacitación	1	2	3	4
36. Me considero una persona creativa que puede aportar beneficios al curso	1	2	3	4
37. Solo la gente joven debe recibir capacitación	1	2	3	4
38. Participo con entusiasmo en las dinámicas de trabajo durante todo el curso	1	2	3	4
39. Asistir a un curso de capacitación me trae como consecuencia un ascenso a mi trabajo	1	2	3	4
40. Cuando me intereso por un curso sé exactamente a quien dirigirme en mi área de trabajo para realizar el trámite de inscripción al curso	1	2	3	4

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.

El siguiente cuestionario tiene como finalidad recabar información a cerca de las expectativas hacia la capacitación. Los datos que usted proporcione son confidenciales y tendrán un uso estadístico. Le agradecemos su colaboración para la presente investigación.

Edad: _____ Escolaridad: _____

Instrucciones: a continuación encontrará una serie de opciones en las cuales deberá indicar con una "X" aquel número que mejor describa su respuesta.

- 1 = Totalmente de acuerdo
 2 = De acuerdo
 3 = En desacuerdo
 4 = Totalmente en desacuerdo.

1. Lo que aprenderé tendrá aplicación práctica	1	2	3	4
2. Los cursos me ayudan a conseguir un mejor puesto	1	2	3	4
3. Es de utilidad para mi área de trabajo el curso	1	2	3	4
4. El curso contribuirá a mi desarrollo personal	1	2	3	4
5. El capacitarme trae como consecuencia muchas recompensas	1	2	3	4
6. La capacitación es sumamente importante para mi futuro	1	2	3	4
7. Los cursos ayudan a mi desarrollo profesional	1	2	3	4
8. Al tomar el curso obtengo beneficios personales	1	2	3	4
9. Me interesa que lo que aprenda sea aplicable a mis actividades	1	2	3	4
10. No me interesa lo que pueda obtener de este curso	1	2	3	4
11. Me interesa seguir aprendiendo	1	2	3	4
12. El curso ayudará a que realice mejor mis actividades	1	2	3	4
13. Mis expectativas del curso van más allá del objetivo del mismo	1	2	3	4
14. Lo que aprenda en el curso me servirá en otro trabajo en el futuro	1	2	3	4
15. El curso satisficará mi necesidad de información sobre el tema	1	2	3	4
16. El curso me proporcionará información actualizada sobre el tema	1	2	3	4
17. El curso me ayudará a ser más productivo	1	2	3	4
18. El curso hará que los resultados de mi trabajo tengan más calidad	1	2	3	4
19. El curso me permite ausentarme de mi centro de trabajo, en momentos de presión excesiva	1	2	3	4
20. La capacitación cumple objetivos institucionales, pero no se apega a los objetivos individuales	1	2	3	4

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ANEXO IX

INSTRUMENTO CON CODIFICACIÓN

El siguiente cuestionario tiene como finalidad recabar información a cerca de la capacitación. Los datos que usted proporcione tendrán un uso únicamente estadístico. Le agradecemos su colaboración para la presente investigación.

Edad: _____ **Escolaridad:** _____

Instrucciones: a continuación encontrará una serie de opciones en las cuales deberá indicar con una "X" aquel número que mejor describa su respuesta.

- 1 = Totalmente de acuerdo
 2 = De acuerdo
 3 = En desacuerdo
 4 = Totalmente en desacuerdo.

1. Decido asistir a un curso de Capacitación cuando sé el nombre del instructor	4	3	2	1
2. Reacciono de forma agresiva cuando algo me disgusta en el curso	1	2	3	4
3. Los cursos de capacitación son repetitivos	1	2	3	4
4. Es motivante para mí asistir a un curso de capacitación	4	3	2	1
5. Me da alegría asistir a un curso de capacitación	4	3	2	1
6. El personal Directivo debe recibir cursos de capacitación				
7. Conozco los centros de capacitación IMP				
8. Organizo mi trabajo para no tener ningún problema en el tiempo que me ausento para asistir a un curso de capacitación	4	3	2	1
9. Es obligación de mi jefe proporcionarme capacitación continua	1	2	3	4
10. Me integro con facilidad al equipo de trabajo que se forma durante el curso de capacitación	4	3	2	1
11. En los cursos de capacitación siempre tengo una actitud abierta	4	3	2	1
12. Conozco con anticipación el contenido de los cursos	4	3	2	1
13. La capacitación que el IMP imparte es buena	4	3	2	1
14. Es importante para mí que los cursos se lleven a cabo fuera de mi área de trabajo	4	3	2	1
15. Los cursos de capacitación son amenos	4	3	2	1
16. Me enfada dejar mi trabajo para asistir a un curso de capacitación	1	2	3	4
17. Me aburro en los cursos de capacitación	1	2	3	4
18. Todos los cursos que imparte el área de capacitación son provechosos	4	3	2	1
19. Es necesario recibir capacitación para desempeñar bien mi	4	3	2	1

trabajo				
20. Me siento presionado cuando asisto a un curso de capacitación	1	2	3	4
21. Me entero oportunamente de los cursos que imparte el IMP	4	3	2	1
22. Todo lo que aprendo en los cursos de capacitación lo pongo en práctica en forma personal, familiar y laboral	4	3	2	1
23. Pienso que asistir a los cursos de capacitación es solo pérdida de tiempo	1	2	3	4
24. Los cursos de capacitación me ayudan a obtener una superación personal	4	3	2	1
25. Me es indiferente lo que pueda aprender en un curso de capacitación	1	2	3	4
26. Es un derecho del trabajador recibir capacitación	4	3	2	1
27. Es mi responsabilidad asistir a los cursos de capacitación que se me asignan	4	3	2	1
28. Me niego a asistir a los cursos de capacitación	1	2	3	4
29. Soy puntual cuando asisto a un curso de capacitación	4	3	2	1
30. Me gustaría dar cursos de capacitación	4	3	2	1
31. Los instructores deben dominar el tema	4	3	2	1
32. La capacitación es sólo para personal de nuevo ingreso	1	2	3	4
33. Tengo conocimiento de los diferentes cursos que imparte el IMP	4	3	2	1
34. Solicito constantemente información sobre fechas y horarios de los cursos de capacitación	4	3	2	1
35. Permanezco atento a las actividades que se realizan durante los cursos de capacitación	4	3	2	1
36. Me considero una persona creativa que puede aportar beneficios al curso	4	3	2	1
37. Solo la gente joven debe recibir capacitación	1	2	3	4
38. Participo con entusiasmo en las dinámicas de trabajo durante todo el curso	4	3	2	1
39. Asistir a un curso de capacitación me trae como consecuencia un ascenso a mi trabajo	4	3	2	1
40. Cuando me intereso por un curso sé exactamente a quien dirigirme en mi área de trabajo para realizar el trámite de inscripción al curso	4	3	2	1

GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN.

Anexos

El siguiente cuestionario tiene como finalidad recabar información a cerca de las expectativas hacia la capacitación. Los datos que usted proporcione son confidenciales y tendrán un uso estadístico. Le agradecemos su colaboración para la presente investigación.

Edad: _____ Escolaridad: _____

Instrucciones: a continuación encontrará una serie de opciones en las cuales deberá indicar con una "X" aquel número que mejor describa su respuesta.

1 = Totalmente de acuerdo

2 = De acuerdo

3 = En desacuerdo

4 = Totalmente en desacuerdo.

21. Lo que aprenderé tendrá aplicación práctica	4	3	2	1
22. Los cursos me ayudan a conseguir un mejor puesto	4	3	2	1
23. Es de utilidad para mi área de trabajo el curso	4	3	2	1
24. El curso contribuirá a mi desarrollo personal	4	3	2	1
25. El capacitarme trae como consecuencia muchas recompensas	4	3	2	1
26. La capacitación es sumamente importante para mi futuro	4	3	2	1
27. Los cursos ayudan a mi desarrollo profesional	4	3	2	1
28. Al tomar el curso obtengo beneficios personales	4	3	2	1
29. Me interesa que lo que aprenda sea aplicable a mis actividades	4	3	2	1
30. No me interesa lo que pueda obtener de este curso	1	2	3	4
31. Me interesa seguir aprendiendo	4	3	2	1
32. El curso ayudará a que realice mejor mis actividades	4	3	2	1
33. Mis expectativas del curso van más allá del objetivo del mismo	4	3	2	1
34. Lo que aprenda en el curso me servirá en otro trabajo en el futuro	4	3	2	1
35. El curso satisfecerá mi necesidad de información sobre el tema	4	3	2	1
36. El curso me proporcionará información actualizada sobre el tema	4	3	2	1
37. El curso me ayudará a ser más productivo	4	3	2	1
38. El curso hará que los resultados de mi trabajo tengan más calidad	4	3	2	1
39. El curso me permite ausentarme de mi centro de trabajo, en momentos de presión excesiva	1	2	3	4
40. La capacitación cumple objetivos institucionales, pero no se apega a los objetivos individuales	1	2	3	4

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

ANEXO X

EVALUACION PARCIAL DEL CURSO
POR LOS PARTICIPANTES
(INFORME PARA EL SUPERVISOR TECNICO)

DIA	MES	AÑO
9	(11) 03	03

NOMBRE DEL CURSO <i>Control y Evaluación de la Preparación (Expediente de Trabajo)</i> (2)	CLAVE	(3)
NOMBRE DEL INSTRUCTOR <i>Fabrice Malina Rente</i> (4)		

PARA INCREMENTAR LA CALIDAD DE LA CAPACITACION EN PEMEX ES NECESARIA SU VALIOSA COLABORACION. POR FAVOR RESPONDA A CADA PREGUNTA CRUZANDO EL RECUADRO QUE MEJOR EXPRESE SU OPINION. EN LA SECCION DE SUGERENCIAS Y OBSERVACIONES ANOTE AQUELLAS QUE CONSIDERE PERTINENTES. GRACIAS.	ESTOY SEGURO QUE NO	CREO QUE NO	CREO QUE SI	ESTOY SEGURO QUE SI	PARA USO EXCLUSIVO COORD. CAP.	
					CLAVE	RESULTADO
1. ¿Le dieron a conocer oportunamente el objetivo y temario del curso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	4B	(6)
2. ¿Se ha dispuesto convenientemente de las instalaciones previstas?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5C	
3. ¿Le parece apropiada la enseñanza teórica?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	8A	
4. ¿Se ha dispuesto oportunamente del material o equipos didácticos (Manuales, Apuntes, Herramientas, Equipos, Audiovisuales, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	6C	
5. ¿Se han desarrollado las prácticas o ejercicios con la calidad requerida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	8A	
6. ¿Han sido suficientes las prácticas o ejercicios?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6B	
7. ¿Ha recibido las facilidades necesarias para asistir al curso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3B	
8. ¿Ha tenido oportunidad de externar sus opiniones durante las sesiones?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7A	
9. ¿Son adecuadas las instalaciones (Mobiliario, Iluminación, Ventilación, Capacidad, etc.)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6C	
10. ¿Han despertado su interés y entusiasmo los temas desarrollados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	6A	
1. ¿Se han impartido los temas del curso de acuerdo con lo programado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	8B	
2. ¿Ha sido clara la exposición de los temas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	9A	
3. ¿Es adecuada la calidad del Material Didáctico por su contenido y presentación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8C	
4. ¿Han sido resueltas con claridad sus dudas e inquietudes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7A	
5. ¿Han iniciado y terminado puntualmente las sesiones?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5A	
6. ¿Se han impartido los temas de Seguridad e Higiene relacionados con su trabajo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	4B	
	CALIFICACION (7)		A	B	C	TOTAL (8)

SUGERENCIAS Y OBSERVACIONES

(9)

Para aplicarse en el Intermedio del evento



SECRETARÍA DE
CONTRALORÍA Y DESARROLLO
ADMINISTRATIVO

ORGANO INTERNO DE CONTROL
UNIDAD DE APOYO TÉCNICO
RECURSOS HUMANOS



EXPLORACION Y PRODUCCION

EVALUACIÓN DE INSTRUCTORES

FECHA

NOMBRE DEL CURSO: Control y Evaluación Presupuestal 13 Mayo-05
NOMBRE DEL PARTICIPANTE: Rosendo Arenas Arce

El objetivo de este cuestionario es conocer tu opinión acerca del desarrollo del curso. Marca con una "X" la respuesta que consideres correcta para cada uno de los siguientes puntos a evaluar.

PUNTOS A EVALUAR		RESPUESTAS			
1	CONSIDERA LOS CONOCIMIENTOS DEL INSTRUCTOR SON AMPLIOS Y ADECUADOS PARA IMPARTIR EL CURSO	COMPLETAMENTE <input checked="" type="radio"/>	ADECUADOS <input type="radio"/>	REGULARES <input type="radio"/>	
2	CONSIGUE EL INSTRUCTOR HACER QUE SE COMPRENDAN LOS TEMAS	TOTALMENTE <input checked="" type="radio"/>	EN GRAN MEDIDA <input type="radio"/>	PARCIALMENTE <input type="radio"/>	
3	RESOLVIÓ EL INSTRUCTOR SUS INQUIETUDES Y DUDAS RELACIONADAS CON EL CURSO	ACLARA TODAS LAS DUDAS <input checked="" type="radio"/>	ACLARA SOLO ALGUNAS DUDAS <input type="radio"/>	NO ACLARA DUDAS <input type="radio"/>	
4	CÓMO CONSIDERA A LA PREPARACIÓN DEL CURSO POR PARTE DEL INSTRUCTOR	EXCELENTE <input checked="" type="radio"/>	APENAS SUFICIENTE <input type="radio"/>	INSUFICIENTE <input type="radio"/>	
5	EL CONTENIDO DEL CURSO ES APLICABLE A SUS ACTIVIDADES	TOTALMENTE APLICABLE <input checked="" type="radio"/>	EN FORMA APENAS SUFICIENTE <input type="radio"/>	PARCIALMENTE <input type="radio"/>	
6	EN QUÉ MEDIDA QUEDARON CUBIERTOS LOS OBJETIVOS QUE SE DEFINIERON AL INICIO DEL CURSO	COMPLETAMENTE <input checked="" type="radio"/>	APENAS ADECUADAMENTE <input type="radio"/>	REGULARMENTE <input type="radio"/>	
7	QUE LE PARECIÓ EL MÉTODO DE ENSEÑANZA UTILIZADO MEDIANTE EL CURSO	EXCELENTE PROMUEVE LA PARTICIPACION <input checked="" type="radio"/>	APENAS SUFICIENTE PARA CUBRIR LOS TEMAS <input type="radio"/>	AYUDA A CUBRIR PARTE DEL TEMA <input type="radio"/>	INADECUADO ABURRE Y NO SE CUBREN LOS TEMAS <input type="radio"/>
8	CÓMO JUZGA QUE FUE PARA EL GRUPO EL DESARROLLO DEL CURSO	DINÁMICO <input checked="" type="radio"/>	ÁCIL <input type="radio"/>	LENTO <input type="radio"/>	PESADO <input type="radio"/>
9	QUE BENEFICIO CONSIDERA HABER OBTENIDO CON SU PARTICIPACIÓN	ES DE UTILIDAD EN MI PREPARACIÓN <input checked="" type="radio"/>	ME AYUDA EN FORMA GENERAL <input type="radio"/>	NO LO CONSIDERO DE UTILIDAD <input type="radio"/>	NO OBTUVE NINGÚN BENEFICIO <input type="radio"/>
10	QUE LE PARECIÓ EL MATERIAL, EJERCICIO Y APOYOS UTILIZADOS PARA EL CURSO	TOTALMENTE ADECUADOS Y COMPENSIBLES <input checked="" type="radio"/>	ACCESIBLES Y SATISFACTORIOS <input type="radio"/>	APENAS AYUDAN, NO CUBREN BIEN LOS TEMAS <input type="radio"/>	INADECUADOS PARA EL CURSO <input type="radio"/>
COMENTARIOS ADICIONALES:					

Para aplicarse al final del evento

EVALUACION FINAL DEL CURSO
POR LOS PARTICIPANTES

SC-10

DIA	MES	AÑO
13	07	2003

NOMBRE DEL CURSO <i>Control y Evaluación Presiguetal</i>		CLAVE <i>B02309P3</i>
NOMBRE DEL INSTRUCTOR <i>Lic. Patricia Lichina Acosta</i>		CLAVE DE ESPECIALIDAD <i>17</i>
CENTRO DE TRABAJO <i>Oficinas Centrales</i> (6)	GERENCIA <i>Contr. Interna</i> (7)	SUBDIRECCION (8)
DEPARTAMENTO <i>Area de Auditoria</i> (9)	CLAVE (10)	FECHAS DE INICIO Y TERMINACION (11) DEL DIA MES AL DIA MES
		<i>28 04 13 05</i>

PARA INCREMENTAR LA CALIDAD DE LA CAPACITACION EN PEMEX ES NECESARIA SU VALIOSA COLABORACION. POR FAVOR RESPONDA A CADA PREGUNTA CRUZANDO EL RECUADRO QUE MEJOR EXPRESA SU OPINION. EN LA SECCION DE SUGERENCIAS Y OBSERVACIONES ANOTE AQUELLAS QUE CONSIDERE PERTINENTES. GRACIAS.	ESTOY SEGURO QUE NO	CREO QUE NO (12)	CREO QUE SI	ESTOY SEGURO QUE SI	PARA USO EXCLUSIVO COORD. CAP.			
					CLAVE	RESULTADO		
1. ¿Le avisaron oportunamente de su participación al curso?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1X	(13)		
2. ¿Le dieron a conocer convenientemente el objetivo y temario del curso?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4B			
3. Se dispuso oportunamente de las instalaciones previstas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	4C			
4. ¿Le pareció apropiada la enseñanza técnica?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7A			
5. ¿Se dispuso oportunamente del material o equipos didácticos (Manuales, Apuntes, Herramientas, Equipos, Audiovisuales, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	4C			
6. ¿Se desarrollaron las prácticas o ejercicios con la calidad requerida?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7A			
7. ¿Fueron suficientes las prácticas o ejercicios?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5B			
8. ¿Recibió las facilidades necesarias para asistir al curso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1Y			
9. ¿Tuvo oportunidad de expresar sus opiniones durante las sesiones?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	5A			
10. ¿Fueron adecuadas las instalaciones (Mobiliario, Iluminación, Ventilación, Capacidad, etc.)?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5C			
11. ¿Despertaron su interés y entusiasmo los temas desarrollados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	4A			
12. ¿Se impartieron los temas del curso de acuerdo con lo programado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7B			
13. ¿Fue clara la exposición de los temas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	8A			
14. ¿Le pareció adecuada la calidad del Material Didáctico por su contenido y presentación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7C			
15. ¿Fueron resueltas con claridad sus dudas e inquietudes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	6A			
16. ¿Iniciaron y terminaron puntualmente las sesiones?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3A			
17. ¿Se impartieron los temas de Seguridad e Higiene relacionados con su trabajo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	4B			
18. ¿Le ayudarán los conocimientos y experiencias adquiridos al mejor desempeño de su trabajo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7D			
19. ¿Valió la pena haber tomado este curso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	6D			
20. ¿Se cumplió el objetivo del curso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7D			
SUGERENCIAS Y OBSERVACIONES (14)	CALIFICACION (15)			A	B	C	D	TOTAL (16)

Para aplicarse al final del evento



SUBDIRECCIÓN DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS
GERENCIA DE RECURSOS HUMANOS
SUBGERENCIA DE PRODUCTIVIDAD Y DESARROLLO

ANEXO XI



Evaluación de los participantes al término del curso

FORMA DP 10

NOMBRE: <u>Luzma Dueñas Hdez</u>		FICHA: <u>332642</u>	
NOMBRE DEL CURSO		PER. DD	
<u>Control y Evaluación Presupuestal</u>		INICIO	TERMINO
		DIA MES AÑO	DIA MES AÑO
		<u>28 04 03</u> <u>13 05 03</u>	
CLAVE DEL CURSO	CLAVE DE LA ESPECIALIDAD	NOMBRE DEL INSTRUCTOR	
<u>B02509P3</u>	<u>17</u>	<u>Lia Patricia Molina Acosta</u>	
DVE O TRABAJO	GERENCIA O ACTIVO	DVE, DEPTO	SUBDIRECCIÓN O DEPARTAMENTO
<u>200</u>	<u>Contr. Interna</u>		<u>Area de Auditoria Interna 22220</u>

Para conocer las debilidades y fortalezas de los eventos, es necesaria su opinión, cruce el círculo que exprese su punto de vista

	1.- TEMAS					
	E	MB	B	R	M	MM
1.1.- Temas Tratados	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2.- Utilidad práctica en el trabajo	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3.- Aplicación inmediata en el trabajo	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.- INSTRUCTOR :						
2.1.- Dominio del tema	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2.- Claridad de exposición	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3.- Control del grupo	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4.- Servicio profesional	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5.- Motiva la participación	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6.- Puntualidad	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.- MATERIAL :						
3.1.- Apoyos visuales	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2.- Servicio y atención	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3.- Servicio de cafetería	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.4.- Información necesaria	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.5.- Calidad	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.6.- Cubre objetivos	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.- INSTALACIONES :						
4.1.- Mobiliario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2.- Ventilación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3.- Capacidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

EVALUADOR

XXX

E=Excelente

MB=Mucho Bueno

B=Bueno

R=Regular

M=Mal

MM=Malísimo

Analisis Evaluación Final del Participante por Curso

Clave de Curso: B02509P3

CONTROL Y EVALUACIÓN PRESUPUESTAL (EXCELENCIA SECRETARIAL II)

Numero de Participantes	15						2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	2.9	1.1	1.2	1.3	Promedio
PREGUNTAS=	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6													
Participante 1	9	9	9	9	9	9	10	10	10	10	10	10	7	6	7	9	9	9	8.94
Participante 2	8	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	7	5	6	8	8	9	8.33
Participante 3	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	8	7	10	10	10	9.61
Participante 4	9	9	9	9	9	9	10	10	10	10	10	10	8	7	8	10	10	10	9.28
Participante 5	9	10	9	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	9	9	9	9	9	9.56
Participante 6	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	8	5	8	10	10	10	9.50
Participante 7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	7	6	10	10	10	9.56
Participante 8	10	10	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10	6	6	6	10	10	10	9.28
Participante 9	9	9	9	9	9	9	10	10	10	10	10	10	7	7	7	10	9	9	9.06
Participante 10	9	9	9	9	9	9	10	10	10	10	10	10	7	7	7	9	9	9	9.00
Participante 11	9	9	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	6	5	5	10	10	10	9.06
Participante 12	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	8	6	6	10	10	10	9.44
Participante 13	9	7	7	9	10	10	10	10	10	10	10	10	7	6	7	10	10	10	9.00
Participante 14	9	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	6	5	6	9	9	10	9.06
Participante 15	9	9	8	9	9	10	10	10	10	10	10	10	7	5	5	10	10	10	8.04
Promedio	9.20	9.27	9.20	9.47	9.60	9.60	9.93	9.93	9.93	9.93	9.93	9.93	7.47	6.27	6.67	9.60	9.53	9.67	9.1
Suma de eventos	15	14	14	15	15	15	15	15	15	15	15	15	6	2	3	15	15	15	

Promedio General= 77%

Participantes Satisfechos

Instructores	15	100%
Temas Tratados	15	100%
Materiales	14	93%
Instalaciones	2	13%

LA PETICIÓN DEL ÁREA SOLICITANTE SE IMPARTIÓ EN SUS INSTALACIONES.

INSTITUTO MEXICANO DEL PETRÓLEO
DIRECCIÓN EJECUTIVA DE CAPACITACIÓN
EVALUACIÓN 360º
INSTRUCTOR



ANEXO XIII

Nombre del Instructur
Nombre del Curso
Clave del Curso

PATRICIA MOLINA ACOSTA
CONTROL Y EVALUACIÓN PRESUPUEST AL EXCELENCIA SECRETARIAL II
B02509P3 Fecha de Impartición 28 ABR- 13 MAYO'03

EL PRESENTE CUESTIONARIO TIENE EL PROPOSITO DE RECABAR SU OPINIÓN ACERCA DEL DESEMPEÑO DEL PERSONAL DEL CENTRO IMP, SU APRECIACIÓN OBJETIVA Y SINCERA NOS PERMITIRÁ MEJORAR EL SERVICIO, POR LO QUE LE SOLICITAMOS MARQUE CON UNA "X" LA CALIFICACIÓN QUE USTED CONSIDERE SEA LA MÁS ADECUADA EN CADA PREGUNTA, TOMANDO EN CUENTA QUE LA CALIFICACIÓN MÍNIMA ES DE 5 Y LA MÁXIMA DE 10.

CRITERIOS	ESCALA DE MEDICIÓN					
1. Planeación y Organización						
1.1. ¿Qué tan oportunamente se le proporcionaron las causas que originaron la necesidad del curso?	5	6	7	8	X	10
1.2. ¿Qué tan adecuado fue el tiempo que se le dio para la elaboración del objetivo, temario y relación de apoyo del curso?	5	6	7	X	9	10
1.3. ¿Con qué oportunidad se le informó el nivel del curso y la categoría contractual de los participantes programados?	5	6	7	8	X	10
1.4. ¿Con qué oportunidad se le especificó la duración en horas, fecha, horario y lugar del curso?	5	6	7	8	X	10
1.5. ¿Con qué oportunidad se le informó sobre las especificaciones del manual del participante y el medio de entrega (impresión o archivo electrónico)?	5	6	7	8	X	10
1.6. ¿Qué tan oportunamente se le indicó cuáles son los entregables del curso (objetivos, temario, relación de apoyo, lista de asistencia, evaluaciones y los concentrados de resultados de los participantes)?	5	6	7	X	9	10
Sub-Total						
2. Resultados						
2.1. ¿Qué tan adecuadas considera las instalaciones para el desarrollo del proceso de aprendizaje?	5	6	7	X	9	10
2.2. ¿Con qué oportunidad recibiste los recursos materiales solicitados en la relación de apoyo?	5	6	7	8	X	10
Sub-Total						
TOTAL						

Observaciones Generales

Area de Mejora propuesta por el IMP

Firma Instructur

Firma Jefe de Proyecto
Jefe de Programa



INSTITUTO MEXICANO DEL PETRÓLEO
DIRECCIÓN EJECUTIVA DE CAPACITACIÓN
GERENCIA DE SOLUCIONES DE CAPACITACIÓN
EVALUACIÓN 360°
CLIENTE / USUARIO



Anexas

ANEXO XIV

Centro de Trabajo: OFICINAS CENTRALES	
Nombre del Cliente/Usuario: Lic. Matilde Sosa Arreguin.	
Proyecto: F.29317	Mes: JUNIO '03

EL PRESENTE CUESTIONARIO TIENE EL PROPOSITO DE RECABAR SU OPINION ACERCA DEL DESEMPEÑO DEL INSTITUTO, SU APRECIACIÓN OBJETIVA Y SINCERA NOS PERMITIRA MEJORAR EL SERVICIO, POR LO QUE LE SOLICITAMOS MARQUE CON UNA "X" LA CALIFICACIÓN QUE USTED CONSIDERE SEA LA MAS ADECUADA EN CADA PREGUNTA, TOMANDO EN CUENTA QUE LA CALIFICACIÓN MINIMA SERÁ DE 5 Y LA MAXIMA DE 10.

CRITERIOS	ESCALA DE MEDICION						
1. Planeación y Organización							
1.1 ¿Se determinaron con claridad los objetivos del o los curso(s)?	5	6	7	X	9	10	
1.2 ¿Autorizó usted el temario, objetivo y relación de apoyos del o los curso(s)?	5	6	7	X	9	10	
1.3 ¿Se acordó oportunamente con usted la fecha, lugar y horario del o los curso(s)?	5	6	7	8	X	10	
Sub-Total	0	0	0	16	9	0	8.30
2. Resultados							
2.1 ¿El desempeño del o los instructor(es) fue satisfactorio?	5	6	7	X	9	10	
2.2 ¿Se cumplió con el o los objetivos del o los curso(s)?	5	6	X	8	9	10	
2.3 ¿Considera adecuadas las instalaciones y equipos?	5	6	7	8	X	10	
2.5 ¿Considera adecuado el material didáctico?	5	6	7	X	9	10	
Sub-Total	0	0	7	16	9	0	8.00
TOTAL							8.15

Observaciones Generales

*Se requiere de mayor comunicación en la Coordinación del IMB
Conducir la aplicación de la Capacitación conforme
a los lineamientos establecidos.*

Área de Mejora propuesta por el IMP

Firma Cliente/Usuario

Firma Jefe de Proyecto y/o Programa

INFORME MENSUAL DE 360 GRADOS POR PROYECTO

Zona: OFICINAS CENTRALES
 Mes: ABRIL '03
 Proyecto: PEMEX EXPLORACION Y PRODUCCION (PROGRAMA DE CAPACITACION SEDE MEXICO)
 Especialista: M. C. MA. CRISTINA DEL CASTILLO QUINTERO REMIS

	Clave de curso	Total de Participantes por curso	PARTICIPANTES PS-CA-F10				INSTRUCTOR PS-CA-F11			CLIENTE/USUARIO PS-CA-F12		
			INDICADORES				CRITERIOS			CRITERIOS		
			Instructores	Temas Tratados	Materiales	Instalaciones	Planeación y Organización	Resultados	%	Planeación y Organización	Resultados	%
CALIDAD (ELABORACION DE MANUAL DE CALIDAD Y PROCEDIMIENTOS)	B02747P3	5	100	100	60	100	100	95	97.5	100	90	95
CALIDAD (ELABORACION DE MANUAL DE CALIDAD Y PROCEDIMIENTOS)	B02739P3	5	100	100	60	80	100	95	97.5	100	90	95
PLANEACION PROYECTO EN SIIMP-SA	B02531P3	6	100	100	100	83	97	100	98	93	90	92
BUSINESS OBJECTS DESIGNER (DELPHI)	B02507P3	5	40	0	40	60	100	95	98	93	90	92
MANEJO DE CONFLICTOS	B61503PC	11	100	100	36	100	100	100	100	93	90	92
CONTROL Y EVALUACION PRESUPUESTAL (EXCELENCIA SECRETARIAL II)	B02509P3	15	100	100	93	13	88.53	90	89	93	90	92
E-CALIDAD DE VIDA EN EL TRABAJO	B02508P3	12	100	100	50	92	100	100	100	93	90	92
TOMA DE DECISIONES (ADMN. OBRAS PUB. SERVS. REL. CIMISMAS)	B61506P3	11	82	82	73	64	100	100	100	93	90	92
Sub-total		70	83	83	46	48	98.15	97.50	97.51	94.29	90.00	92.14
Total % de Satisfacción			92.86	90.00	65.71	58.57	98.15	97.50	97.51	94.29	90.00	92.14
			% mensual				98.15	97.50	97.51	94.29	90.00	92.14

* Cuando una evaluación por un participante no ha sido requisada no se tomara en cuenta para el total de participantes

Nota: cuando un cliente califica varios cursos en el mes se repiten los valores para cada uno de los cursos en el mes

Total de eventos evaluados
 Suma de eventos con satisfacción del usuario
 Porcentaje de Satisfacción

Observaciones Generales del Mes:

Area de Mejora IMP:

Elaboro: M. C. MA. CRISTINA DEL CASTILLO QUINTERO REMIS

al Central
Recibo
ANEXO XV



INSTITUTO MEXICANO DEL PETRÓLEO
DIRECCIÓN EJECUTIVA DE CAPACITACIÓN
LISTA DE VERIFICACION DURANTE
EL DESARROLLO DEL CURSO

FD-0003

ANEXO XVI

SUPERVISADO POR:			
M. A. MA. CRISTINA DEL CASTILLO QUINTERO R.			
FECHA			
NOMBRE DEL CURSO:	CONTROL Y EVALUACION PRESUPUESTAL (EXCELENCIA SECRETARIAL II)	CLAVE	B02509P3
NOMBRE DEL INSTRUCTOR:	PATRICIA MOLINA ACOSTA	CLAVE DE ESPECIALIDAD	17
CENTRO IMP: OFICINAS CENTRALES	DEL	DIA: 28 MES: ABRIL AL	DIA: 13 MES: May

	FECHA	FECHA	FECHA	FECHA	PARA USO EXCLUSIVO DEL JEFE DE PROGRAMAS
	28/04	30/04	6/05	8/05	OBSERVACIONES
1. ¿Se imparten los temas de acuerdo con lo programado?	<input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO				
2. ¿Inician y terminan puntualmente las sesiones?	<input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO				
3. ¿Es clara la exposición del instructor?	<input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	<i>el curso se realizó en</i>			
4. ¿La sala está ordenada y limpia?	<input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO	<i>Quintanarro del cliente.</i>			
5. ¿Las instalaciones sanitarias están ordenadas y limpias?	<input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO				
6. ¿Los Accesos y pasillos están ordenados y limpios?	<input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO				
7. ¿Tiene el mobiliario suficiente y en buenas condiciones?	<input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO				
8. ¿Dispone el grupo del material escolar, didáctico y equipo para la sesión de cada día?	<input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO				

acciones de mejora inmediata:

Oficinas de mesa cuenta las aulas del IMP Oficinas Centrales, pero requiere un coord. de Cap. del CIC (continuar en el 10º punto) Salvo de usos múltiples

JEFE DE PROGRAMAS DE CAPACITACION DEL IMP

ING. FRANCISCO CORONA MARTINEZ

