

# UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Medición de autoadministración en  
empleados bancarios sujetos a un  
programa de capacitación

Guatemala  
2006

Medición de autoadministración en  
empleados bancarios sujetos a un  
programa de capacitación



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación

Medición de autoadministración en  
empleados bancarios sujetos a un  
programa de capacitación

Trabajo de investigación presentado para optar al grado  
académico de Licenciada en Educación

Karla Georgina Maldonado González

Guatemala  
2006

# AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que me acompañaron y ayudaron en esta etapa, a cada una muchas gracias. Especialmente agradezco a:

## **Dios Nuestro Señor.**

Por su amor, perdón y colmarme de bendiciones. A Él sea el honor y la gloria.

## **Mis padres.**

Mamita, sin tu ayuda y tu ejemplo jamás hubiera terminado mi carrera. Gracias por cuidarme durante estos años y por tomarte el trabajo de cuidar a mis tesoros. Papi, siempre me has apoyado y exigido lo mejor de mi. Gracias por hacerlo con mucho amor y dándome tu ejemplo.

## **Mis hijas.**

Sin su comprensión jamás hubiera terminado mi carrera. Karlita, gracias por las alegrías que me das cada día. Dany, gracias por tus detalles y sonrisas.

## **Mis hermanos.**

Primero le doy gracias a Dios por los hermanos que me regaló. He aprendido tanto de cada uno de ustedes y también he compartido los mejores momentos de mi vida. Monis, gracias por ser mi amiga y estar pendiente de mis hijas y de mi, así como por toda la ayuda y el amor que me das. Jorgito gracias por tu ejemplo de esfuerzo y dedicación hacia tu familia, también por velar por mis hijas y por mi. Guille, gracias por estar siempre cuando te necesito. Mary, gracias por el ejemplo de visión y triunfo que me das.

## **Mis sobrinas.**

A Gaby, Paulina y Sofi por todo su cariño y por enriquecer a mi familia.

## **Mis amigas y amigos.**

Por estar en los momentos más importantes de mi vida, por ser apoyo incondicional y por todo lo que me han enseñado.

## **Autoridades de la Universidad del Valle de Guatemala.**

Especialmente a la Licenciada Jacqueline de León, Licenciado Otto Galindo, Licenciada Eva Sazo y Profesora Leonor de Avendaño.

## **A quienes me ayudaron en la elaboración de este trabajo.**

Especialmente a los funcionarios de la institución bancaria en donde se realizó el estudio, así como al Licenciado Otto Galindo, Licenciado Raúl Argueta, Licenciada Claudia Noriega, Licenciada Leslie Rosales y Tatiana Salazar.


Vo.Bo.:

(f)   
Licenciado Otto Vinicio Galindo Muñoz

Tribunal:

(f)   
Licenciada Jacqueline García de León

(f)   
Licenciada Ana Isabel Tello de López

(f)   
Licenciado Otto Vinicio Galindo Muñoz

Fecha de aprobación: 24 de junio de 2006

# CONTENIDO

	Página
PREFACIO	iv
LISTA DE CUADROS	v
LISTA DE TABLAS	vi
RESUMEN	vii
Capítulos	
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO CONTEXTUAL	2
A. Justificación	2
B. La institución bancaria	4
III. MARCO CONCEPTUAL	8
A. Aprendizaje	8
B. Capacitación laboral	14
C. Autoadministración	20
IV. MARCO METODOLÓGICO	26
A. Problema de investigación	26
B. Objetivos	26
C. Hipótesis	27
D. Hipótesis auxiliares	27
E. Variables	28
F. Operacionalización de las variables	28
G. Diseño de investigación	29
H. Muestra	29
I. Instrumento	31
J. Análisis estadístico	34
K. Procedimiento del estudio	34
V. ANÁLISIS DE RESULTADOS	37
VI. CONCLUSIONES	41
VII. RECOMENDACIONES	42
VIII. BIBLIOGRAFÍA	43
IX. APÉNDICES	45

# PREFACIO

De la combinación de la experiencia en el área de capacitación laboral y de la preparación profesional en el campo de la educación surgió el interés por realizar este estudio, cuyo fin es determinar si es posible colaborar en el desarrollo de capacidades que vayan más allá del logro de objetivos procedimentales; y que a través del aprendizaje que se facilite, las personas puedan construirse y mejorarse a sí mismas y a su medio ambiente.

Inicialmente se consideró programar una capacitación específica que incluyera los objetivos y contenidos apropiados para el desarrollo de la *autoadministración*. Por cambios administrativos, la investigadora dejó de capacitar personal, entonces se decidió elegir una capacitación ya programada, no obligatoria, para poder realizar el estudio. Un aspecto que aportó esta circunstancia fue el hecho de poder determinar si esta capacitación podía incidir en el desarrollo de las habilidades no planteadas en sus objetivos.

Para realizar el trabajo de campo se contó con la colaboración de autoridades y funcionarios de una institución bancaria privada nacional, quienes autorizaron la realización del mismo. También se contó con la colaboración de los integrantes de los grupos de estudio, así como con la asesoría profesional de especialistas en el campo de la Psicología, Educación y Metodología de la Investigación.



# LISTA DE CUADROS

Cuadro:	Página
1. Teorías clásicas de aprendizaje.	12
2. Modelo de aprendizaje social de autoadministración.	23
3. Indicios circunstanciales.	24
4. Clasificación de puestos y niveles.	30
5. Comparación entre los factores G y Q3 del cuestionario 16FP y características de autoadministración.	33
6. Mes de ingreso de los sujetos a la institución.	34
7. Género y preparación académica de los sujetos de estudio.	34
8. Nivel administrativo de los sujetos de estudio.	35
9. Edad de los sujetos de estudio.	35

# LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Resultados del postest aplicado al grupo experimental y al grupo de control.	37
2. Resultados del pretest aplicado al grupo experimental y al grupo de control.	38
3. Resultados del pretest y postest aplicados al grupo experimental.	38
4. Resultados del pretest y postest aplicados al grupo de control.	39
5. Factor más desarrollado en la muestra según los resultados del postest.	39
6. Coeficiente de correlación entre las características de los sujetos y los resultados del postest del grupo experimental y del grupo de control.	40

# RESUMEN

La capacitación laboral tiene el propósito de facilitar aprendizajes que resulten útiles para que el empleado se desempeñe adecuadamente en la empresa en que labora. El propósito de esta investigación fue determinar si un programa de capacitación logra incidir en el desarrollo de la capacidad de *autoadministración* de los sujetos que asisten a la misma, como beneficio adicional a los objetivos planteados por dicho programa. La *autoadministración* consiste en la capacidad que tienen las personas de modificar su comportamiento para mejorarse constantemente.

Para integrar al grupo experimental se eligió una muestra accidental<sup>1</sup> de veinte sujetos, que hubieran participado en la capacitación elegida como tratamiento en este estudio. Para el grupo de control se eligieron deliberadamente veinte sujetos más. El diseño de investigación utilizado fue *cuasiexperimental con grupo de control no equivalente y pretest*. Se utilizó una prueba psicométrica estandarizada como instrumento de medición, y para el análisis estadístico se seleccionó la *Prueba t* y el coeficiente de *correlación de Pearson*.

Sobre la base de los resultados obtenidos en el estudio se aceptó la hipótesis nula, ya que el programa demostró no incidir significativamente en el desarrollo de la capacidad de *autoadministración*. Finalmente se proponen formas alternas para lograr dicho objetivo, entre ellas, evaluar el grado de desarrollo de la *autoadministración* en los jefes de área de la institución. Esta capacidad también puede desarrollarse por el modelaje de conductas y la observación, y el contacto de los sujetos en capacitación con personas que la manifiestan en alto grado.

---

<sup>1</sup> Una muestra accidental está formada con sujetos que casualmente se encuentran en el lugar o en el momento decidido por el investigador.  
Buendía, Leonor, Pilar Colás y F. Hernández (1998). Metodología de Investigación en Psicopedagogía.

# I. INTRODUCCIÓN

El acceso a la información y al conocimiento que actualmente se tiene hace que el mundo se modifique constantemente. Esto sucede en todos los ámbitos, incluyendo el empresarial. Para mantenerse en el mercado y ser competitivas, las empresas disponen de una serie de factores tecnológicos, administrativos y social-humanos; todos son importantes y su equilibrio es necesario para alcanzar los objetivos que se trazan. Sin embargo, no deben olvidar que son las personas que trabajan en ellas, las que hacen que este equilibrio se logre; son quienes administran los recursos, y a la vez, son su propio Recurso Humano. La capacidad intelectual de los colaboradores de una empresa, es uno de los factores que la llevará al éxito o al fracaso. Por tal razón es necesario invertir en su desarrollo, y la capacitación laboral puede llegar a ser un medio para lograrlo.

A través de la capacitación laboral pueden facilitarse aprendizajes y desarrollos útiles para la empresa, pero también para el empleado. Si las personas aprenden a modificar su comportamiento para mejorar personal y socialmente, entonces la capacitación laboral estará contribuyendo con una doble finalidad.

El objetivo de este estudio es establecer si un programa de capacitación puede desarrollar la capacidad de *autoadministración* en sus participantes. El diseño de investigación elegido fue *cuasiexperimental con grupo de control no equivalente y pretest*, ya que la muestra de estudio fue tomada de forma accidental y deliberada. Una parte de dicha muestra fue constituida por empleados de una institución bancaria privada nacional que participaron en un programa impartido por la Unidad de Capacitación, y otra parte por un grupo, de la misma institución, que no participó. Se procedió a la comparación entre ambos grupos y verificar así la hipótesis del estudio. El instrumento utilizado para obtener la información requerida consistió en una prueba psicométrica estandarizada que arroja predicciones útiles para medir la *autoadministración*.

Se concluyó que el programa de capacitación laboral, elegido como tratamiento en este estudio, no incidió de forma estadísticamente significativa en el desarrollo de la *autoadministración* de los sujetos que asistieron al mismo. Sin embargo, se detectó una diferencia no significativa entre ambos grupos, que puede ser utilizada como punto de referencia para próximos diseños. De esta forma la capacitación laboral facilitará los medios para que sus participantes logren aumentar el control de su comportamiento, y así mejorar continuamente en los aspectos en que lo necesiten. De este modo será posible hacer del aprendizaje «la capacidad de recrear nuevas realidades (resultados) de las múltiples posibilidades que conlleva la búsqueda del equilibrio dinámico de los seres»<sup>2</sup>. Asimismo, se proponen formas alternas de promover el desarrollo de la *autoadministración*.

---

<sup>2</sup> Francisco Gutiérrez (2001).

## II. MARCO CONTEXTUAL

A continuación se presentará la justificación de esta investigación y una descripción general del entorno donde se realizó. Se describirá a la institución bancaria, los objetivos, funciones y actividades que desarrolla la unidad de capacitación. Esta información está basada en documentación de la empresa y lo indicado por funcionarios de la Unidad de Inducción y Capacitación de la misma.

### A. Justificación

Las instituciones, empresas o negocios necesitan ser competitivas para permanecer en el medio en el que se desarrollan, así como para alcanzar los primeros lugares y elevar su prestigio. Para lograrlo aplican las estrategias que se ajustan a sus necesidades y presupuesto, entre ellas, la optimización de sus recursos. Uno de los más valiosos es el Recurso Humano porque, son las personas las que administran, construyen y dirigen los lugares donde trabajan; quienes los llevan al éxito o al fracaso a través de su eficacia y eficiencia. Por tal razón, se busca que el factor humano con el que se cuenta sea el mejor y la manera más efectiva de lograrlo es a través del *aprendizaje*.

El *aprendizaje* puede definirse como la disposición, relativamente duradera, que se da en el interior del individuo, y que enriquece y cambia su percepción, sentimientos conocimientos y conducta como resultado de una experiencia.<sup>3</sup> La *capacitación laboral* es utilizada para generar *aprendizaje*. Se le considera como la estrategia que impacta la productividad de todo tipo de empresa, desarrolla a las personas como recurso vital y condiciona la inteligencia de la organización. Además, impulsa el desarrollo y es un medio de sustentabilidad y de adaptación a los constantes cambios del ambiente interno y externo. Esto se debe a que facilita los aprendizajes que los individuos necesitan para estar actualizados sobre las necesidades del mercado que deben ser cubiertas. Asimismo, reduce la resistencia al cambio a través de la modificación de paradigmas o estructuras antiguas. Puede decirse que la economía mundial actual se basa en el conocimiento y en las redes de información, en torno a las cuales ella se articula, por lo que los países más desarrollados invierten gran parte de su presupuesto en programas de *capacitación laboral*.

Según la *Organization for Economic Cooperation and Development*, OECD (1997), la inversión en capacitación relacionada con el trabajo ha llegado a un 2.5% del PIB<sup>4</sup>, en países con sistemas duales de formación de aprendices como Alemania y Austria<sup>5</sup>. En América Latina la demanda de capacitación de personal ha provocado que muchas empresas inviertan en programas permanentes, que proporcionen a

---

<sup>3</sup> Esto lo apoya Francisco Gutiérrez (2001) en *Educación y Formación de Personas Adultas*; Cándido Genovard y Concepción Gotzens (2002) en *Psicología de la Instrucción*; y Morris L. Bigge (2001) en *Teorías de aprendizaje para maestros*.

<sup>4</sup> OECD (1997), *Employment Outlook*, Paris, July.

<sup>5</sup> Sistemas en los cuales los trabajadores obtienen su entrenamiento técnico en las instituciones de capacitación, y su entrenamiento práctico en empresas que los reciben como aprendices (Cortázar, 2001).

sus empleados los aprendizajes que las hagan más productivas, a través de la variación de las destrezas, habilidades y conocimientos del factor humano que interviene en la producción del trabajo y del capital.<sup>6</sup> En el caso de Guatemala, el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad, INTECAP (2005), reporta que la demanda de capacitación del 2005 aumentó en un 15% en relación al año anterior, siendo los sectores de comercio y de servicios los principales usuarios.

Cuando los individuos que se integran a la fuerza laboral provienen de un sistema educativo deficiente, como en el caso local en el que los graduandos del año 2005 obtuvieron resultados insatisfactorios en la prueba de matemática (55.32%) y lenguaje (51.88%) realizadas por el Ministerio de Educación Nacional de Guatemala<sup>7</sup>, los programas de capacitación enfrentan el reto de desarrollar los conocimientos, destrezas y habilidades que los recién graduados no tienen y que son necesarios para la realización de su trabajo. La juventud guatemalteca que tiene acceso a la educación obtiene un título que la acredita para la realización de un oficio, pero como sucede en la mayoría de países de Latinoamérica, no aprende cómo convertirlo en una fuerza vital para el desarrollo personal, familiar y social<sup>8</sup>. La *capacitación laboral* puede contribuir en este sentido al generar los aprendizajes que complementen sus conocimientos de acuerdo a las demandas actuales.

Una manera de medir el efecto de los programas de capacitación en el desarrollo personal de los individuos es a través de la *autoadministración*. Dicho término se refiere a la capacidad que tiene el individuo para dominar su propio comportamiento, no como una actividad mecánica, sino como el resultado de un proceso mental. Está relacionada con los objetivos de la educación, en cuanto que logra generar en el individuo la capacidad de ser reflexivo para detenerse a meditar sobre sus acciones, las cuales deben estar encaminadas al mejoramiento personal y social. Un individuo demuestra su capacidad de *autoadministración* cuando es capaz de generar cambios necesarios en su comportamiento para su mejoramiento personal.

Este estudio pretende medir el efecto de un evento de capacitación laboral en una institución bancaria, en el desarrollo de *autoadministración*. Se espera obtener información de utilidad para establecer la efectividad de estos programas en el mejoramiento del ser humano como tal, y no únicamente como uno de los recursos que forman parte de la institución. Es un trabajo viable, puesto que se dispone de los medios para realizarlo. Su aporte consistirá en proporcionar un indicador objetivo sobre el efecto de los programas de capacitación de los grupos estudiados. Este indicador generará a su vez información de utilidad para el área de Recursos Humanos, responsable de la Unidad de Capacitación e Inducción y del desarrollo de la fuerza vital de las empresas.

---

<sup>6</sup> Bravo, David (1999). Departamento de Economía, Universidad de Chile.

<sup>7</sup> MINEDUC (2006) *Informe de la Evaluación a Estudiantes Graduandos 2005* (<http://www.mineduc.gob.gt/default.asp>).

<sup>8</sup> Paniagua, María Eugenia M.B.A. (1998) *La Capacitación como instrumento para el desarrollo y sostenibilidad del espíritu empresarial*. XII Congreso Latinoamericano sobre Espíritu Empresarial.

## B. La Institución Bancaria

La organización de la institución bancaria privada nacional, donde se realizó la investigación, se inició en 1983, juntamente con la construcción del edificio que actualmente ocupa sus oficinas centrales. Esta organización estuvo a cargo del equipo de la empresa financiera que sería parte del grupo, el cual es propiedad de los mismos accionistas, fundada en 1962 como primera institución legalmente autorizada para operar en el país, bajo la legislación específica que regula a las sociedades financieras privadas. El banco abrió puertas al público el 16 de diciembre de 1985.

A la fecha cuenta con catorce agencias locales, cinco departamentales y aproximadamente 550 empleados. Ha contribuido como socia fundadora de otras empresas como aseguradoras, afianzadoras y de operación en línea, cuyos servicios complementan los que como entidad bancaria financiera ofrece para competir en el mercado. A lo largo de su historia ha tenido los siguientes logros: 1) De acuerdo con la ley, cerró su primer ejercicio fiscal de carácter irregular quince días después de haber iniciado operaciones, mostrando utilidades en sus resultados, 2) Del año 1999 al 2003 se destacó por ser el banco con mayor patrimonio del país, 3) Cerró el 2001 como el octavo en cuanto a activos se refiere, 4) En el año 2004 se fusionó con otras empresas financieras del grupo, estableciéndose en conjunto como grupo financiero.

En los últimos dos años ha reorganizado su estructura interna y en septiembre de 2004 fue creada la Gerencia de Recursos Humanos. Anteriormente las áreas que ahora la integran trabajaban por separado y de manera independiente o como parte de otro departamento. La Unidad de Inducción y Capacitación fue organizada en el año 1995 y la Unidad de Capacitación del Servicio al Cliente en 1999. Ambas unidades tienen el propósito de desarrollar las habilidades y capacidades del recurso humano del banco para el mejor desempeño de sus funciones. Actualmente trabajan como una sola entidad.

La organización de puestos se divide en niveles basados en la responsabilidad, la especialización y la capacidad de toma de decisiones que corresponde al perfil esperado en cada uno de ellos. Todo candidato a un empleo debe someterse al proceso de reclutamiento y selección, compuesto por varias etapas; entre ellas la etapa de pruebas psicométricas. Los candidatos que aprueban las etapas del proceso son contratados por un período de prueba de dos meses, durante el cual deben participar en el programa de inducción y de capacitación para el puesto, en este caso para plazas de atención al cliente. La Unidad de Capacitación e Inducción es la que tiene a su cargo las actividades anteriores, así como el desarrollo de eventos de capacitación laboral para los colaboradores que son confirmados al puesto, después de su período de prueba. La asistencia a las capacitaciones puede ser obligatoria u opcional,

de acuerdo al tema a tratar, ya que las instituciones bancarias están sujetas a cumplir con el desarrollo de determinados tópicos.<sup>9</sup>

## 1. Unidad de Inducción y Capacitación. La Unidad de Inducción y

Capacitación es la manifestación del reconocimiento de la importancia y valor que posee el factor humano dentro de la institución. Esta unidad tiene como propósito contribuir al mejoramiento de actitudes y proporcionar los conocimientos necesarios para desarrollar las habilidades y aptitudes que el empleado necesita para un buen desempeño de sus funciones.

**a. Objetivo general.** Coadyuvar al alcance de la misión y objetivos del banco, dotando a los departamentos de Caja, Agencias y Atención al Público de personal calificado en términos de conocimientos, habilidades y actitudes para un adecuado desempeño de su trabajo.

### b. Objetivos específicos

- 1) Adaptar e integrar a todo el personal de nuevo ingreso al banco, mediante un proceso de inducción enfocado a despertar un sentimiento de identificación y aprecio hacia la institución.
- 2) Introducir al nuevo empleado al trabajo que debe ejecutar, mediante la identificación de las tareas que pertenecen a su cargo, la descripción de los procedimientos que debe seguir y sobre todo el desarrollo las habilidades, conocimientos y actitudes deseadas para el desempeño de dichas tareas.

### c. Funciones de la Unidad de Inducción y Capacitación

- 1) Actualizar el manual de inducción.
- 2) Preparar y actualizar los programas de entrenamiento para Receptor - Pagador, Secretaria de Cuentas Nuevas y Desglosador.
- 3) Desarrollar el programa de inducción con todo el personal de nuevo ingreso en el banco.

---

<sup>9</sup> Artículo 19 de la Ley de Lavado de Dinero. Decreto del Congreso de la República de Guatemala 67-2001.  
Artículo 10 del Acuerdo Gubernativo de la Presidencia de la República de Guatemala 118-2002.



- 4) Capacitar al personal recién contratado para los puestos de: Receptor - Pagador, Secretaria de Cuentas Nuevas y Desglosador.
- 5) Controlar que la capacitación del personal se realice conforme a los objetivos y propósitos del programa.
- 6) Desarrollar las habilidades relacionadas con el desempeño de las funciones del Receptor- Pagador.
- 7) Apoyar la ejecución e implementación de cualquier programa de capacitación y desarrollo del personal promovido por el banco.

d. **Relación con los demás departamentos.** La Unidad de Inducción y Capacitación mantiene relación con todos los departamentos del banco a través del programa de inducción, pero de manera más cercana con los departamentos de Caja, Agencias y Atención al Público por la capacitación del personal de estas áreas.

#### e. Actividades que realiza

- 1) **Inducción**
  - a) Impartir cursos con temas motivacionales.
  - b) Exponer la visión, misión y objetivos del banco, (los existentes actualmente hasta su modificación).
  - c) Exponer la filosofía de servicio del banco.
  - d) Dar a conocer las funciones inherentes al puesto.
  - e) Informar sobre las normas y reglamentos internos del banco.
  - f) Proporcionar información sobre las prestaciones laborales.
  - g) Desarrollar la primera charla sobre el lavado de dinero y otros activos.
- 2) **Capacitación**
  - a) Impartir cursos con contenido motivacional.
  - b) Exponer temas en función de proporcionar un servicio de calidad.
  - c) Mediante la práctica, desarrollar las habilidades para cumplir con las tareas según el puesto.

- d) Desarrollar el conocimiento y la destreza para el uso de las herramientas propias del trabajo (receptor, desglosador y secretaria de cuentas nuevas).
- e) Dar a conocer los procedimientos operativos.
- f) Desarrollar aptitudes para el servicio al cliente interno y externo.
- g) Desarrollar aptitudes para el servicio al cliente por teléfono.
- h) Diseñar actividades para la detección de necesidades de capacitación técnica.

### 3. Desarrollo

- a) Diseñar actividades para la detección de necesidades de desarrollo del personal.
- b) Estructurar programas de capacitación.
- c) Contactar ayuda externa para ejecutar programas de capacitación.
- d) Coordinar y/o ejecutar eventos de capacitación.
- e) Apoyar a los departamentos que necesiten ejecutar programas de capacitación.

Según la descripción anterior, la Unidad de Inducción y Capacitación (UDIC) de la entidad bancaria en donde se realizó la investigación no tiene dentro de sus objetivos la evaluación del resultado de sus actividades. La evaluación y la planificación son la columna vertebral y la estructura de todo sistema profesional de capacitación, la falta de uno de estos dos elementos hace que los programas realizados no alcancen el impacto esperado.

Sin evaluación no se puede determinar si los resultados de las actividades desarrolladas logran alcanzar los objetivos planeados. Se carece de un marco de referencia para hacer una comparación objetiva y efectiva sobre cuál es el desempeño de la Unidad de Inducción y Capacitación y lo que debe ser. En este sentido, esta investigación pretende aportar información que puede ser utilizada para retroalimentar el desarrollo de las actividades de la UDIC y como referencia para implementar entre sus funciones la evaluación de las mismas.

### III. MARCO CONCEPTUAL

Los temas que a continuación se tratan están estrechamente relacionados. Se eligió el *aprendizaje* para dar inicio a la sustentación teórica y conceptual de este trabajo de investigación porque es parte fundamental de las variables sujetas a estudio. La *capacitación laboral* tiene como finalidad facilitar aprendizajes útiles para el empleado y la empresa, por lo tanto proporciona un doble beneficio. La *capacidad de autoadministración* es producto del aprendizaje; a través de ella, las personas logran dominar su comportamiento, lo que les facilita su desarrollo personal y social. El aprendizaje que se posibilita en las capacitaciones no debe limitarse a conocimientos procedimentales, sino que debe lograr que las personas desarrollen infinidad de capacidades, entre ellas la *autoadministración*, que ayuda a las personas a incrementar las posibilidades de alcanzar el éxito en el ámbito en el que se desarrollen.

#### A. Aprendizaje

Del aprendizaje se estudiarán varios aspectos: la definición del concepto de aprendizaje según los especialistas en el tema, una comparación de las teorías clásicas del aprendizaje y además un estudio específico de la Teoría Cognitiva Social de Aprendizaje. Este último tema es de mucho interés en este trabajo, pues de él se derivan los principios de la *autoadministración*.

1. **Definición.** No existe una definición universal para el término *aprendizaje*, existen muchas y variadas que tratan de explicarlo desde diferentes perspectivas, por lo que se le atribuyen diferentes significados. A continuación se presenta lo que se ha dicho sobre el tema en los últimos veinticinco años. Varios teóricos coinciden en que el *aprendizaje* se infiere a partir de los cambios conductuales de los individuos. Por ejemplo para Ellis (1980) «el aprendizaje es un proceso relativamente permanente que se infiere de los cambios en la ejecución y que se debe a la práctica». Estos cambios de conducta están relacionados con la práctica para diferenciarlos de los que se producen por la madurez, la influencia de las drogas y la fatiga. Aunque la maduración produce cambios en las personas, es un proceso del desarrollo cuyo programa está en los genes, el *aprendizaje* produce un cambio duradero en un individuo vivo y no está afectado por la genética

Aprender, según Shuell en Schunk (1997), «es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de conducirse de manera dada como resultado de la práctica de otras formas de experiencia». Esta definición indica que el *aprendizaje* no se observa directamente, sino a través de sus productos, y el cambio de conducta es uno de ellos, por lo que se puede deducir que cuando se cambia la manera de

dirigir las acciones o de hacer las cosas ha ocurrido un aprendizaje. Al igual que Ellis, Shuell indica que el cambio de conducta debe ser perdurable, excluyendo así los cambios temporales que pueden ser producidos por otros factores.

El cambio relativamente permanente en el comportamiento producido por la práctica reforzada es la definición de *aprendizaje* que Kimble propone (Kimble en Hergenhahn y Olson, 1997), Genovard y Gotzens<sup>10</sup> (2002) también comparten la idea que los cambios producidos por el aprendizaje son relativamente duraderos y que se dan como respuesta a una tarea inducida por la experiencia u otros procesos.

Para Bower y Hilgard (en Genovard y Gotzens, 2002) «el aprendizaje significa obtener conocimiento a través de la experiencia y ésta se produce con el uso o la práctica». Esta definición, al igual que las anteriores, indica la relación entre aprendizaje y experiencia. Señalan que el aprendizaje debe ser estudiado e investigado a través de la ciencia aplicada, con el fin de obtener datos más precisos.

Considerar el *aprendizaje* como conducta adquirida y como conocimiento ha facilitado a Tarp (2000) la manera de presentar su perspectiva sobre este proceso. La primera consideración es evolucionista, ya que la manifestación conductual del *aprendizaje* es importante para la supervivencia y la adaptación, pues es ésta, y no el conocimiento la que constituye una estrategia de adaptación. La segunda consideración, implica el paso de la ignorancia a un estado de conocimiento, de no saber a saber. Al unir estas perspectivas, este teórico define el aprendizaje como «un cambio inferido en el estado mental de un organismo, el cual es una consecuencia de la experiencia e influye de forma relativamente permanente en el potencial del organismo para la conducta adaptativa posterior».

Bigge (2001) menciona en sus estudios que los cambios producidos por el *aprendizaje* pueden realizarse en el interior del ser, de la conducta, de la percepción, de la motivación o bien de alguna combinación de estas características o capacidades.

La mayoría de las definiciones anteriores coinciden en que el aprendizaje se manifiesta como un cambio o enriquecimiento en la percepción, sentimientos, conocimientos y/o en la conducta, como resultado de una experiencia. Como se indicó al inicio, no existe una definición universal para este

---

<sup>10</sup> Cándido Genovard. Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y doctor en Psicología de la Educación en la Universidad de Massachussets. Concepción Gotzens. Licenciada en Psicología. Imparte docencia de Psicología de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Entre sus últimas publicaciones están *Evaluating university teaching en 1987*, en *1990 Psicología de la instrucción* y en *1997 La disciplina escolar*.

fenómeno, y quizá su búsqueda no es lo más importante sino destacar la transformación que produce en la vida de las personas.

Otras perspectivas, como la de Francisco Gutiérrez (2001) están relacionadas con la conformación de la vida. El aprendizaje es una propiedad de todos los seres vivos, y según cita a Maturana, el vivir es un proceso de cognición. Gutiérrez define al aprendizaje como «la capacidad de recrear nuevas realidades (resultados) de las múltiples posibilidades que conlleva la búsqueda del equilibrio dinámico de los seres». La vida en los seres vivos es el resultado de un *aprendizaje* permanente y consciente. Hace que el hombre se vuelva dinámico para auto-organizarse consigo mismo, con los otros y con la realidad; promueve su poder creativo para auto-construirse.

Hilard y Marquis, citados en Bigge (2001) explican el aprendizaje de esta forma: «El aprendizaje es básico para el desarrollo de las capacidades atléticas, el gusto para la comida y el vestido, el aprecio de las artes y la música. Contribuye a los prejuicios raciales, la drogadicción, el temor y los desajustes patológicos. Produce miserables y filántropos, fanáticos y patriotas. En resumen, influye en nuestras vidas en todos sus puntos, representando en parte lo mejor y lo peor de los seres humanos, así como lo mejor y lo peor de nosotros mismos».

El aprendizaje es un proceso que incluye a la persona en su totalidad. O'connor y McDermonnt, (en Ontoria Peña, 2000), señalan que consiste en tomar decisiones y cambiar lo que se hace en respuesta a la realimentación que se recibe. Estos autores afirman que supone la creación de resultados, que es la única forma posible de cambiarse a sí mismo para ser cada vez más quien se quiere ser. Es la continua creación y recreación de modelos mentales.

Lo fundamental del aprendizaje para Lev Semiovich Vygotsky, (en Tarpy, 2000) es el concepto de la transformación. Para él era más valioso ver los cambios que los frutos de ese desarrollo. El aprendizaje está relacionado con el desarrollo, sin embargo posibilita el despertar de procesos internos que no tendrían lugar si no se estuviese en un lugar cultural determinante.

Para Jerome Bruner (citado en Genovard y Gotzens, 2002). El aprendizaje supone el procesamiento activo de la información y cada persona lo organiza y construye a su manera. El aprendizaje se refiere al esquema de categorías relacionadas entre sí y ordenadas en diferentes niveles, y que van de lo general a lo específico. Considera que el aprendizaje más significativo es desarrollado por medio de descubrimientos que ocurren durante la exploración motivada por la curiosidad.

Los aprendizajes adquiridos para el desarrollo integral y social del individuo deben trascender cualquier objetivo procedimental. García Garrido (2002)<sup>11</sup> lo afirma de esta forma: «Las exigencias de la

---

<sup>11</sup> José Luis García Garrido. Primer Encuentro Nacional de Educación. México, 2002. Compilado por Carlos Ornelas.

sociedad actual nos abocan con demasiada frecuencia a conformarnos con objetivos utilitarios, con despertar en nuestros alumnos competencias concretas, habilidades laborales, conocimientos tildados de útiles. Pero nuestra aspiración debe llegar a más: a colaborar en que quienes recurren a nosotros lleguen a ser personas».

**2. Teorías de aprendizaje.** El interés por el estudio del aprendizaje se remonta hacia la antigüedad, en donde Platón y Aristóteles elaboraron los primeros puntos de vista empíricos acerca del tema. Su estudio continuó a lo largo de la historia, y desde el siglo XVII personajes destacados en las ciencias y la filosofía aportaron tesis al respecto, entre ellos se puede mencionar a René Descartes, Thomas Hobbes, John Locke, George Berkely, David Hume e Inmanuel Kant. En el siglo XIX surgieron las primeras escuelas que postularon estudios más profundos sobre el aprendizaje, tales como la Estructuralista con Edward Titchener, la Funcionalista con William James y La Escuela del Comportamiento con John Watson. (Hergenhahn y Olson, 2001)

Después de las escuelas surgieron las teorías psicológicas del aprendizaje, las cuales ofrecían diversas perspectivas de una amplia variedad de fenómenos aparentemente independientes. Para que una teoría sea válida debe ser susceptible de verificación y no ser entorpecida por constructos que resultan innecesarios para explicar los datos disponibles, además debe poseer generalidad (Tarp, 2000).

A continuación se presenta un cuadro comparativo de las teorías clásicas más relevantes acerca del aprendizaje, incluye su sistematización, objetivos curriculares, metodología, instrucción significativa y objetivos finales. Dicho cuadro fue realizado por Genovard y Gotzens (2001). Esta clasificación está basada en la *Psicología de la Instrucción* definida por Vega y citada por los autores mencionados al inicio del párrafo como «parte de la psicología de la educación, cuyo objetivo es el estudio de cómo se adquiere el conocimiento y las habilidades cognitivas y cómo esta competencia se desarrolla a través del diseño de las condiciones del aprendizaje». Algunos autores la llaman *tecnología educativa*, la cual además de incluir el uso de instrumentos tecnológicos, aplica los avances de la teoría conductista y cognitiva para preparar materiales instruccionales que favorezcan una instrucción y aprendizaje óptimos.

Esta clasificación incluye las teorías Conductista, Cognitiva y Humanista. Las dos primeras aportan principios que integran la Teoría Cognitiva Social, la cual se tratará más adelante por la importancia que tiene en este estudio.

Cuadro 1. Teorías clásicas de aprendizaje

Implicaciones Instruccionales	Conductismo	Cognitivismo	Humanismo
<b>Sistematización</b>	Prescribe métodos instruccionales muy específicos. Surge el uso de materiales programados.	Considera el desarrollo instruccional y evolutivo. El maestro establece esquemas sistematizados de aprendizaje pero deja al alumno observar, descubrir y explorar.	Propone currículo equilibrado entre disciplina y libertad.
<b>Objetivos curriculares</b>	Se centra en el conocimiento y las destrezas de tipo académico, las relaciona con el comportamiento personal y social del sujeto del aprendizaje.	Asume una posición globalista evolutiva que subraya el papel de las funciones sensoriomotoras, cognitivas y del lenguaje, las que condicionan la capacidad de comprensión del entorno, el uso polivalente de la inteligencia y un pensamiento rico en contenido y lógicamente estructurado.	Desarrolla destrezas comunicativas, refuerza destrezas que conducen a una sensibilización de las necesidades colectivas e individuales y persigue integrar al alumno al medio.
<b>Metodología</b>	Amplia, detallada, secuencial y que conduzca al desarrollo de destrezas.	General instruccional que estructura la currícula para el aprendizaje de destrezas cognitivas básicas (clasificar, seriar, conservar, imaginar). Específica instruccional, estructura la currícula para el aprendizaje de sectores de la realidad como las ciencias, matemáticas y estudios sociales.	Construir proyectos integrados que se centren en programaciones que incluyan intereses de tipo social.
<b>Instrucción significativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza progresiva de contenidos y destrezas.</li> <li>• El dominio de una materia se relaciona con lo programado.</li> <li>• El aprendizaje se vuelve significativo mediante el uso de refuerzos que pueden proceder de fuera del contexto instruccional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integra el conocimiento mediante la asociación del pensamiento con los contenidos curriculares, resultando una cantidad superior de conocimientos.</li> <li>• La integración mediante un orden jerárquico en el uso de conceptos y destrezas que lleva a un aprendizaje de orden superior significativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseña destrezas que se centran en el logro de las necesidades humanas, a través de un aprendizaje abierto al compromiso social, creatividad y conciencia de la naturaleza.</li> </ul>
<b>Tratamiento instruccional de la clase</b>	Instrucción centrada en el profesor. La interacción social en el aula es secundaria.	El profesor es guía instruccional que asiste al alumno en el aprendizaje.	El profesor ayuda al alumno pero no lo dirige en el aprendizaje. Estructura flexible del aula para desarrollar la creatividad y la exploración.
<b>Objetivos Finales</b>	Formar un individuo que sea capaz de realizar un trabajo determinado de forma correcta, competente y profesional, a través del dominio de destrezas.	Persona con desarrollo perfecto de sus funciones cognitivas, pensamiento flexible e innovador e inteligencia aguda para utilizar las destrezas que conduzcan a las decisiones correctas a nivel individual y social.	Persona que posea un grado alto de creatividad, fuerte conciencia social, emociones equilibradas y tendencia hacia la autorrealización a través de su entorno.

Fuente: Genovard y Gotzens (2001).

### 3. Teoría de aprendizaje cognitivo social. El *Diccionario de las Ciencias de la*

*Educación* (1995) la define como un tipo específico de *aprendizaje* de carácter observacional, que se estima como central para la comprensión del conjunto de procesos que constituyen la socialización. Dicho aprendizaje es considerado como complejo porque incluye dos variables aparentemente contradictorias: un modelo operante que procede del *conductismo* y los procesos simbólicos estudiados por el *cognitivismo* (Genovard y Gotzens, 2001). Su principal precursor ha sido Albert Bandura, quien señala los siguientes puntos citados por los autores anteriores:

- El *aprendizaje social* más significativo se da a través de la imitación.
- Los efectos de la imitación en el individuo se explican de forma clara y explícita mediante el modelo de condicionamiento operante.
- Los procesos simbólicos van incluidos a menudo en el *aprendizaje social*.

Bandura indica que en esta concepción no se considera al individuo gobernado por fuerzas internas ni determinado o controlado por estímulos externos. Explica el funcionamiento humano como un modelo de reciprocidad triádica «la conducta, los factores personales, cognitivos y de otro tipo, y los acontecimientos ambientales actúan entre sí como determinantes interactivos» (Bandura, 1987). En otras palabras, describe y enlaza la existencia de tres sistemas de control comportamental independientemente del tipo de estímulos y respuestas considerados. Genovard y Gotzens (2001), los clasifican colocando en primer lugar a las respuestas que están bajo control directo del estímulo, seguidamente las respuestas influidas por los resultados de las propias respuestas y, por último, el grupo que estaría dirigido por procesos simbólicos.

Asimismo, estos autores señalan la importancia de enfatizar que, en esta teoría, Bandura compagina el *aprendizaje observacional o vicario*, que constituye la base de las diferentes formas de aprendizaje, por imitación de modelos, con la aplicación de técnicas propias del *condicionamiento operante*, entre ellas el refuerzo, considerado como cualquier estímulo que aumente la probabilidad de que se repita el comportamiento precedente (Feldman, 1998).

Otro constructo que Bandura incluyó en sus estudios y que es aplicado en la *autoadministración* es la *autoeficacia*, la cual se refiere a la percepción que el individuo tiene sobre su capacidad de realizar una acción. Se define como «los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado». No hace referencia a los recursos con que se disponga sino a la opinión que se tiene sobre lo que se puede hacer con ellos (Bandura, 1987).



## B. Capacitación laboral

A continuación se desarrollan los aspectos que deben considerarse en la capacitación laboral, los cuales van desde su definición e importancia en el mundo empresarial hasta su relevancia como generadora de aprendizajes.

1. **Definición y evolución.** Dessler<sup>12</sup> (2000) define la *capacitación laboral* como «el proceso para enseñar a los empleados, nuevos y actuales, de una empresa las habilidades básicas necesarias para desempeñar su trabajo». Actualmente se ha convertido en uno de los factores que determinan el desarrollo de las empresas, por lo cual se ha ampliado para proporcionar conocimientos específicos, habilidades tecnológicas y de relaciones humanas.

Los programas de capacitación deben ser permanentes e innovadores, ya que es necesario que el recurso humano cuente con las habilidades pertinentes en la actualidad para desempeñar su trabajo (Robbins, 2004). La Unidad de Capacitación es un recurso estratégico de las organizaciones, ya que es la encargada de integrar y redistribuir la riqueza intelectual con que se cuenta. Su impacto estará relacionado con la importancia que la empresa asigne al aprendizaje y formación de los recursos humanos.

El proceso de capacitación conlleva una metodología, la cual se ha desarrollado junto con las diferentes teorías de administración surgidas a lo largo de la historia de la humanidad. Estas han sido analizadas por especialistas, entre ellos Pinto (1992), de quien se toman los siguientes ejemplos.

En la *teoría clásica* de administración, la *capacitación laboral* pretendía lograr la eficiencia a través de la mecanización de las funciones, por lo que el entrenamiento del factor humano estuvo orientado a la especialización, los trabajadores aprendían a ejecutar un trabajo a través de la observación.

La *teoría humanista*, surgida a partir de 1930, buscaba reemplazar la deshumanización del trabajo por el reconocimiento de la importancia de los recursos humanos, y la necesidad de dirigirlo a través del liderazgo y no de la autoridad. La *capacitación* estuvo enfocada a desarrollar las capacidades del administrador como integrador y motivador de grupos, para lograr aportes de los empleados, mejorar las labores y lograr objetivos en común.

---

<sup>12</sup> Gary Dessler. Escritor de libros como *Administración de Recursos Humanos* (1999), *Fundamentos de Administración* (1999) y *Recursos Humanos* (2003).

En los años cincuenta surge la *teoría del comportamiento* basada en el análisis del comportamiento humano dentro de las organizaciones. En 1962 se modifica a través del surgimiento de la escuela del desarrollo organizacional, incorporando el análisis estructural. La *capacitación* estaba orientada a cambiar actitudes, valores y comportamientos.

El aporte de la matemática, la cibernética y la teoría de sistemas a la administración hace surgir la *teoría de sistemas*. En ella, los recursos humanos conforman un subsistema de la organización con capacidad de integridad y organización, que se caracteriza por influir y ser influido por el medio ambiente. La *capacitación* fue uno de los factores que colaboró en lograr ese equilibrio y se dirigió a la solución de problemas que pudieran obstaculizarlo.

De lo anterior se puede concluir que la *capacitación laboral* ha sido utilizada para apoyar los objetivos estratégicos de las organizaciones de acuerdo al desarrollo económico y social de cada época.

**2. Importancia de la capacitación laboral.** Las empresas u organizaciones tienen el objetivo de crecer y consolidarse, o por lo menos de sobrevivir en el mercado. Para lograrlo se precisa de la conjunción de varios factores: un mercado disponible, capacidad de producción, desarrollo tecnológico, liderazgo efectivo y personal competitivo, entre otros.

Pinto<sup>13</sup> indica en sus estudios que en su interior las empresas y organizaciones también deben manejar otros aspectos, los cuales pueden clasificarse en tres subsistemas: el tecnológico, el administrativo y el social-humano. El equilibrio entre ellos facilitará su avance hacia los objetivos establecidos. Al efectuar un cambio en alguno de estos subsistemas se deberán realizar los ajustes necesarios en los demás. Un medio para lograrlo es a través de la *capacitación laboral* (Pinto, 2000).

Asimismo, indica que al estar conscientes de la importancia de la *capacitación*, la han utilizado para preparar a sus empleados y garantizar su competitividad y permanencia. Se ha convertido en un proceso de cambio dirigido a hacer más eficiente el desempeño del personal e impactar la productividad de las organizaciones. Ha funcionado como medio para ofrecer posibilidades de desarrollo, como instrumento para prevenir y reducir problemas o como recompensa.

Este autor señala que «la capacidad de las organizaciones para mantenerse actualizadas y a la vanguardia y, con ello, generar cambios planificados será su gran ventaja competitiva en un mundo que

---

<sup>13</sup> Roberto Pinto Villatoro. Licenciado en Administración de Empresas de la Universidad Nacional Autónoma de México. También cuenta con estudios en Psicología Industrial, Administración y Andragogía. Fue presidente de la Federación Iberoamericana de Capacitación y Desarrollo y ha publicado ensayos, material didáctico y libros.

se modifica constantemente. Por esto, el mejor activo que tendrán es, por un lado, la riqueza intelectual de sus empleados y, por el otro, su capacidad para incrementarla exponencialmente».

En un mercado globalizado unas empresas se consolidan y otras desaparecen. Las decisiones estratégicas que se tomen, la capacidad de respuesta de las unidades de la empresa al integrar y sistematizar la información y la habilidad de comunicar y comprender contribuirán a su permanencia en la sociedad.

### 3. **Proceso.** Los programas de capacitación se dividen en etapas, a continuación se detallan

Las cinco que Dessler señala en sus estudios (2000):

#### a. **Análisis de las necesidades de capacitación**

- 1) Identificar las habilidades específicas para el desempeño del trabajo que se necesitan para mejorar el desempeño y la productividad.
- 2) Analizar al público para asegurarse que el programa es adecuado de acuerdo a su grado específico de estudios, su experiencia y habilidades, así como para sus actitudes y motivaciones personales.
- 3) Realizar investigaciones de los conocimientos y el desempeño, para desarrollar objetivos mensurables.

#### b. **Diseño de la capacitación.** Para diseñar una capacitación se debe considerar lo siguiente:

- 1) Recabar ejemplos de objetivos, métodos, medios, descripciones y secuencias de contenido para la enseñanza. Organizarlos en un plan de estudios acorde con la teoría del aprendizaje para adultos que sirva de guía para desarrollar el programa.
- 2) Asegurarse que los materiales, por ejemplo guiones de video, guías de líderes y cuadernos de trabajo de los participantes, se complementan, están redactados con claridad y sirven para una capacitación unificada, adaptados en forma directa a los objetivos del aprendizaje que se hayan definido.
- 3) Manejar con cuidado y profesionalismo todos los elementos del programa ya sea que estén reproducidos en papel, película o cinta para garantizar la calidad y la eficacia.

c. **Validación.** Se recomienda Introducir y validar la capacitación ante un público representativo. Basar las revisiones finales en resultados piloto para asegurar la eficacia del programa.

d. **Aplicación.** El impacto de toda capacitación está relacionado con su correcta aplicación, por lo que es recomendable reforzar el éxito mediante un taller de capacitación al instructor, que se dirija a presentar conocimientos y habilidades adicionales al contenido de la capacitación.

e. **Evaluación y seguimiento.** Para determinar si la capacitación alcanzó los objetivos establecidos ésta debe evaluarse, ya que con la retroalimentación se podrán reforzar las áreas más débiles que sean detectadas. Se sugiere realizar lo siguiente:

1) Evaluar el éxito del programa de acuerdo con:

a) **Reacción:** documentar las reacciones inmediatas de los educandos ante la capacitación.

b) **Aprendizaje:** usar recursos para la retroalimentación así como pruebas previas y posteriores, para medir lo que han aprendido los aspirantes.

c) **Comportamiento:** anotar las reacciones que tienen los supervisores ante el desempeño de las personas en entrenamiento una vez terminada la capacitación. Esta es una manera de medir el grado en que los aspirantes aplican las habilidades y los conocimientos nuevos a su trabajo.

d) **Resultados:** determinar el grado de mejoría en el desempeño laboral y evaluar el mantenimiento necesario.

**4. Tipos, métodos y técnicas de capacitación laboral.** Para planificar una capacitación también debe considerarse los siguientes aspectos técnicos.

a. **Tipos.** Robbins clasifica los tipos de *capacitación* en cuatro categorías generales básicas, ya que las mismas pueden ir desde impartir destrezas básicas de lectura hasta cursos avanzados de liderazgo (Robbins, 2004).

1) Destrezas básicas de lectura, escritura y aritmética: muchas empresas necesitan elevar el nivel de lectura, escritura y aritmética de sus empleados para que desarrolles su trabajo más eficientemente. Esto se debe a que el sistema educativo no proporciona estos conocimientos con eficiencia y en la práctica se vuelven necesarios.

2) Capacidades técnicas: la mayoría de capacitaciones se dirigen a desarrollar las habilidades técnicas de los empleados, esto se debe principalmente al desarrollo de nuevas tecnologías y a nuevos diseños estructurales de las organizaciones.

3) Habilidades de relaciones interpersonales: Los empleados forman parte de unidades de trabajo, por lo que su capacidad para relacionarse con los demás puede condicionar su desempeño. Por tal razón es importante que se capacite en aspectos como aprender a escuchar, comunicación eficaz y trabajo en equipo.

4) Habilidades de resolución de problemas: Muchos empleados no realizan actividades rutinarias, por lo que es importante que aprendan a resolver problemas imprevistos. Para ello es indispensable desarrollarles la lógica, razonamiento y habilidad de definir problemas, así como la habilidad para identificar causas, encontrar y analizar alternativas y elegir soluciones.

b. **Métodos.** Los métodos de *capacitación* pueden clasificarse en: formales, informales, desarrollados en el trabajo y desarrollados fuera del trabajo. La *capacitación* formal es la que sigue un programa estructurado, la informal es la que se realiza en forma menos estructurada, como por ejemplo la ayuda mutua que se prestan los trabajadores entre sí. La *capacitación* en el trabajo abarca la rotación, los sistemas de aprendices, las asignaciones y los programas de mentores formales. La *capacitación* fuera del trabajo es la que se realizan fuera del contexto laboral (Robbins, 2004).

c. **Técnicas.** A continuación se detallan algunas técnicas que Dessler cita para desarrollar programas de capacitación. La aplicación de las mismas estará relacionada con las características de cada organización (2000).

1) Capacitación en la práctica: es la que se desarrolla en el lugar de trabajo mientras se desempeña. Por lo general se asigna a un experto, que puede ser un supervisor o compañero, para que brinde la capacitación. Esta técnica ofrece la ventaja, para la

empresa, de que el empleado no tiene que suspender sus actividades para capacitarse. Para llevarla a cabo se debe considerar que los entrenadores deberán ser preparados previamente para desempeñar esta función (Dessler, 2000).

2) Capacitación de aprendices: esta técnica combina la capacitación en el salón de clases y en la práctica. En países industrializados este tipo de programa conlleva certificaciones y aseguramiento de empleos (Dessler, 2000).

3) Clases: ahorra costos por elaboración de materiales y asegura el intercambio de información entre grupos, lo cual enriquece la técnica. El capacitador debe asegurarse que cada clase sea tan activa, cómoda e interesante como para lograr su finalidad, es decir capacitar (Dessler, 2000).

4) Aprendizaje programado: se proporciona material de lectura con una guía de preguntas para responder, se califica y se entregan los resultados. Tiene la ventaja que el participante aprende a su propio ritmo y la desventaja de que se invierte la misma cantidad que se invertiría en entregar únicamente el material (Dessler, 2000).

5) Técnicas audiovisuales: implica el uso de recursos audiovisuales como películas, videoconferencias, audiocintas y videocintas. Ofrece la ventaja que pueden ser utilizadas para capacitaciones que incluyan a toda la organización. También son útiles en el caso que se requiera exponer hechos que no se pueden demostrar con facilidad y cuando es necesario seguir una secuencia en el tiempo. Resuelve además los problemas de distancia geográfica y de traslado de personal de una sede a otra (Dessler, 2000).

6) Capacitación de vestíbulo o simulada: consiste en capacitar a los empleados con el equipo real o simulado que usarán en su trabajo, pero fuera de éste. Se utilizan simuladores o equipo que represente al original. Se convierte en una necesidad cuando es peligroso o riesgoso capacitar a los empleados en la práctica (Dessler, 2000).

7) Capacitación por computadora: implica presentar a los empleados simulaciones computarizadas, así como usar multimedios, inclusive videocintas, para contribuir al aprendizaje de su trabajo (Dessler, 2000).

8) Capacitación por CD-ROM e Internet: combina el uso de la informática con el aprendizaje programado. El educando participa en sesiones en línea o recibe indicaciones en su correo electrónico, realiza las actividades asignadas y recibe retroalimentación (Dessler, 2000).

5. **Capacitación y aprendizaje.** La teoría de aprendizaje en la cual está basado el tema anterior sobre *capacitación laboral* es de tendencia conductista, ya que se apega a las siguientes características de esta teoría (Genovard y Gotzens, 2002):

- a. Prescribe métodos instruccionales específicos, sugiriendo el uso de materiales programados.
- b. Su objetivo se centra en el conocimiento y las destrezas y las relaciona con el comportamiento personal y social de los sujetos que participan en los diferentes eventos de capacitación.
- c. Utiliza una metodología amplia, detallada y secuencial y que conduce al desarrollo de destrezas.
- d. Modelar la conducta de los participantes.

Un programa de capacitación laboral basado en la *teoría conductista* forma individuos capaces de realizar un trabajo determinado de forma correcta, competente y profesional. Este objetivo satisface las necesidades básicas de los empleadores, sin embargo la falta de estimulación de un pensamiento flexible e innovador y la capacidad de tomar decisiones correctas a nivel individual y social afectarán su competitividad. Se sugiere desarrollar programas basados en teorías que estimulen las capacidades cognitivas de los participantes, como por ejemplo la *teoría cognitiva*, la cual se describe más adelante.

## C. Autoadministración

Contribuye a crear un equilibrio entre las necesidades de flexibilidad, autonomía y libertad de los empleados para desempeñar sus funciones y la necesidad de control administrativo de las empresas, por lo que su estudio, en un contexto local se consideró valioso aporte.

1. **Definición.** La *autoadministración* se refiere a la capacidad que tiene el individuo para dominar su propio comportamiento, no como una actividad mecánica, sino como el

resultado de un proceso mental, el cual genera nuevos comportamientos (Kinicki y Kreitner, 2003)<sup>14</sup>. Lo anterior se logra a través de una constante observación y control de las conductas diarias (Kanfer<sup>15</sup> y Gaelick en Kanfer y Goldstein, 1986).

**2. Antecedentes.** Su estudio inicia en la década de los años sesenta como consecuencia de investigaciones realizadas sobre modificación de la conducta en terapias psicológicas. La *autoadministración* representó una nueva etapa en terapias de comportamiento. Hizo énfasis en un modelo de paciente activo, en el que el mismo sujeto llegaba a convertirse en un terapeuta más contribuyendo a su propio tratamiento. Se concluyó que su desarrollo implicaba aspectos ambientales y cognitivos, aplicando modelos de aprendizaje, y que podía ser utilizada tanto en tratamientos terapéuticos en el área de la salud como también en cualquier otro contexto (Frederick H. Kanfer en Stuart, R. 1977).

El término fue aplicado al contexto empresarial en 1979 por Fred Luthams y Tim Davis, quienes la recomendaron como prerrequisito para administrar efectivamente a otras personas, grupos, organizaciones y sociedades. La consideraron como un recurso más ético que las técnicas externas de control, cuando se utiliza en la administración por objetivos, desarrollo organizacional y modificación del comportamiento (Kreitner y Kinicki, 1989).

Frayne<sup>16</sup> y Latham realizaron en 1987 un estudio para autoadministrar la asistencia al trabajo; en éste determinaron que las técnicas propuestas dieron resultados positivos, y además se hizo evidente que la *autoeficacia* es un factor que afecta la asistencia laboral (Frayne y Latham, 1987). Estos mismos

---

<sup>14</sup> Angelo Kinicki: Doctor en Administración de Empresas de la Kent State University. Trabaja en la Universidad de Arizona y es parte del consejo editorial de las revistas *Academy of Management Journal*, *Journal of Vocational Behavior* y *Journal of Management*. Dr. Robert Kreitner: obtuvo el título de Emeritus Profesor of Management en la Arizona State University, acredita una maestría en Administración de la University of Nebraska-Omaha y un doctorado de la University of Nebraska-Lincoln. Ha trabajado en la American Graduate School of International Management. Ha publicado artículos en revistas como *Organizational Dynamics*, *Business Horizons* y *Journal of Business Ethics*.

<sup>15</sup> Frederick Kanfer. Doctor en Psiquiatría de la Universidad de Indiana, ha trabajado en diversas universidades en Illinois, Europa e Indiana y fue Jefe del Departamento de Psiquiatría de la Universidad de Oregon. Es reconocido por sus aportes (más de 150 artículos de psicología y psiquiatría). En octubre del 2002 recibió el premio *Lifetime Achievement Award from the Deutsche Gesellschaft fur Psychologie (DGPs)*; de la Sociedad Alemana de Psicología. Es reconocido por ser el pionero en estudios de autoadministración.

<sup>16</sup> Colette Frayne. Profesora de Recursos Humanos y Negocios Internacionales, con un doctorado en la Universidad de Washington, MBA en la Universidad de San Diego. Ha publicado artículos en revistas como *Journal of Applied Psychology*, *Academy of Management Journal*, *Journal of International Management*, *Human Resource Management*, *Journal of Management Inquiry* y *Asia Pacific Journal of Human Resources* y además el libro *Reducing Employee Absenteeism through Self-Management Training: A Research-Based Analysis and Guide*. Consultora profesional de empresas como Nokia, AT&T, ITT-Sheraton, y Digital Equipment Corporation, entre otras.



autores replicaron su investigación en 1989, pero la enfocaron a elevar la asistencia al trabajo, los resultados fueron similares a los del primer estudio (Latham y Frayne, 1989). En 1991 Frayne se basó en sus trabajos anteriores para publicar un libro cuyo objetivo era reducir el ausentismo a través del entrenamiento en *autoadministración* (Frayne, 1991). En 1996 Allred, Snow y Miles realizaron un estudio en algunas compañías líderes de la costa oeste de Estados Unidos e identificaron a la *autoadministración* como una de las cinco competencias básicas necesarias para desarrollarse exitosamente en el ámbito empresarial (Von Berge y colaboradores). La referencia más reciente acerca de estudios sobre este tema corresponde a Frayne y Geringer, quienes basándose en las técnicas comprobadas en estudios anteriores analizaron la aplicación de las mismas para mejorar el desempeño laboral, logrando resultados positivos (Frayne y Geringer, 2000).

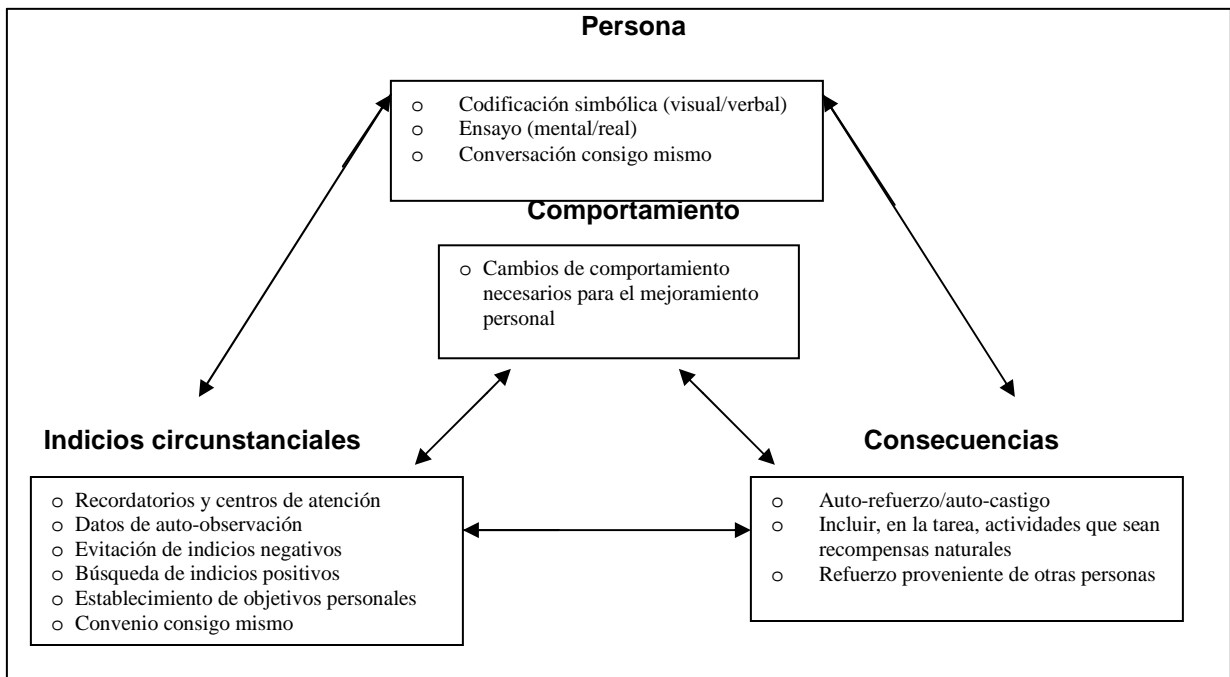
3. **Autoadministración y aprendizaje.** La *autoadministración* está fundamentada en la Teoría de Aprendizaje Cognitiva Social, la cual incluye la característica de autorregulación. A través del ordenamiento de los factores de inducción del entorno, de los apoyos cognoscitivos generadores y de las consecuencias de sus actos, las personas pueden ejercitar cierto grado de control sobre su comportamiento (Kinicki y Kreitner, 2003). Un beneficio más del entrenamiento en *autoadministración* consiste en que eleva la *autoeficacia* de las personas (Latham y Frayne, 1989). Kinicki y Kreitner proponen el siguiente modelo de aprendizaje social de la *autoadministración* (2003).

a. **Soportes cognitivos.** Según este modelo la persona se apoya en tres soportes cognitivos para cambiar su comportamiento: la codificación simbólica, el ensayo y la conversación consigo mismo. A continuación se describe a cada uno.

1) **Codificación simbólica.** Según la teoría de aprendizaje social el cerebro humano almacena la información en códigos visuales y verbales. El uso de acrónimos o códigos verbales se convierte en un apoyo para recordar información importante. Por ejemplo, si se quiere recordar el nombre de una persona de apellido Murillo puede imaginarse a esta persona saltando un muro pequeño. Si se prefiere utilizar un acrónimo con el fin de recordar información importante para desempeñar alguna actividad, pueden asociarse las letras con que inicia cada una de ellas y ordenarlas de una manera fácil de recordar: **Relajación-Repetición-Interés-Atención-Actitud.**

La palabra RRIAA se asociará con el verbo reír y con cada uno de los aspectos anteriores, de esa forma la persona recordará la información de su interés (Kinicki y Kreitner, 2003).

Cuadro 2. Modelo de aprendizaje social de autoadministración



2) Ensayo. El ensayo mental de actividades puede elevar las posibilidades de éxito en su ejecución. Se propone realizar visualizaciones sistemáticas de cómo proceder en la planeación administrativa, sin embargo puede aplicarse para cualquier actividad que necesite aumentar la confianza y eficacia personal, con el fin de lograr los resultados esperados (Kinicki y Kreitner, 2003).

3) Conversación consigo mismo. Según C. P. Neck en Kinicki y Kreitner la conversación consigo *mismo* «es el conjunto de pensamientos de evaluación que se da la persona a sí misma acerca de hechos y acontecimientos que le ocurren». Según estudios de éste autor, este tipo de apoyo mental suele facilitar el éxito de las actividades a realizarse.

b. **Indicios circunstanciales.** Los indicios circunstanciales se refieren a las situaciones que favorecen o no determinado comportamiento. Si se desea modificar un comportamiento debe comenzarse por modificar los indicios o situaciones que lo provocan, para desencadenar uno alterno. Cuando una persona quiere dejar de fumar, la evitación de amigos fumadores o situaciones de estrés favorecerá su decisión. A continuación se presenta el detalle de estos indicios.

Cuadro 3. Indicios circunstanciales

Indicios circunstanciales	Explicación	Expresión
Recordatorios y centros de atención	Usar avisos, advertencias, anotaciones u otro medio para hacer recordar alguna cosa.	Usar agenda, planificadores, hacer anotaciones en hojas de papel y pegarlas en lugares visibles, etc.
Datos de auto-observación	Hacer comparaciones con respecto a contra normas u objetivos	Comparar conductas con normas y objetivos previamente definidos.
Evitación de indicios negativos	Evitar los fenómenos negativos, inútiles o no deseados que permiten conocer o inferir la existencia de otros no percibidos.	Evitar situaciones que pueden desencadenar comportamientos no deseados. Ej.: Si se quiere dejar de fumar se deben evitar las áreas de fumadores
Búsqueda de indicios positivos	Buscar o hallar los fenómenos positivos, útiles o prácticos que permiten conocer o inferir la existencia de otros no percibidos.	Buscar o provocar situaciones que pueden desencadenar comportamientos deseados.
Establecimiento de objetivos personales	Fijar o determinar propósitos, intenciones y fines a los que se dirigen las acciones y deseos de una persona.	Fijarse objetivos a corto, mediano o largo plazo
Convenio consigo mismo	Realizar acuerdos personales en los que debe darse determinada situación o circunstancia, indispensable para la existencia de otra.	Acordar que si se logra cumplir un objetivo o realizar exitosamente una actividad se auto-premiará de alguna manera

Fuente: Kinicki y Kreitner (2003).

#### 4. Técnica para el desarrollo de la autoadministración. La efectividad

de la técnica que se presenta a continuación ha sido comprobada en los estudios realizados por Frayne, Latham y Geringer en estudios publicados en 1987, 1989, 1991 y 2000, por lo que no debe menospreciarse por su aparente sencillez.

- a. Identificar problemas
- b. Establecer metas concretas sobre esos problemas
- c. Controlar las formas en las que el medio ambiente facilita o dificulta la consecución de las metas ya establecidas
- d. Administrar los refuerzos o castigos por alcanzar o fallar en la consecución de las metas.

El entrenamiento enseña a desarrollar habilidades en auto-observación para modificar el comportamiento y lograr la consecución de las metas trazadas, así como a administrarse refuerzos

durante este proceso. Un aspecto fundamental es el refuerzo que durante el entrenamiento se hace en la *autoeficacia*, ya que es fundamental que las personas se perciban capaces y eficaces para lograr la aplicación de estas técnicas.

## IV. MARCO METODOLÓGICO

### A. Problema de investigación

Todo empleado, como parte del recurso humano que integra una empresa u organización, precisa saber cuál es el trabajo que se espera que desarrolle, cómo debe hacerlo y su importancia en la estructura organizacional. A su vez, las empresas necesitan contar con empleados que sean capaces de realizar el trabajo y que de este modo las ayude a ser más productivas para poder crecer y consolidarse en el mercado. La capacitación de personal logra satisfacer las necesidades de empleados y empleadores, ya que facilita los aprendizajes que los colaboradores necesitan para desempeñar sus labores eficientemente y a la vez elevar la productividad de la empresa que integran.

A través de la capacitación se logra generar cambios planificados que persiguen el objetivo de que las organizaciones se mantengan actualizadas y a la vanguardia. Estos cambios se originan en el intelecto de sus miembros a través de la adquisición de aprendizajes. Los aprendizajes que se promuevan a través de la capacitación estarán relacionados con los objetivos organizacionales, basados en la visión y misión de cada empresa. Uno de estos objetivos, sin importar la naturaleza del negocio, es contar con el mejor recurso humano.

Para lograrlo se debe facilitar al personal los conocimientos para que aumente habilidades, destrezas y actitudes necesarias en su desempeño. Si además de lo anterior se promueve la capacidad de *autoadministración*, la cual se manifiesta en el individuo cuando éste es capaz de generar cambios en su comportamiento para mejorar las organizaciones se garantizarán empleados capaces de desarrollarlas exitosamente en el ámbito empresarial y social.

Como propósito del presente estudio surge la interrogante a la que se pretende dar respuesta:

¿Existe alguna diferencia en el desarrollo de la capacidad de *autoadministración* de los empleados de una institución bancaria que participaron en un programa de capacitación con respecto a los que no participaron?

### B. Objetivos

1. **Objetivo general.** Determinar si existe diferencia en el desarrollo de la capacidad de *autoadministración* entre los empleados de una institución bancaria que participaron en un programa de capacitación y los que no participaron.

## 2. Objetivos específicos

- a. Establecer si el programa de capacitación facilita aprendizajes para la modificación de la conducta.
- b. Definir qué aspectos adicionales a la capacitación pueden incidir en el desarrollo de *autoadministración* en los sujetos de estudio.
- c. Analizar la característica de la capacidad de *autoadministración* que se desarrolló en mayor grado.

## C. Hipótesis

H<sub>1</sub> Si existe diferencia, estadísticamente significativa a nivel de 0.05, en el desarrollo de la capacidad de *autoadministración* entre los empleados bancarios que participaron en un programa de capacitación (grupo experimental) y los que no participaron en el mismo (grupo de control).

H<sub>0</sub> No existe diferencia, estadísticamente significativa a nivel de 0.05, en el desarrollo de la capacidad de *autoadministración* entre los empleados bancarios que participaron en un programa de capacitación (grupo experimental) y los que no participaron en el mismo (grupo de control).

## D. Hipótesis auxiliares

DE INVESTIGACIÓN	NULAS
No existe diferencia, estadísticamente significativa a nivel de 0.05, del desarrollo de <i>autoadministración</i> de los empleados bancarios del grupo experimental y del grupo de control antes de la participación del primero en el programa de capacitación.	Sí existe diferencia, estadísticamente significativa a nivel de 0.05, del desarrollo de <i>autoadministración</i> de los empleados bancarios del grupo experimental y del grupo de control antes de la participación del primero en el programa de capacitación.
Sí existe diferencia, estadísticamente significativa a nivel de 0.05, del desarrollo de <i>autoadministración</i> de los empleados bancarios del grupo experimental antes y después de su participación en el programa de capacitación.	No existe diferencia, estadísticamente significativa a nivel de 0.05, del desarrollo de <i>autoadministración</i> de los empleados bancarios del grupo experimental antes y después de su participación en el programa de capacitación.
No existe diferencia, estadísticamente significativa a nivel de 0.05, del desarrollo de <i>autoadministración</i> de los empleados bancarios del grupo de control antes y después de la realización del programa de capacitación.	Sí existe diferencia, estadísticamente significativa a nivel de 0.05, del desarrollo de <i>autoadministración</i> de los empleados bancarios del grupo de control antes y después de la realización del programa de capacitación.

## E. Variables

### 1. Variable dependiente

*Autoadministración*

### 2. Variables independientes

Capacitación laboral

Edad

Género

Preparación académica

Mes de ingreso a la institución

## F. Operacionalización de las variables

1. ***Autoadministración.*** Se refiere a la capacidad que tiene el individuo para dominar su propio comportamiento, no como una actividad mecánica sino como resultado de un proceso mental producido por el aprendizaje, el cual genera nuevos comportamientos (Kinicki y Kreitner, 2003). Se midió a través de la aplicación del *Cuestionario 16 Factores de Personalidad*, del cual se consideraron únicamente los datos de los factores G y Q3.

2. **Capacitación Laboral.** Se refiere al proceso para enseñar a los empleados, nuevos y actuales, de una empresa las habilidades básicas necesarias para desempeñar su trabajo (Dessler, 2000). Se midió a través de la asistencia de los sujetos a la capacitación titulada *Logrando sus más altas prioridades a través de la organización y planificación personal* realizada en el mes de febrero del año 2006<sup>17</sup>. El evento de capacitación tuvo una duración de diez horas, realizada en cinco jornadas de dos horas cada una. La participación consistente se constata a través del control de asistencia a la misma. Se entiende como asistencia a la presencia de los sujetos en las cinco jornadas de capacitación.

3. **Edad.** Fue definida por los años cumplidos indicados en la hoja de datos personales archivada en el expediente de cada sujeto.

4. **Género.** Se definió por lo indicado en la hoja de datos personales archivada en el expediente de cada sujeto.

---

<sup>17</sup> Apéndice 1.

5. **Preparación académica.** Se refiere a la carrera universitaria, y a los años cursados en la misma. Datos indicados por el sujeto al momento de completar la solicitud de empleo a la institución, archivada en su expediente.

6. **Mes de ingreso a la institución.** Se tomó el dato del mes en que los empleados fueron contratados por la institución, de acuerdo a la carta de alta de la empresa archivada en el expediente de cada sujeto.

## G. Diseño de investigación

Se aplicó un *diseño de investigación cuasiexperimental con grupo de control no equivalente y pretest* (Buendía y colaboradores, 1998). En este estudio los grupos no fueron elegidos al azar ni emparejados, y a pesar que no se pudo lograr la equivalencia total entre ambos grupos, experimental y de control, se formaron con características similares en la medida que las circunstancias lo permitieron. A ambos grupos se les tomó medidas de la variable dependiente antes y después del tratamiento.

O1	X	O2
-----		
O3		O4

## H. Muestra

Se eligió a veinte sujetos del grupo experimental y a veinte del grupo de comparación, para una muestra total de cuarenta individuos que se desempeñaban como empleados en la institución bancaria en la cual se realizó el estudio. Ambos grupos fueron seleccionados en forma deliberada, condicionada por su asistencia a la capacitación realizada en el mes de febrero del año 2006. Se tomó en consideración que en ambos grupos hubiera sujetos con fecha de ingreso, género, edad y nivel administrativo semejantes, integrando a personas con nivel de Auxiliares de Operaciones 1, Administrativo II y Administrativo III (cuadro 1).

Se aplicó un método de muestreo mixto con técnicas no probabilísticas. Inicialmente el muestreo se realizó de forma accidental, considerando la asistencia a la capacitación como el evento causal para integrar al grupo experimental; seguidamente para integrar el grupo de control, se seleccionó de forma deliberada a los sujetos que tenían características similares a los del primer grupo, pero que no hubieran participado en la capacitación (Buendía y colaboradores, 1998).



Cuadro 4. Clasificación de puestos y niveles

Grupo	Nivel Administrativo	Puestos que se incluyeron	Objetivo del puesto
1	Auxiliar de Operaciones 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Receptor Pagador</li> <li>Auxiliar de Compra/Venta de Divisas</li> <li>Auxiliar de Atención al Público</li> <li>Secretaria de Cuentas Nuevas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar las operaciones de recepción y pago relacionadas con el área de Caja</li> <li>Realizar las operaciones de compra y venta de divisas relacionadas con el área de Atención al Público.</li> <li>Realizar las operaciones de abrir y cancelar inversiones en el área de Atención al Público.</li> <li>Realizar las operaciones de abrir y cancelar inversiones en el área de Atención al Público.</li> </ul>
2	Administrativo II	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analista Financiero I</li> <li>Asesor de negocios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar el riesgo de las operaciones crediticias de consumo y vivienda solicitadas por los clientes.</li> <li>Captar nuevos clientes y colocar los productos y servicios de la institución.</li> </ul>
3	Administrativo III	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analista Financiero III</li> <li>Gerente de Negocios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar el riesgo de las operaciones crediticias corporativas solicitadas por los clientes.</li> <li>Captar nuevos clientes corporativos y colocar los productos y servicios de la institución.</li> </ul>

Fuente: Descripciones de Puestos / Unidad de Desarrollo Organizacional.

1. Unidad muestral: Empleados bancarios.
2. Unidad de información: Empleados bancarios que asistieron a la capacitación.
3. Unidad de análisis: Capacidad de *autoadministración*.

## I. Instrumento

1. **Elección del instrumento.** El instrumento elegido para realizar las mediciones de *autoadministración* en este estudio fue el *Cuestionario de 16 Factores de Personalidad* (16FP), el cual mide dimensiones de la Personalidad, útiles en la predicción de la conducta humana en los negocios y otras situaciones de investigación (Catálogo de Pruebas Psicológicas, 2000). Esta elección se realizó después de considerar la información que a continuación se describe:

- a. A través del estudio de la personalidad se pueden comprender las formas características de comportamiento (Feldman, 1998). Al evaluar los rasgos de la personalidad se obtienen explicaciones de las consistencias en el comportamiento e información para realizar comparaciones entre una persona y otra (Buss y Funder en Feldman, 1998).
- b. Según la Teoría Social Cognitiva del Aprendizaje, la personalidad puede determinarse por los pensamientos, sentimientos, expectativas y valores producidos por el aprendizaje (Albert Bandura en Feldman, 1998).
- c. La *autoadministración* se genera a través del aprendizaje (Kinicki y Kreitner, 2003); el aprendizaje genera cambios relativamente permanentes en el comportamiento como resultado de la experiencia (Schunk, 1997), y el comportamiento, los pensamientos, sentimientos, expectativas y valores forman parte de la personalidad (Feldman, 1998).

2. **Descripción del Instrumento.** El Instrumento utilizado fue el *Cuestionario 16 Factores de Personalidad* (16FP), en la forma editada por Psicología Industrial de Venezuela, el cual es una prueba estandarizada utilizada en la investigación básica en Psicología para cubrir ampliamente el campo de la personalidad. Desarrollado inicialmente por Raymond B. Cattell<sup>18</sup>, Herbert W. Eber y Maurice M. Tatsouka (Catálogo de Pruebas Psicológicas, 2000), es derivado desde el punto de vista analítico de los factores de valoración de la personalidad.

Tiene la facultad de medir 16 aspectos básicos o primarios de la personalidad humana. Puesto que los rasgos tienden a caer en ciertos patrones predecibles, el análisis factorial de las correlaciones de los factores primarios revela de manera confiable un número de factores secundarios, aunque solo cinco de los más grandes se incluyen en esta prueba (Cattell, 1993).

---

<sup>18</sup> Raymond Cattell. Psicólogo inglés, graduado en Londres en 1929, fue director de la City Psychological Clinic de Leicester en 1932-37, profesor de la Columbia University en 1937-38 y en la Universidad de Illinois en 1944. Sus trabajos se fundamentaron en el problema de la personalidad y particularmente en los rasgos superficiales y rasgos originales que la componen. Escribió sobre su especialidad *A Guide to Mental Testing* (1936), *General Psychology* (1941), *Description and Measurement of Personality* (1946), *Personality: A Systematic, Theoretical, and Factual Study* (1950), *Aptitudes* (1971) y *Personality and Learning Theory* (1979-1980).

Los autores indican que los factores evaluados en el cuestionario en mención deben ser entendidos como características, rasgos fundamentales, impulsos y tendencias permanentes, es decir lo esencial del carácter. Estos factores son funcionalmente independientes y psicológicamente significativos, aislados y estudiados durante más de veinte años de investigación. Las escalas miden el temperamento, el estilo característico del pensamiento, la percepción y acción de una persona, durante un período de tiempo relativamente largo y ante una amplia gama de situaciones diferentes. Estos rasgos de personalidad se manifiestan en un grupo de actitudes, preferencias, reacciones sociales y emocionales, así como en hábitos. Los factores son representados con mayúscula y como en cualquier otra prueba estandarizada, las puntuaciones brutas son convertidas a puntuaciones estándar llamadas estenes, que comparan a cada sujeto con una población definida. Los estenes están representados en una escala del 1 al 10, donde la media es 5.5 y donde las puntuaciones promedio caen en los estenes 5 y 6; en tanto que los estenes 4 y 7 son considerados desviaciones ligeras de la media, 8 y 9 se consideran desviaciones significativas, y los extremos 1 y 10 son puntajes fuertemente desviados de la media. Cuando se utiliza para identificar perfiles se utiliza la representación mayúscula del factor, seguida de un signo (+), si la puntuación se encuentra por arriba de la media, o de un signo (-) si la puntuación está por debajo de la media. El cuestionario contiene elementos calificativos obligados a elegir entre juicios de valor en los que el sujeto responde pronunciándose por una u otra alternativa. La reaplicación de la prueba puede fluctuar entre dos a cuarenta y ocho meses sin afectar su consistencia (Cattell y Colaboradores, 1980).

Se aplica el cuestionario completo para que no pierda confiabilidad, pero en este caso la variable dependiente se medirá a través de los factores G y Q3, por sus predicciones de características similares a las de la *autoadministración* (cuadro 4) y porque corresponden a una clasificación de factores secundarios. Estos factores brindan una visión global inmediata del estilo del examinado. En este caso (G y Q3) indican de manera específica el control en los sujetos.

La persona con (G+) se considera perseverante, determinada, responsable, emocionalmente disciplinada, recta, dominada por el sentido del deber, preocupada por normas y valores morales. Manifiesta insistencia interna en acatar normas morales convencionales. Es realizadora y logra el éxito en una variedad de actividades que requieren perseverancia, definición y buena organización del pensar. La persona con (Q3+) muestra respuestas de carácter socialmente aprobadas, control, persistencia, previsión, consideraciones hacia otros, conciencia y respeto por la etiqueta y la reputación social.

Cuadro 5. Comparación entre los factores G y Q3 del cuestionario 16FP y características de autoadministración

Cuestionario 16 factores de personalidad		Indicios circunstanciales y soportes cognitivos de <i>autoadministración</i>	
Factor	Rasgo que se evalúa	Indicios y soportes	Expresión
G	Insistencia en acatar normas morales y convencionales.	Datos de auto-observación.	Hacer comparaciones con respecto a normas u objetivos.
	Recto, dominado por el sentido del deber.	Conversación consigo mismo.	Practicar pensamientos de evaluación acerca de la propia persona expresados en monólogos breves y positivos.
	Responsable, emocionalmente disciplinado.	Convenio consigo mismo.	Realizar acuerdos personales en los que debe darse determinada situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra.
	Perseverante, determinado y definido.	Establecimiento de objetivos personales.	Fijar o determinar propósitos, intenciones, fines a los que se dirigen las acciones o deseos de una persona.
Q3	Buena organización del pensar para lograr el éxito.	Ensayo mental.  Codificación simbólica.	Probar a hacer una cosa, en la mente o pensamientos, para ejecutarla después más perfectamente. Visualizar o imaginar la realización de actividades específicas.  Almacenar información en códigos visuales y verbales como acrónimos y apilamientos mentales para crear asociaciones.
	Muestra respuestas de carácter socialmente aprobadas, control, persistencia, consideraciones hacia otros, conciencia y respeto por la etiqueta y la reputación social.	Evitación de indicios negativos.  Búsqueda de indicios positivos.	Evitar situaciones que pueden desencadenar comportamientos no deseados.  Buscar o provocar situaciones que pueden desencadenar comportamientos deseados.
	Prevenido.	Recordatorios y centros de atención.	Usar avisos, advertencias, anotaciones u otro medio para hacer recordar alguna cosa.

Fuente: Cattell y colaboradores 1980; Cattell 1993; Kinicki y Kreitner 2003.

## J. Análisis estadístico

Las hipótesis de esta investigación fueron comprobadas a través de una *Prueba t*, para comparar las medias de los resultados del pretest y del postest del grupo experimental y de control.

La *Prueba t* es aplicable en estudios con datos de intervalo de dos grupos independientes, y evalúa si estos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias. Se utilizó un nivel de confianza del 95% (Buendía y colaboradores, 1998; Hernández y colaboradores, 1998).

## K. Procedimiento del estudio

El estudio se realizó en una institución bancaria privada nacional que cuenta con un programa de capacitación permanente administrado por la Gerencia de Recursos Humanos. Se seleccionó a veinte empleados que participaron en la capacitación laboral titulada *Logrando sus más altas prioridades a través de la organización y planificación personal* realizada en el mes de febrero del año 2006, la cual tuvo una duración de diez horas, realizada en cinco jornadas de dos horas cada una (descripción de la capacitación en apéndice 1). La selección consideró a sujetos que ingresaron a la institución durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2005, y después de formar con ellos el grupo experimental se procedió a elegir al grupo de control. En este grupo se colocó a sujetos con características similares a los del primer grupo. La muestra se modificó porque al organizar la aplicación del postest se detectó que tres sujetos del grupo de control y uno del experimental ya no laboraban para la institución, y además uno del grupo de control estaba suspendido por el seguro social. De veinte sujetos por grupo se pasó a quince con la mayor homogeneidad posible en cuanto a fecha de ingreso (cuadro 5), género, estudios universitarios (cuadro 6) y nivel administrativo (cuadro 7). La edad fue dividida en cuatro rangos: menores de veintiún años, de veintiuno a veinticinco años, de veintiséis a treinta años y mayores de treinta y un años (cuadro 8).

Cuadro 6. Mes de ingreso de los sujetos a la institución

GRUPO	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	TOTAL
EXPERIMENTAL	7	6	2	15
CONTROL	7	6	2	15
TOTAL	14	12	4	30

Cuadro 7. Género y preparación académica de los sujetos de estudio

GRUPO	GÉNERO MASCULINO	GÉNERO FEMENINO	CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
Experimental	8	7	8
Control	8	7	10

Cuadro 8. Nivel administrativo de los sujetos de estudio

GRUPO	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Experimental	11	3	1
Control	11	2	2

Cuadro 9. Edad de los sujetos de estudio

GRUPO	MENORES DE 21	DE 21 A 25 AÑOS	DE 26 A 30 AÑOS	MAYORES DE 31
Experimental	8	5	1	1
Control	7	5	1	2

El pretest (*Cuestionario 16 Factores de Personalidad*) de este estudio fue aplicado y evaluado, durante la etapa de contratación de todos los sujetos, por un psicometrista certificado, como parte de la batería de evaluaciones seleccionada para los aspirantes a empleo. Los datos de interés: edad, fecha de ingreso, nivel administrativo, estudios universitarios y resultados de los factores primarios G y Q3 del instrumento aplicado como pretest, se tomaron del expediente de cada sujeto. El tratamiento del estudio consistió en la capacitación en la que participó el grupo experimental, cuyos detalles fueron indicados con anterioridad.

Según los estudios de confiabilidad del instrumento elegido, divididos en fiabilidad (correlaciones test-retest a corto plazo) y estabilidad (reaplicación después de un largo intervalo), basados en investigaciones entrelazadas a través de veinticinco años (entre los años 40 y 60) por los creadores de la prueba, la reaplicación del *Cuestionario 16 Factores de Personalidad* puede fluctuar entre dos a cuarenta y ocho meses sin afectar su consistencia (Cattell, 1980). Por tal motivo no se consideró necesario utilizar una variante. Para aplicar el postest, es decir el mismo cuestionario, se dividió a la muestra en grupos según su ubicación y horario laboral (apéndice 2), con la finalidad de utilizar el menor tiempo posible de su horario de trabajo; esta actividad se realizó durante la primer semana del mes de mayo de 2006 por la autora de este trabajo de investigación. Entre la primera y segunda aplicación hubo un intervalo de cinco a siete meses.

Para llevar a cabo el análisis estadístico se aplicó la *Prueba t* de un paquete estadístico de computadora en el que se indicó un nivel de confianza de 0.05, es decir un 95% de que los grupos difieran significativamente entre sí y un 5% de posibilidad de error (Hernández, 1998). La relación de medias se hizo con el dato del factor secundario que se obtiene de los factores primarios G y Q3. Se elaboraron tablas de datos para hacer la comprobación de las hipótesis definidas. Adicionalmente se utilizó el *coeficiente de correlación de Pearson*, como método estadístico adicional, para realizar

correlaciones entre las variables de edad, género, ingreso a la institución y preparación académica y los resultados obtenidos según el primer método propuesto. El análisis de la información resultante se describe en el siguiente capítulo.

## V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación.

La matriz utilizada en la elaboración de las tablas de datos para la comprobación de las hipótesis (apéndice 3) detalla los datos utilizados para la elección de los sujetos del grupo de control y los resultados de los factores primarios y secundarios del instrumento aplicado como pretest y postest. De ésta se derivan las siguientes tablas:

Tabla 1. Resultados del postest aplicado al grupo experimental y al grupo de control

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTROL	
CÓDIGO DEL SUJETO	POSTEST TOTAL FACTOR SECUNDARIO	CÓDIGO DEL SUJETO	POSTEST TOTAL FACTOR SECUNDARIO
1	6	16	5
2	6	17	4
3	6	18	6
4	6	19	6
5	6	20	4
6	5	21	5
7	5	22	5
8	7	23	7
9	6	24	7
10	5	25	3
11	6	26	4
12	4	27	6
13	5	28	6
14	6	29	4
15	6	30	6

Grupo 1	
Media de la muestra	5.66
Tamaño de la muestra	15
Desviación estándar	0.7237
Grupo 2	
Media de la muestra	5.2
Tamaño de la muestra	15
Desviación estándar	1.2
Grados de libertad del grupo 1	14
Grados de libertad del grupo 2	14
Grados de libertad en total	28
Varianza	0.981870845
Diferencia entre medias	0.46
<b>Estadístico t</b>	<b>1.2713387</b>
<b>Valores críticos de t (dos colas)</b>	
Valor crítico inferior	-2.048407115
<b>Valor crítico superior</b>	<b>2.0484071</b>
Valor de p	0.214068145

Para aceptar la hipótesis de investigación el valor estadístico de t debe ser igual o mayor que el valor crítico, si es menor se acepta la hipótesis nula (Hernández, 1998). Los datos presentados en la tabla superior indican una diferencia de medias de 0.46 y un estadístico t menor al valor crítico. El programa de capacitación no generó cambios significativos que manifestaran el desarrollo de *autoadministración* en sus participantes.

Los datos de la tabla 2 indican que el valor de t (-0.1850) es inferior al valor crítico (2.048), lo cual indica que no se encuentra diferencia estadísticamente significativa entre las medias de ambos grupos.



Tabla 2. Resultados de pretest aplicado al grupo experimental y al grupo de control

GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO DE CONTROL	
CÓDIGO DEL SUJETO	PRETEST	CÓDIGO DEL SUJETO	PRETEST
	TOTAL FACTOR SECUNDARIO		TOTAL FACTOR SECUNDARIO
1	6	16	5
2	6	17	4
3	6	18	7
4	5	19	6
5	6	20	5
6	4	21	5
7	4	22	5
8	6	23	6
9	4	24	6
10	5	25	4
11	5	26	6
12	5	27	6
13	4	28	4
14	4	29	3
15	7	30	6

Grupo 1	
Media de la muestra	5.13
Tamaño de la muestra	15
Desviación estándar	0.9904
Grupo 2	
Media de la muestra	5.2
Tamaño de la muestra	15
Desviación estándar	1.08
Grados de libertad del grupo 1	14
Grados de libertad del grupo 2	14
Grados de libertad en total	28
Varianza	1.07364608
Diferencia entre medias	-0.07
<b>Estadístico t</b>	<b>-0.1850112</b>
Valores críticos de t (dos colas)	
Valor crítico bajo	-2.048407115
<b>Valor crítico alto</b>	<b>2.0484071</b>
Valor de p	0.854553835

Tabla 3. Resultados del pretest y posttest aplicados al grupo experimental.

CÓDIGO DEL SUJETO	PRETEST	POSTEST
	TOTAL FACTOR SECUNDARIO	TOTAL FACTOR SECUNDARIO
1	6	6
2	6	6
3	6	6
4	5	6
5	6	6
6	4	5
7	4	5
8	6	7
9	4	6
10	5	5
11	5	6
12	5	4
13	4	5
14	4	6
15	7	6

Grupo 1	
Media de la muestra	5.133
Tamaño de la muestra	15
Desviación estándar	0.9904
Grupo 2	
Media de la muestra	5.66
Tamaño de la muestra	15
Desviación estándar	0.7237
Grados de libertad del grupo 1	14
Grados de libertad del grupo 2	14
Grados de libertad en total	28
Varianza	0.752316925
Diferencia entre medias	-0.527
<b>Estadístico t</b>	<b>-1.6639521</b>
Valores críticos de t (dos colas)	
Valor crítico bajo	2.048407115
<b>Valor crítico alto</b>	<b>2.0484071</b>
Valor de p	0.107275856

El valor estadístico de t (-1.663) es menor al valor crítico de t (2.048), por lo que se acepta la hipótesis nula sobre el desarrollo de la *autoadministración*, después del programa de capacitación laboral (tabla 3). Como se indicó con anterioridad, el programa de capacitación no incidió significativamente en el desarrollo de *autoadministración* en el grupo experimental, sin embargo puede observarse una leve diferencia de medias antes y después del tratamiento.

Tabla 4. Resultados del pretest y postest aplicados al grupo de control

CÓDIGO DEL SUJETO	PRETEST	POSTEST
	TOTAL FACTOR SECUNDARIO	TOTAL FACTOR SECUNDARIO
16	5	5
17	4	4
18	7	6
19	6	6
20	5	4
21	5	5
22	5	5
23	6	7
24	6	7
25	4	3
26	6	4
27	6	6
28	4	6
29	3	4
30	6	6

Grupo 1	
Media de la muestra	5.1333
Tamaño de la muestra	15
Desviación estándar	0.9904
Grupo 2	
Media de la muestra	5.2
Tamaño de la muestra	15
Desviación estándar	1.0823
Grados de libertad del grupo 1	14
Grados de libertad del grupo 2	14
Grados de libertad en total	28
Varianza	1.076132725
Diferencia entre medias	-0.0667
<b>Estadístico t</b>	<b>-0.1760855</b>
Valores críticos de t (dos colas)	
Valor crítico bajo	-2.048407115
<b>Valor crítico alto</b>	<b>2.0484071</b>
Valor de p	0.861494158

Según la tabla 4, el resultado de t (-0176) es menor al valor crítico de t (2.048), por lo que se rechaza la hipótesis nula. Se encontró que el grupo de control tiene una diferencia de medias entre el postest y el pretest que no es significativa. Este dato demuestra, que a pesar de que este grupo no recibió el tratamiento del grupo experimental, también elevó levemente los resultados de sus medias. Debe recordarse que la *autoadministración* está basada en la *Teoría Cognitiva Social de Aprendizaje*, la cual indica que las personas aprenden a través de la observación y el modelamiento, factores que pueden justificar este cambio. Sin embargo, la diferencia de medias del pretest y del postest de cada grupo confirma que el grupo experimental logró un incremento, no significativo, mayor al del grupo de control.

Tabla 5. Factor más desarrollado en la muestra según los resultados del postest

CÓDIGO DEL SUJETO	FACTOR G	FACTOR Q3
1	7	5
2	7	4
3	7	5
4	6	5
5	7	5
6	5	5
7	4	5
8	6	7
9	6	5
10	4	5
11	6	5
12	5	3
13	7	2
14	6	5
15	6	5

CÓDIGO DEL SUJETO	FACTOR G	FACTOR Q3
16	5	5
17	3	4
18	6	5
19	6	6
20	5	3
21	5	5
22	6	3
23	8	5
24	8	5
25	4	2
26	5	2
27	7	5
28	4	7
29	6	2
30	7	5

	Grupo 1	Grupo 2
Media	5.8	4.5
Varianza	1.5448276	1.7758621
Observaciones	30	30
Diferencia hipotética de las medias	0.5	
Grados de libertad	58	
Estadístico t	2.4045647	
P(T<=t) una cola	0.0097026	
Valor crítico de t (una cola)	1.6715528	
P(T<=t) dos colas	0.0194051	
Valor crítico de t (dos colas)	2.0017175	

El factor que más se desarrolló con diferencia estadísticamente significativa, fue el G (tabla 5). Lo anterior da respuesta a uno de los objetivos establecidos en esta investigación, ya que esta información permite determinar las áreas que necesitan reforzarse según los rasgos equivalentes a la *autoadministración*.

A continuación se presenta un análisis de correlación de las variables de edad, género, mes de ingreso a la institución y preparación académica para determinar su nivel de correlación con los resultados obtenidos.

Tabla 6. Coeficiente de correlación entre las características de los sujetos de la muestra y los resultados del postest del grupo experimental y del grupo de control

Características de los sujetos	Coeficiente	Correlación
Edad	0.02	No existe correlación alguna entre las variables
Género	-0.06	No existe correlación alguna entre las variables
Mes de ingreso	-0.15	Correlación negativa débil
Preparación académica	0.22	Correlación positivamente débil

El único coeficiente de correlación, entre *autoadministración* y las variables de la tabla anterior, con resultado positivo es el de la preparación académica, lo que demuestra el valor y la importancia de la educación y los aprendizajes que a través de ella se generan para que las personas desarrollen mayores capacidades personales y sociales (tabla 6). El mes de ingreso resultó ser la menos correlacionada con la variable dependiente, seguida por la el género y la edad.

## Discusión de resultados

La hipótesis de este estudio fue determinar si un programa de capacitación tenía incidencia en el desarrollo de la capacidad de *autoadministración* en los sujetos que asistieran a la misma. Los resultados del estudio indicaron que no existe incidencia. Sin embargo, se detectó un nivel no significativo de aumento de dicha capacidad a través del instrumento elegido para medirla, lo que puede ser considerado como un punto de partida positivo para estudiar el impacto de los programas de capacitación y mejorarlos. Lo anterior puede apoyarse en que el grupo experimental desarrolló más la capacidad estudiada que el grupo de control.

Se calculó un coeficiente de correlación positivo entre la preparación académica y el desarrollo de *autoadministración*, lo que confirma la importancia que tiene la educación y los aprendizajes que a través de ella se logran. El género y la edad no presentaron correlación significativa, lo que indica que esta capacidad puede ser aprendida de igual manera por hombres y mujeres sin importar su edad. La fecha de ingreso a la institución fue la que menos correlación tuvo con la variable dependiente, lo que indica que, para desarrollar capacitaciones específicas sobre el tema en cuestión, debe considerarse a todo el personal y no asumir que los de mayor antigüedad no necesitan asistir a las mismas.

## VI. CONCLUSIONES

1. El programa de capacitación laboral aplicado al grupo experimental no incidió significativamente en el desarrollo de la capacidad de autoadministración.
2. La comparación de medias de los resultados del pretest y del postest del grupo experimental indicó que no hubo diferencia significativa en las mismas.
3. La comparación de medias de los resultados del pretest y del postest del grupo de control indicó que no hubo diferencia significativa en las mismas.
4. La diferencia de medias del pretest y del postest entre el grupo experimental (-0.52) y el grupo de control (-0.06) indica que la del primer grupo es mayor que la del segundo.
5. El factor o rasgo que la prueba elegida como instrumento de medición indicó que alcanzó más desarrolló fue el G, puesto que presentó una diferencia estadísticamente significativa al comparar su media (5.8) con la del factor Q3 (4.5).
6. La preparación académica resultó ser la única característica de los sujetos que presentó un coeficiente de correlación relativamente bajo con los resultados del postest. La edad, género y mes de ingreso o bien no presentaron correlación o presentaron correlación negativa.

## VII. RECOMENDACIONES

1. El programa de capacitación debe incluir evaluaciones periódicas para determinar su impacto en la organización.
2. Analizar la relación entre preparación académica y los niveles de autoadministración.
3. Que las capacitaciones programadas incluyan entre sus objetivos el desarrollo de capacidades de pensamiento, además de las habilidades o técnicas requeridas para mejorar el desempeño laboral.
4. La autoadministración puede desarrollarse por el modelamiento y la observación, por lo que se recomienda evaluar el grado de desarrollo de la misma en los jefes de área de la institución. Asimismo, procurar que en estos mandos la preparación académica (correlacionada con autoadministración según datos de este estudio) sea un requisito indispensable.
5. Realizar un análisis estadístico a esta investigación con un nivel confianza de 0.15, es decir con una posibilidad del 85% de que los grupos difieran significativamente entre sí y un 15% de posibilidad de error, para determinar si los resultados de este estudio se cambian o se mantienen.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, Albert. 1987. *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y salud. Ediciones Martínez Roca, S. A. España.
- Bigge Morris L. 2001. *Teorías de aprendizaje para maestros*. Editorial Trillas, S. A. de C. V., 414. págs.
- Bower, Gordon H. y Ernest R. Hilgard. 1989. *Teorías del Aprendizaje*. Editorial Trillas, S. A. Segunda Edición. México.
- Bravo, David, Dante Contreras y Cecilia Montero. 1999. *Indicadores de Medición del Impacto de la Capacitación en la Productividad*. Centro Nacional de la Productividad y la Calidad, Servicio Nacional de Capacitación y Empleo y Corporación de Capacitación ASIMET. Chile.
- Buendía, Leonor; Pilar Colás y F. Hernández. 1998. *Metodología de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw. Hill Madrid. 343. págs
- Catálogo de Pruebas Psicológicas 2000*. Editorial El Manual Moderno, S. A. 2000. 49 págs.
- Cattell, Heather B. 1993. *Lo Profundo de la Personalidad. Aplicación del 16 FP*. El Manual Moderno, S. A. México.
- Cattell, Raymond B.; Herbert W. Eber y Maurice M. Tatsouka. 1980. *Cuestionario de 16 Factores de la personalidad*. Editorial Manual Moderno, S. A. 142 págs.
- Congreso de la República de Guatemala. 2001. *Artículo 19 de la Ley de Lavado de Dinero*. Decreto 67-2001.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación*. 1995. Aula Santillana. Editorial Santillana, S. A. de C. V. México.
- Dessler, Gary. 2001. *Administración de Personal*. Octava Edición. Pearson Educación de México, S. A. de C. V. México. 700 págs.
- Ellis, Henry C. 1980. *Fundamentos del aprendizaje y procesos cognoscitivos del hombre*. Editorial Trillas, S. A. México.
- Feldman, Robert S. 1998. *Psicología con aplicaciones a los países de habla hispana*. Tercera edición. Traducido por Jorge Alberto Velásquez Arellano. McGraw-Hill Interamericana S. A. de C. V. México. 646 págs.
- Frayne Colette. 1991. *Reducing employee absenteeism through self-management training: A research-based analysis and guide*. Quorum Books. USA 121 págs.
- Frayne, Colette A y J. Michael Geringer. 2000. *Self-management training for improving job performance: a field experiment involving salespeople*. Journal of Applied Psychology, 85, 362-372.
- Frayne Collette A. y Gary P. Latham. 1987. *Application of Social Learning Theory to Employee Self-Management of Attendance*. Journal of Applied Psychology, 72, 387-392.
- Genovard, Cándido y Concepción Gotzens. 2002. *Psicología de la Instrucción*. Aula XXI/Santillana. Madrid. 370 págs.
- Gutiérrez, Francisco. 2001. *Educación y Formación de Personas Adultas*. Cuaderno Pedagógico No. 9. Ministerio de Educación de Guatemala. Guatemala.
- Hergenhahn, B.R. y Matthew H. Olson. 1997. *An Introduction to Theories of Learning*. 5ta. Edición. Prentice Hall. USA. 502 págs.

- Hernández Sampieri, Roberto; Carlos Fernando Collado y Pilar Baptista Lucio. 1998. *Metodología de la Investigación*. Segunda edición. McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V. México. 501 págs.
- Kanfer, Frederick H. y Arnold P. Goldstein. 1986. *Helping People Change. A textbook of Methods*. Second Printing. Pergamon Press Inc. New Cork.
- Kinicki, Angelo y Robert Kreitner. 2003. *Comportamiento Organizacional. Conceptos, problemas y prácticas*. Traducido por Jorge Luis Blanco y Correa Magallanes. McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V. México. 469 págs.
- Latham, Gary P. y Colette A. Frayne. 1989. *Self-Management Training for Increasing Job Attendance: A Follow-Up and a Replication*. Journal of Applied Psychology, 74, 411-416.
- MINEDUC. 2006. *Informe de la Evaluación a Estudiantes Graduandos 2005*. Sistema Nacional de Evaluación e Investigación Educativa. Guatemala.
- Marín M., Henry. 1998. *Organización de Aprendizaje. Gerencia del Cambio*. Impregón, S. A. Litografía. Colombia.
- Organization for Economic Cooperation and Development. 1997. *Employment Outlook*, Paris, July.
- Ornelas, Carlos. 2002. *Valores, Calidad y Educación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*. Aula XXI/Santillana. México, D. F. 311 págs.
- Ontoria Peña, Antonio et al. 2000. *Potenciar la Capacidad de Aprender y Pensar*. Nacea, S. A. Ediciones. Madrid.
- Paniagua, María Eugenia, 1998. *La capacitación como una instrumento para el desarrollo y la sostenibilidad del espíritu empresarial*. XII Congreso Latinoamericano Sobre Espíritu Empresarial. San José Costa Rica.
- Pinto Villatoro, Roberto. 2000. *Planeación Estratégica de Capacitación*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S. A. de C. V. México D. F. 206 págs.
- Pinto Villatoro, Roberto. 1992. *Proceso de Capacitación*. 2ª. Edición. Editorial Diana, S. A. de C. V. México D. F. 203 págs.
- Presidencia de la República de Guatemala. 2002. *Artículo 10 del Acuerdo Gubernativo 118.2002*.
- Tarpy, Roger M. 2000. *Aprendizaje: Teoría e investigación contemporáneas*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S. A. U. España. 687 págs.
- Robbins, Stephen P. 2004. *Comportamiento Organizacional*. Pearsons Educación de México, S. A. de C. B.
- Stuart, Richard B. 1977. *Behavioral Self-Management. Strategies, Techniques and Autcomes*. University of Utah nad Weight Watchers International, Inc. Brunner/Mazel Publishers. New York.
- Schunk, Dale H. 1997. *Teorías del Aprendizaje*. Segunda edición. Prentice-Hall, Inc. A Simon & Schuster Company. México.

# IX. APÉNDICES

## Apéndice No. 1

TÍTULO DE LA CAPACITACIÓN:

**“LOGRANDO SUS MÁS ALTAS PRIORIDADES A TRAVÉS DE LA ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN PERSONAL”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

Los participantes que vivan la experiencia de este seminario podrán:

- Aplicar un sistema de establecimiento de metas que logre resultados.
- Mantenerse enfocados todos los días y a todas horas a través de un confiable sistema de planificación personal.
- Lograr balance y renovación en sus vidas para evitar agotamiento y ciclos de frustración.
- Tomar el control de la competitiva demanda de tiempo en las empresas y aprender a utilizar el tiempo como un recurso no como una barrera para el logro de los objetivos.
- Reducir el estrés reconociendo y eliminando actividades poco prioritarias y distracciones.

RESUMEN DEL PROGRAMA:

- Clarificación de valores.
- Como equilibrar los objetivos personales.
- Como identificar valores.
- El dilema del tiempo.
- Lo importante versus lo urgente.
- La matriz de administración del tiempo.
- Como distribuir su tiempo.
- Priorización de tareas y actividades.
- Equilibrio entre necesidades básicas.
- Hábitos que propician la eficiencia personal.



## Apéndice No. 2

Grupos para la aplicación del postest

<b>GRUPO</b>	<b>DÍA DE LA SEMANA</b>	<b>NÚMERO DE SUJETOS</b>	<b>HORARIO</b>	<b>UBICACIÓN</b>
1	Martes	12	08:30 a 09:30	Zona 10
2	Miércoles	6	08:30 a 09:30	Zona 10
3	Miércoles	4	15:00 a 16:00	Zona 12
4	Jueves	6	08:00 a 09:30	Zona 10
5	Jueves	2	15:00 a 16:00	Zona 10
7	Viernes	2	10:15 a 11:15	Zona 1

### Apéndice 3

Datos utilizados para lograr la mayor homogeneidad posible en el grupo experimental (código de 1 a 15) y en el grupo de control (código de 16 a 30). Resultados del instrumento aplicado como pretest y postest

CÓDIGO DEL SUJETO	GÉNERO	EDAD	NIVEL ADM- NISTRA- TIVO	INGRESO	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	AÑOS CURSADOS	PRETEST			POSTEST		
							FACTOR G	FACTOR Q3	TOTAL FACTOR SECUNDARIO	FACTOR G	FACTOR Q3	TOTAL FACTOR SECUNDARIO
1	F	22	2	OCT.	Administración de Empresas	3	5	7	6	7	5	6
2	F	22	1	OCT.	Psicología	1.5	7	4	6	7	4	6
3	F	21	2	OCT.	Administración de Empresas	2.5	7	4	6	7	5	6
4	F	19	1	OCT.	Locución y Publicidad	1	7	3	5	6	5	6
5	F	17	1	DIC.			7	5	6	7	5	6
6	F	32	3	OCT.	Ingeniería Industrial	Graduado	6	2	4	5	5	5
7	F	19	1	NOV.	Periodismo	1	4	4	4	4	5	5
8	M	19	1	NOV.			6	5	6	6	7	7
9	M	20	1	OCT.			4	4	4	6	5	6
10	M	20	1	DIC.			5	4	5	4	5	5
11	M	22	1	NOV.	Administración de Empresas	1.5	5	5	5	6	5	6
12	M	18	1	NOV.			6	4	5	5	3	4
13	M	20	1	NOV.			3	5	4	7	2	5
14	M	24	1	NOV.	Administración de Empresas	1	4	4	4	6	5	6
15	M	28	2	OCT.			6	7	7	6	5	6
16	M	18	1	OCT.	Ingeniería Industrial	0.5	5	5	5	5	5	5
17	F	19	1	DIC.			4	3	4	3	4	4
18	F	27	2	OCT.	Técnico en Administración Educativa	1.5	8	5	7	6	5	6
19	F	42	3	OCT.	MBA Administración de Empresas	Graduado	6	6	6	6	6	6
20	F	35	3	OCT.	Administración de Empresas	5	5	5	5	5	3	4
21	F	20	1	DIC.	Publicidad	1	6	4	5	5	5	5
22	F	25	1	NOV.	Locución y Publicidad	2.5	6	4	5	6	3	5
23	F	23	1	NOV.	Derecho	2	7	5	6	8	5	7
24	M	21	1	OCT.	Contador Público y Auditor	1	7	5	6	8	5	7
25	M	22	1	OCT.			4	4	4	4	2	3
26	M	19	1	NOV.			7	4	6	5	2	4
27	M	21	1	NOV.			6	5	6	7	5	6
28	M	20	2	OCT.	Derecho	0.5	4	4	4	4	7	6
29	M	19	1	NOV.	Ingeniería Industrial	1.5	3	3	3	6	2	4
30	M	18	1	NOV.			6	6	6	7	5	6